

Trazos y horizontes de la investigación educativa. Reflexiones desde la pospandemia



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Educadora de educadores



Alejandro Álvarez Gallego

Rector

Mireya González Lara

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Yeimy Cárdenas Palermo

Vicerrectora Académica

Gabriel Rueda Delgado

Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez

Secretaría General

Alexis Vladimir Pinilla Díaz

Subdirector de Gestión de Proyectos, CIUP

© Universidad Pedagógica Nacional

Compilador: Alexis Vladimir Pinilla Díaz

Autores: Claudia Salazar Amaya, Elizabeth Torres Puentes, Bertha Esperanza Monroy Martín, Martha Stella Pabón, Andrea Juliana Herrera Plata, Wilson Darío López Gómez, Vanessa Alejandra Cano Bermúdez, Diego Germán Romero Bonilla, Astrid Bibiana Rodríguez Cortés, Liliana Maribel Mora González, Dora Manjarrés Carrizalez, Elvia Yanneth León González, Paola Currea Triana, Carolina Guerrero Reyes, Víctor Hugo Durán Camelo, Camilo Andrés Valderrama, Luz Mary Lache, Nelson Andrés Castañeda, Jimmy William Ramírez Cano, René Guevara Ramírez, Sandra Milena Téllez Rico, Adriana Lucero Jiménez Giraldo, Gloria Inés Escobar Gil, Marcela Rodríguez Jiménez, Rosy Luz De La Cruz Lastre, Análida Altgracia Hernández Pichardo, Jairo Alonso Forero Anaya, Cristina Álvarez, Carlos Cardona, Cristhian Torres, William Orlando Rincón Oñate, Liliana Castro Cruz, Ribká Soracipa Muñoz, Luisa María Díaz Jiménez, Danna Julieth Gómez Sandoval, Angie Benavides Cortés, Carolina García-Ramírez, Sandra Guido Guevara, Diana Margarita Abello Camacho, Angela Camargo Uribe, Christian Hederich Martínez, Carolina Hernández Valbuena, Magnolia Sanabria Rojas, Diana Catalina Carrión, Isabel Garzón Barragán, Liliana Rocío Guerrero, Patricia Téllez López, Víctor Manuel Rodríguez Murcia, Carolina García-Ramírez, Adriana Chacón Chacón, María Salomé Quintero Herrera, María Consuelo Pabón Alvarado, Leonardo Cano, María Fernanda Sarmiento Bonilla, Manuela Vera Guerrero, Héctor Camilo Linares, Javier Riveros Castillo, Dora Carolina Rojas Rivera, Pablo Páramo, Andrea Burbano, Diana Carolina Romero Acuña, Santiago Valderrama Leongómez, Pablo Henry Ortiz, Diana Carolina Romero Acuña, Sandra Ximena Ibáñez Córdoba, Sonia Martínez Ariza, Alejandro Giraldo Mora, Félix Andrés Rojas, Martha Aleida Arenas Molina, Guiomar Alarcón Castro, Sonia López Domínguez, Cielo Andrea Velandia Pérez, Alcira Aguilera Morales, Óscar Molina, Patricia Perry, Carmen Samper, Leonor Camargo, Ligia Lozano, Carlos H. López, Rodrigo Rodríguez Cepeda, Jeimy Tatiana Guerrero García, Laura Andrea Gómez Olarte, Laura Estupiñán Molina, Lady Avendaño, Andrea Buitrago, Lina Hernández, Katherine Londoño Hernández, Andrea García Poveda, John Sebastián Mondragón Páez, Dyan Cristin Cortes Delgado, Jorge J. Posada E., Ana Claudia Roza Sandoval, Jorge Enrique Aponte Otálvaro, Nydia Constanza Mendoza Romero, Sandra Patricia Rodríguez Ávila, John Jairo García Díaz, Erika Páez Franco, Andrés Camilo Ortiz Osorio, Stefanel Antar Martínez Ramírez, Daniel Hasmet Garzón Sánchez, Eduardo Salcedo Ortiz

Primera edición, 2023

ISBN PDF: 978-958-7518-71-1

ISBN ePub: 978-628-7518-72-8

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

Nicolás Sepúlveda Perdomo

Maritza Ramírez Ramos

Edición

Fechas de evaluación: 13-11-2020

Fecha de aprobación: 01-09-2020

Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.



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

Trazos y horizontes de la investigación educativa. Reflexiones desde la pospandemia. – Primera edición / Claudia Salazar Amaya más noventa y ocho autores más. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 2023.

544 páginas. Incluye cuadros e ilustraciones

Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN PDF: 978-958-7518-71-1

ISBN ePub: 978-628-7518-72-8

Nota: Contiene un capítulo en el idioma inglés.

1. Educación – Investigaciones. 2. Pedagogía – Investigaciones. 3. Formación Profesional de Maestros. 4. Orientación Escolar. 5. Educación Inclusiva. 6. Política Educativa. 7. Reforma Educativa. 8. Ambientes Virtuales de Aprendizaje. 9. Metodología – Investigaciones. 10. Currículo – Investigaciones. 11. Aprendizaje – Enseñanza. 12. Didáctica. 13. Educación Especial. 14. Educación para la Salud. 15. Pedagogía – América Latina. 16. Educación – Historia – Colombia. 17. Educación de Niños con Discapacidad. 18. Innovación Educativa.

370.11. 21 ed.

Contenido

Presentación	9
Alexis Vladimir Pinilla Díaz	
Parte 1. Formación de la subjetividad	13
Aproximación al análisis narrativo de estudiantes para profesor de matemáticas como sujeto político	15
Claudia Salazar Amaya y Elizabeth Torres Puentes	
Acercamiento y sensibilización al lenguaje literario con padres y docentes de niños sordos de primera infancia	25
Bertha Esperanza Monroy Martín, Martha Stella Pabón y Andrea Juliana Herrera Plata	
El proyecto de vida como una posibilidad para la prevención del embarazo en jóvenes y adolescentes en la Localidad de Bosa	35
Wilson Darío López Gómez	
Escrituras. Experiencias de género en un proceso de formación en escrituras experimentales	45
Vanessa Alejandra Cano Bermúdez y Diego Germán Romero Bonilla	
Interpretación del patrimonio desde la voz de los adultos mayores. Una mirada desde la oralidad y la memoria	57
Astrid Bibiana Rodríguez Cortés y Liliana Maribel Mora González	
Familia y escuela: una apuesta por la articulación en procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad	67
Dora Manjarrés Carrizalez, Elvia Yanneth León González y Paola Currea Triana	
Implicaciones y efectos del trabajo en casa en docentes de educación física y deporte, a nivel nacional	81
Carolina Guerrero Reyes y Víctor Hugo Durán Camelo	

Parte 2. Políticas públicas en educación 91

Aproximación a los discursos, perspectivas y enfoques de la Educación en Tecnología en el marco de la formación de maestros en Colombia 93

Luz Mary Lache Rodríguez, Jimmy William Ramírez Cano,
Camilo Andrés Valderrama Alarcón, Nelson Andrés Castañeda Arias

Estampas de políticas sobre el acceso a la educación superior en Colombia 103

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

Resultados preliminares de las problemáticas y desarrollos en la formación inicial de maestros en la Educación para la Salud a partir de una revisión documental 2005 a 2020. Caso Colombia 111

Gloria Inés Escobar Gil, Marcela Rodríguez Jiménez, Rosy Luz De La Cruz Lastre,
Análida Altagracia Hernández Pichardo y Jairo Alonso Forero Anaya

Resultados y aprendizajes del Programa Paternar – Desarrollo Infantil Integral: una propuesta educativa para promover paternidades corresponsables y con equidad/igualdad de género 121

Cristina Álvarez, Carlos Cardona y Cristhian Torres

Rutas y comprensiones de la Orientación Escolar 133

William Orlando Rincón Oñate

Parte 3. Pedagogías y educación 147

Tejiendo voces: Un tránsito hacia la resignificación con enfoque de género 149

Liliana Castro Cruz

Interpretación del electrocardiograma desde el contexto de los sistemas dinámicos no lineales y la geometría fractal 157

Ribká Soracipa Muñoz

De la pedagogía latinoamericana a la pedagogía como campo discursivo en Latinoamérica: un análisis de cuatro países (México, Brasil, Argentina y Colombia) 169

Luisa María Díaz Jiménez y Danna Julieth Gómez Sandoval

Pedagogías interculturales y antirracistas: caminar con maestros y maestras 181

Angie Benavides Cortés, Carolina García-Ramírez y Sandra Guido Guevara

Teoría de la autorregulación versus regulación externa del aprendizaje (SRL vs ERL) y su relación con la dimensión regulatoria del modelo de patrones de aprendizaje 191

Diana Margarita Abello Camacho, Angela Camargo Uribe, Christian Hederich Martínez y Carolina Hernández Valbuena

Acompañamiento para la educación media del siglo XXI: un aporte pedagógico a 19 instituciones educativas del distrito 199
Magnolia Sanabria Rojas

Parte 4. La investigación desde los semilleros 209

Fortalecimiento de semilleros de investigación escolares 211
Diana Catalina Carrión y Isabel Garzón Barragán

Aprender a Investigar, Investigando. Una apuesta del semillero de investigación en Educación, Ciencia y Tecnología Mano alzada 221
Liliana Rocío Guerrero y Patricia Téllez López

Historia desde debajo de la educación y la pedagogía: una breve mirada a tres grupos pedagógicos en Colombia 231
Víctor Manuel Rodríguez Murcia

Parte 5. Reflexiones desde las artes 241

Hilemos la palabra: Corporrelato textil 243
Carolina García-Ramírez, Adriana Chacón Chacón y María Salomé Quintero Herrera

Pensamiento y performances de la oralidad cofán: avances conceptuales y de comprensión del contexto 255
Magnolia Sanabria Rojas, María Consuelo Pabón Alvarado y Leonardo Cano

Pu(L)sar: Imbricaciones entre el Espacio Público, las Teatralidades y lo Social-Político 265
María Fernanda Sarmiento Bonilla, Manuela Vera Guerrero

La gestión, desarrollo y proyección de las escuelas municipales de música: caracterización de 9 escuelas de música del departamento de Cundinamarca 277
Dora Carolina Rojas, Héctor Camilo Linares

La música colombiana y la relación con el caribe en la formación musical. Semillero “Sabor Caribe” 289
Javier Riveros Castillo

La experiencia de proyección social y gestión cultural de la facultad de bellas artes, desde el proyecto de extensión “formación bosarte para vivir la cultura local” 301
Dora Carolina Rojas Rivera

Parte 6. Ética y medio ambiente 315

Valoración de prácticas culturales que hacen uso de animales no humanos 317
Pablo Páramo y Andrea Burbano

Mirada, cuerpo y territorio: análisis de problemáticas socioambientales desde el arte y la educación	327
Diana Carolina Romero Acuña y Santiago Valderrama Leongómez	
Educación en biología en clave de la construcción de ciudadanías. Una perspectiva Latinoamericana	341
Pablo H. Ortiz O., Sandra Ximena Ibáñez Córdoba, Sonia Martínez Ariza y Diana Carolina Romero Acuña	
Del barro al mesón, un pequeño fragmento de la investigación: “Análisis socioambiental del humedal Tierra Blanca: Una propuesta educativa para el desarrollo de habilidades investigativas”	357
Alejandro Giraldo Mora	
Ethos grupal y enseñanza de la ética en la educación media	365
Félix Andrés Rojas	
Parte 7. Prácticas y enseñanza	377
Aserciones de la Práctica en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional: Licenciaturas en Educación Física, Deporte y Recreación	379
Martha Aleida Arenas Molina, Guiomar Alarcón Castro y Sonia López Domínguez	
La enseñanza de la historia con la infancia indígena	389
Cielo Andrea Velandia Pérez y Alcira Aguilera Morales	
Diseñar tareas: oportunidad para construir conocimiento sobre argumentación matemática y estrategia para la formación de profesores	403
Óscar Molina, Patricia Perry, Carmen Samper, Leonor Camargo	
Contenidos educativos virtuales en memoria histórica del conflicto armado colombiano	415
Ligia Lozano y Carlos H. López	
Ciencias ómicas, bioinformática y enseñanza de la bioquímica, un espacio para la investigación	429
Rodrigo Rodríguez Cepeda, Jeimy Tatiana Guerrero García y Laura Andrea Gómez Olarte	
Demystifying Local English Immersion Programs: What in-service Teachers Believe.	443
Laura Estupiñán Molina	
Propuesta de enseñanza del español como segunda lengua para estudiantes sordos universitarios	455
Lady Avendaño, Andrea Buitrago y Lina Hernández	
Constitución de los problemas de conocimiento en la enseñanza de las ciencias	469
Katherine Londoño Hernández y Andrea García Poveda	

Enseñanza de la química orgánica desde los trabajos prácticos de laboratorio en ambientes virtuales de aprendizaje 477
John Sebastián Mondragón Páez

Parte 8. Balances y estados del arte 485

Análisis documental de la caracterización de algunas estrategias didácticas que faciliten la enseñanza de las técnicas del cuidado básico de enfermería en la virtualidad a partir del contexto desarrollado en la pandemia de la covid-19 487
Dyan Cristin Cortes Delgado

Producción académica del Doctorado Interinstitucional en Educación sobre Interculturalidad, diferencia, diversidad e inclusión 499
Jorge J. Posada E. y Ana Claudia Rozo Sandoval

Investigaciones en el campo de los estudios de la memoria: producción académica en los posgrados de las universidades del Sistema Universitario Estatal del Distrito Capital (2000-2020) 513
Jorge Enrique Aponte Otálvaro, Nydia Constanza Mendoza Romero y Sandra Patricia Rodríguez Ávila

Avances del proyecto de investigación “Impacto de la producción de conocimiento de los docentes en la comunidad académica de la Facultad de Educación Física” 525
John Jairo García Díaz, Erika Páez Franco, Andrés Camilo Ortiz Osorio, Stefanel Antar Martínez Ramírez y Daniel Hasmet Garzón Sánchez

Estado del arte sobre la didáctica de la filosofía en Colombia 2010-2021 535
Eduardo Salcedo Ortiz

Presentación

La palabra trazos tiene mayor uso en el campo del dibujo y alude al delineado que forma el diseño de un objeto determinado. Por otro lado, el Diccionario de la Real Academia Española define la palabra *horizonte* como el "límite visual de la superficie terrestre, donde parecen juntarse el cielo y la tierra". Así, creemos que estas dos palabras se ajustan a las pretensiones de esta publicación. Con los trabajos compilados en este volumen se delinean los contornos de la investigación en educación y pedagogía, y se le da forma a los temas/objetos de investigación de los grupos de investigación a lo largo del año 2022. Así mismo, estos trabajos nos indican el horizonte de la reflexión en el campo de la educación y la pedagogía, un horizonte que se ve como límite, pero, también, como un camino hacia el cual enrutar los futuros proyectos de investigación. Estos trazos y horizontes tienen lugar en un momento específico como lo es la superación de uno de los momentos más difíciles para la humanidad en las últimas décadas: la pandemia producida por la covid-19.

Esta compilación se ha organizado en ocho capítulos. En el primero se menciona la forma como se construye la subjetividad desde diferentes experiencias narrativas contemporáneas, entre las que se destaca la existencia de variadas sensibilidades y formas de ver y ocupar el mundo como la infancia, los jóvenes, las expresiones de género, los adultos mayores, las familias y los docentes en formación, entendidos como sujetos políticos.

En el segundo capítulo se incluyeron trabajos centrados en el análisis de políticas públicas en educación sobre aspectos generales de la política, así como

de asuntos específicos, referidos a los enfoques en la formación de maestros en áreas específicas del conocimiento o en torno a programas puntuales de desarrollo educativo. En las reflexiones más generales se destaca una mirada sobre el acceso a la educación superior y un acercamiento a los procesos formativos en el campo de la orientación escolar. Estos análisis sobre la política en educación se complementan, en el tercer capítulo, con reflexiones puntuales sobre la pedagogía y la educación, la enseñanza y el aprendizaje en determinadas áreas, a partir de enfoques contemporáneos sobre la educación y de análisis del desarrollo pedagógico en algunos niveles educativos.

Los capítulos cuarto y quinto se centran en dos temas que han cobrado gran interés en las últimas convocatorias lideradas por la Subdirección de Gestión de Proyectos (CIUP): los semilleros de investigación y las reflexiones sobre las artes. En el tema de los semilleros, crucial en la política de investigación institucional, se destacan aportes sobre temas específicos en torno a los cuales se han organizado estos espacios formativos y un análisis sobre la formación en investigación desde la praxis investigativa. En el campo de las artes hay una diversidad de temas inscritos en la narrativa oral, el teatro, las expresiones musicales y la gestión cultural.

En el capítulo sexto se presentan aportes analíticos sobre la ética y el medio ambiente, un tema crucial para la política investigativa en el ámbito nacional. Con la expedición de la política de ética, bioética e integridad científica por parte del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, en 2018, es inobjetable la obligación que tiene todos los investigadores de incluir este asunto en sus proyectos. Los trabajos presentados abordan temas como las prácticas culturales que hacen uso de animales no humanos, las problemáticas socioambientales desde las artes y los procesos de enseñanza de la ética y su relación con la construcción de nuevas ciudadanías.

En los dos capítulos finales se mencionan temas gruesos sobre las prácticas de enseñanza y sus estados del arte. En cuanto a las prácticas de enseñanza, en el capítulo siete se destacan los análisis en las áreas de educación física, matemática, química, otras ciencias naturales, inglés, español e historia. Por último, en el capítulo ocho, los estados del arte versaron sobre enseñanza y cuidado básico desde la enfermería, la investigación sobre memoria en las universidades del convenio SUE D.C., y tres estados del arte específicos sobre unidades académicas de la universidad: Doctorado Interinstitucional en Educación, Facultad de Educación Física y licenciatura en Filosofía.



Presentación

Alexis Vladimir Pinilla Díaz

11

Con este amplio panorama, el lector interesado en los avances investigativos en el campo de la educación y la pedagogía podrá construir una idea propia sobre el panorama general propuesto desde la Universidad Pedagógica Nacional y sobre los trazos que nuestros investigadores aportan a la construcción de horizontes colectivos de indagación y análisis.

Alexis Vladimir Pinilla Díaz

Subdirector de Gestión de Proyectos - CIUP

2019-II/2023-I



Parte 1

**Formación de la
subjetividad**

Aproximación al análisis narrativo de estudiantes para profesor de matemáticas como sujeto político

Claudia Salazar Amaya,¹ Elizabeth Torres Puentes²

pp. 15-24

1 Profesora del Departamento de Matemáticas Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación. Miembro del grupo Didáctica de las matemáticas. Correo: csalazar@pedagogica.edu.co. ORCID: 0000-0003-0147-0349

2 Profesora del Departamento de Psicopedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación. Miembro del grupo Educación y cultura política. Correo: etorresp@pedagogica.edu.co. ORCID: 0000-0002-3642-0571

En esta ponencia presentamos algunos hallazgos del proyecto "Identidades narrativas de profesores de matemáticas vinculados a programas de formación de la Universidad Pedagógica Nacional" aprobado por el CIUP para la vigencia 2022. El objetivo general de esta investigación apuesta por caracterizar las identidades narrativas de profesores de matemáticas vinculados a programas de formación de la Universidad Pedagógica Nacional y las trayectorias de formación disciplinar y política que estas develan.

En particular, para este ejercicio de socialización se expone parte de los análisis e interpretaciones construidas al contrastar los modos de asumirse como profesor de matemáticas de los participantes, en tanto sujeto político, y las relaciones o vínculos que ellos establecen con la disciplina que estudia, así como las refiguraciones que tienen lugar al narrarse. El método de investigación es de corte biográfico y narrativo, en el que las voces de estudiantes de pregrado (licenciatura en Matemáticas, licenciatura en Educación Básica Primaria) y posgrado (maestría en Docencia de las Matemáticas) develan las rupturas acontecidas en sus trayectorias de formación, que les han permitido reconfigurarse como sujetos políticos. En estas rupturas emergen sus determinaciones e indeterminaciones, asumidas desde la propuesta de Martínez (2006), los procesos que han implicado su tránsito desde un sujeto moralmente neutro a un sujeto responsable con la capacidad de imputación y sus reinterpretaciones de sí mismo como profesor de matemáticas.

Hemos considerado que en la formación de profesores, en general, se deben potenciar las características de las propuestas curriculares y los procesos que se favorecen en la trayecto-

ria de formación que conducen a la formación política de los profesores, pues es innegable la relación entre política y pedagogía. Sin embargo, en la formación de profesores de matemáticas, este no es un asunto considerado con suficiente relevancia y en torno al cual se haya investigado lo necesario para que los programas de formación docente puedan emprender propuestas reales de formación de futuros profesores de matemáticas como sujetos políticos.

En relación con esa necesidad, un primer acercamiento logrado en el campo de la educación matemática tiene que ver con el reconocimiento de formas de poder que se instauran a partir de los usos de las matemáticas en la sociedad y el privilegio de las formas de razón que en ellas imperan para poder construir/comprender ciertas realidades. En este sentido, Skovsmose y Valero (2012) reconocen que la conexión entre educación matemática y política no es sencilla ni fácil de establecer, pero a su vez afirman que

una investigación de esta conexión implica un reconocimiento de la dimensión política de la educación matemática. Este reconocimiento debería llevarnos a cuestionar el poder de las matemáticas y de la educación matemática en la sociedad y cómo se ejerce ese poder. (p. 3)

Considerada esta postura, es claro que la educación matemática no puede mantener una distancia con la educación como acto político, por el contrario, debe realzarse su potencia para favorecer los procesos donde se reconfiguran los sujetos políticos.

En ese sentido, el problema a investigar se teje a partir de tres tensiones: la primera tiene que ver con la falta de comprensión de la expe-

riencia acontecida en la formación disciplinar y política de los educadores matemáticos y el desconocimiento de las múltiples narrativas que emergen y configuran el ser profesor de matemáticas (Salazar, 2021a). La segunda tensión se relaciona con el desdibujamiento del uso de las narrativas como una forma de reconocer la experiencia humana, en general, y la experiencia del profesor de matemáticas, en particular.

Por último, la tercera tensión refiere a la no evidente relación, al menos en la formación de profesores, entre la educación matemática y la formación política del profesor.

Al respecto de estas tres tensiones, Skovsmose y Valero (2012) reconocen que "la educación matemática también ha estado conectada con la política" (p.5), por lo cual actualmente se cuestiona la neutralidad de las matemáticas y la educación matemática, al menos para aquellos que con su actividad hacen parte de la red de prácticas sociales de la educación matemática. Además, estos autores afirman que el internalismo de la investigación en educación matemática ha llevado a salvaguardar "sus preguntas de investigación de la 'contaminación' de la sociedad y de la política" (p. 6). Por lo tanto, se entraña una relación con lo político que cada vez es más evidente, pero no lo es necesariamente en la implementación de currículos en la formación de profesores, porque se sigue privilegiando únicamente la enseñanza de la disciplina.

Como andamiaje teórico, hemos reconocido inicialmente la tesis de Goodson (1981) quien plantea que "para entender algo que es tan intensamente personal como la enseñanza, es crucial conocer qué clase de persona es el maestro" (citado en González, 2016, p. 69). Si aceptamos la afirmación anterior, es interesante que los

programas de formación docente comprendan las subjetividades que se configuran a partir de las trayectorias de formación y los contextos de actuación que caracterizan los procesos formativos. En específico, para pensar la configuración como sujeto político de los profesores de matemáticas en formación, asumimos que la subjetividad es la trama de cómo lo social se encarna en los cuerpos, por lo tanto, el sujeto se reconoce en ese tejido que construye con otros a partir de las experiencias que le dan sentido a su vida, y que le permite configurar otros mundos posibles y la transformación del mundo que habitamos (Reguillo, 2006). Es decir, la subjetividad tiene que ver con las acciones que proyectamos con el propósito de construir otros mundos posibles, un mundo más humano en el que podamos vivir y en que podamos recibir a los recién llegados y a las generaciones futuras (Prada Londoño y Ruiz Silva, 2012).

En consonancia con lo anterior, asumimos las ideas planteadas por Martínez (2006) para pensar formas de constitución alternas de sujetos políticos y compartimos con ella las tres rupturas que este proceso implica. En la primera ruptura, el sujeto asume las tensiones y disputas entre lo determinado y lo indeterminado que lo configura, así como las dificultades que subyacen en su experiencia debido a sus determinaciones y las acciones que puede emprender como oportunidades debido a sus indeterminaciones. La segunda ruptura implica desprenderse de su concepción como sujeto de condiciones definidas (una profesión, una identidad, una ideología) construidas en un deber ser, para pensarse con otra idea de sujeto. La tercera ruptura implica comprenderse como sujeto de necesidades y posibilidades, esto es conocerse, construirse, interpretarse y proyectarse. Para Martínez (2006)

de estas rupturas depende la reconfiguración del sujeto como “*actor-autor-productor de sí mismo y de otros proyectos de sociedad*” (p. 128)

Los primeros hallazgos de la investigación se presentan a partir del contraste entre el sujeto político y el saber disciplinar que ostenta el estudiante para docente. Desde allí asumimos tres contrastes que conversan con las rupturas propuestas por Martínez (2006).

Querer, poder y deber de ser profesor

Los entrevistados reconocen que, aunque el ser profesor no era un asunto que los motivara mucho por lo que implica (responsabilidad, manejo de un saber, tiempo, etc.), hay una ruptura importante en su trayectoria de formación por la distancia que toman, en su rol de estudiante para profesor de matemáticas, de lo que pensaba acerca de esta labor. Así lo narran algunos entrevistados:

yo veía a los profesores que luchaban hartos, o sea, siempre como que me ha gustado leer las historias de las personas y yo tenía profesoras que sufrían porque tenía que llevar a sus hijitos al colegio y que calificar las tareas [...]. Entonces les hablaba y preguntaba “profe ¿y sí ha ido al parque?” Y a veces me decían “no, no tengo tiempo” y no sé qué, y yo decía tenaz, ¿no? Yo los veía de lejos y decía ¡Uy! Yo estudio cualquier otra cosa menos eso. (LEBP 1: 4-5)

En este fragmento de narrativa se observa la determinación del profesor como ser sufrido que atribuye la estudiante de la LEBP al deber

del profesor. Para ella el saber que el profesor ostenta y las determinadas responsabilidades en su trabajo juega contra su favor; por esto, se distingue en la figura del ser profesor el sacrificio de sí mismo en pro de otros (los estudiantes) y se aprecia ausente el querer del profesor, eso indeterminado que lo caracteriza.

[...] yo veía a los profes de matemáticas como deidades, como cosas inalcanzables, muy alto, como que el profe de matemáticas sabe demasiado, así veía a los profes de Ciencias especialmente. Me sentía más cercano con los de Humanidades en el Colegio, pero los de Ciencias los veía como muy arriba, como intocables [...], yo sentía que no podía tener una conversación con ellos, [...] los veía como si no fueran personas comunes, así como yo, como con una persona con defectos [...]. Algo que marcó eso fue que tuve mucho tiempo el profesor tradicional en el colegio, el profesor que solo da la exposición magistral. Digamos que ahora que tengo este bagaje de la licenciatura, pues ya entiendo que eso afecta a los estudiantes y yo me sentí afectado y no me di cuenta, ya en la adultez, veo que en realidad sí me afectó [...], yo veía al profe como esa fuente del conocimiento, como esa única puerta que me llevaría allá [...] [ahora] yo considero que lo que mi formación en matemáticas me ha permitido es pensar más ordenadamente, estructurar mejor lo que pienso, mi vida, las cosas [...] ya veo la importancia social y cultural de las matemáticas (entrevista LM2) .

En este segundo fragmento de una narrativa, se devela cómo el entrevistado acepta que las determinaciones que identifica en el profesor

emergen de su experiencia escolar. En su paso por la escuela se establecen sus primeras comprensiones sobre el profesor de matemáticas y el papel del conocimiento matemático del profesor en su identidad. Manifiesta su distancia frente a esta representación del profesor como ser inalcanzable y su afinidad con profesores de otras disciplinas, como las humanidades, por la posibilidad de relacionarse con ellos. Identifica que parte de sus determinaciones fueron instauradas por prácticas escolares que denomina tradicionales y magistrales. Sin embargo, también reconoce su indeterminación como profesor de matemáticas, esta la atribuye a sus experiencias de vida en las que identifica una relación entre la formación en matemáticas y ciertos modos de ser para vivir la vida y posicionarse en el mundo.

Elementos sociales y disciplinares en la identidad

Los estudiantes para profesor de matemáticas entrevistados muestran un distanciamiento de las representaciones sociales preestablecidas sobre la identidad y el rol del profesor de matemáticas. De acuerdo con la segunda ruptura propuesta por Martínez (2016), dicha *identidad* del profesor de matemáticas se mueve necesariamente entre lo social y disciplinar, lo individual y lo colectivo, lo constituido y lo constituyente; además, permite configurar distintos modos de habitar el mundo con otros, y permite reconocerse como sujeto político. Así mismo, en las narrativas de los estudiantes para profesor se evidencia el querer ser profesor, lo que se puede relacionar con lo propuesto por McLaren (1994), como la pedagogía del deseo, caracterizada por tres principios: resistencia, solidaridad y responsabilidad, configurados para superar las adversidades propias de los escenarios edu-

cativos. Lo anterior se aprecia en los siguientes fragmentos de entrevistas:

[...] Ser ordenado primero que todo y tener muy claro lo que uno va a hacer. Tener el conocimiento de las cosas. Siento que si uno se le va a meter a desenredar una madeja de algo uno debe tener idea de cómo hacerlo. Si uno se quiere meter por ejemplo con matemáticas debe tener bastante idea de eso [...] (LEBP 1: 34).

[...] nosotros que vamos a ser profes, uno tiende a ser como ese profesor que a uno le hubiera gustado tener cuando estaba en el colegio. [...] Pues digamos mi objetivo ahorita es intentar como agarrar es una experiencia laboral y presentar el concurso, pero cuando presente el concurso sí me gustaría irme a un pueblo, pero no cualquier pueblo, yo sé que vengo de la Mesa y a todos les gustaría volver a donde uno vivió, pero a mí me gustaría irme a un lugar donde la educación no es tan buena, por ejemplo, en el meta o en el llano, veredas del llano donde la educación es muy difícil, como que la calidad de educación, no es la misma de un pueblo como sería la Mesa. [...] a mí me gustaría ir y aprovechando todas estas herramientas que nos ha dado la Universidad intentarlas llevarlas hasta allá. Sí, como así aportar el granito de arena, sí me gustaría llevar una educación diferente a lugares que están muy alejados, a los lugares que la mayoría no quisieran ir, a mí me gustaría ir allá, eso sería uno de mis objetivos. También me gustaría llegar a ser como ese docente que impulse a otros estudiantes, [...] me gustaría ser esa persona que los motive

a seguir estudiando, no que quiera que ellos sigan específicamente a la licenciatura en matemáticas, pero si motivarlos a que sigan estudiando, que sigan proyectándose objetivos cada vez más a futuro [...]. (LM, J.)

[...] Yo pienso que un profesor, sobre todo en las matemáticas, debe amarlas para transmitir esa pasión a sus estudiantes, porque si lo hace por hacerlo, como es el caso de muchos maestros, que no son maestros sino son ingenieros [por ejemplo] [...], enseñan por un salario, tal vez, o porque quieren transmitir el conocimiento, pero no saben cómo hacerlo, cuando uno ve pasión en las personas, eso se contagia. La energía como la depresión, también es contagiosa [...]. La pasión también se transmite. pienso [el profesor] debe tener eso, porque las matemáticas son complejas, de todas formas, son bonitas, son misteriosas, son rigurosas, son exigentes, entonces este maestro debe tener mucha energía y mucha pasión por sus matemáticas, yo creo que es una característica para todos los profes, pero en los profes de matemáticas se debe notar que las ama, las conoce. (LEBP 2: 87)

En los tres fragmentos de narrativas se resaltan dos elementos de la *identidad* del profesor: el saber y el ser. Además, se develan las influencias históricas, culturales, sociológicas y psicológicas desde las que se construyen formas y significados para ser profesor y que para ellos emergen de los profesores que hacen parte de su historia. Como lo plantean Cooper y Olson (1996) se reconoce que en el sujeto profesor habitan múltiples

identidades, las cuales son reconstruidas continuamente a través de sus experiencias con otros.

También en las narrativas se aprecia el vínculo con la disciplina y los valores de la cultura matemática, que los entrevistados reconocen con adjetivos que controvierten la idea de una matemática difícil, poco accesible, nada deseable, ellos por el contrario reconocen que el profesor debe mostrar que las matemáticas son bonitas, fáciles, útiles. En términos de Bishop (1999) estas expresiones están relacionadas con valores como progreso (complejidad), control (orden, belleza), misterio (opacas) y racionalismo (lógicas y racionales).

Los recuerdos vergonzosos y el querer ser profesor

Los entrevistados relatan los hechos vergonzosos que marcaron su *memoria*. El narrar estos hechos los lleva a un conocimiento de sí y a su autocomprensión como sujetos de necesidades y posibilidades (Martínez, 2016). Una de las entrevistadas recuerda cómo vivió algunas experiencias en la clase de Matemáticas que la proyectaron como profesora, en tanto que ella espera, ahora como docente, que estas historias no se repitan en la vida de sus estudiantes:

[...] Recuerdo el tema, pero no recuerdo haberlo superado profe. ¡Dios mío, los diez casos de factorización!, yo estaba en décimo, la profe explicaba, digamos que enseñaba el primero y uno decía: "ya lo tengo controlado", y aparecía el segundo y otra vez a sufrir, luego el tercero y, y luego el cuarto. Evaluaba actividades en grupo, entonces yo me hacía con mi hermana mayor porque estábamos siempre

en el mismo grupo y con otra compañerita, ellas muy pilas para matemáticas, ellas entendían, pero yo no, yo les decía: "les decoro los cuadernos", para que no me sacaran del grupo. Recuerdo que yo me iba a dormir y yo me soñaba con los casos de factorización y era una cosa loca. (LEBP 1:109)

En la narrativa de la joven entrevistada se evidencia que no tener una habilidad específica se reconoce como un hecho vergonzoso, en tanto hay un sentimiento de inferioridad frente a ese otro que sí "ostenta el saber". Así, el saber es considerado un elemento para que el sujeto se reconozca como un sujeto capaz, pero no como aquel que se esfuerza y supera todas las dificultades, como lo plantean los discursos de autoayuda. En este caso, el sujeto capaz esta empoderado de lo que no sabe, y ese empoderamiento lo lleva a reconocerse con otras capacidades que sus pares no ostentan, es decir, se reconoce con otros saberes, quizás distintos, pero que ayudan a paliar en algo sus sentimientos de vergüenza.

En otra narrativa encontramos la importancia de narrarse, pues le permite al entrevistado traer al presente esos acontecimientos que marcaron su vida y que le llevaron a comprenderse diferente y a reconocer la importancia del ser en su hacer (Salazar, 2021b). En esta narrativa, la empatía y el respeto por la diferencia son principios fundamentales que orientan la interacción de estudiantes y profesor:

En bachillerato si tengo dos [experiencias] super presentes, un profesor con el que yo alcancé a decir eso que dicen los niños en el colegio muy frecuentemente: las matemáticas son feas, eso es muy aburrido;

eso me pasó con un profesor. Ver clase con ese profesor era muy feo, porque lo que hacía era llegar al salón y primero nos trataba a las patadas y segundo las tareas y actividades que proponía no se entendían porque llegaba, se paraba y medio enseñaba algo [...] y el que le preguntara algo ya de una vez lo estaba regañando y cuando dejaba las actividades o hacia evaluaciones, pues no sé si era porque yo no aprendía bien, pero los ejercicios eran muy complicados. Entonces pues yo en toda mi vida escolar nunca había perdido materias yo siempre fui muy juicioso. El trato era malísimo, le faltaba insultarnos [...] y me hizo perder y tocaba llevar a la mamá, ese día casi lo insulto porque yo no perdía legalmente [...] yo a escondidas trataba mal al profesor. [...] luego me cambiaron de colegio y tuve una experiencia con un profesor, curiosamente egresado de la pedagógica, sus dinámicas de clase eran distintas, hacía participar más, no nos ponía ejercicios tan difíciles, independientemente si eran difíciles o no, él sabía el grado de dificultad y nos iba guiando y la relación con él era un poco más positiva, cercana porque le hablaba a veces como un amigo, pues no tan personal, pero saludarlo de forma más amigable y hacerle preguntas sobre la clase, sobre ejercicios. Entonces la relación con él ya era más cercana y como me enseñaba empecé a entender varias cosas y aprender y me empezó a interesar esta vaina. [...] yo siento que los impactos más fuertes que debo tener como profe es impactar en la persona, como que al menos se queden con algo de usted, sea lo que sea, pero que se queden con algo de uno [...] (LM, E)

De acuerdo con la narrativa presentada, los recuerdos expresan los acontecimientos que han marcado al sujeto y que, por lo tanto, le implican reflexión profunda sobre cómo se configura como sujeto y profesor y cómo se proyecta en un futuro.

En este punto, podemos concluir, sin intención de agotar la discusión, que los contextos de actuación que favorecen los procesos de reconfiguración de los profesores de matemáticas en formación se inscriben en sus historias de vida, las cuales vinculan sus experiencias como estudiantes desde la básica primaria, por esto no se puede desconocer esa trayectoria en su formación. Es relevante que en los programas de formación docente consideren esas historias "ocultas", pero significativas, que muchas veces son opacadas por la disciplina, pero que permanecen en el tiempo y determinan en buena parte la identidad del profesor.

Así mismo, que los programas que forman docentes de matemáticas para la básica primaria, la básica secundaria y media reconozcan la importancia de identificar las tensiones como sujetos sociales y políticos de los estudiantes, así como sus indeterminaciones que de algún modo resignifican los sentidos de ser profesor y particularmente profesor de un área (las matemáticas) que culturalmente arrastra un peso como la más difícil, la menos querida, o con la que solo son capaces los inteligentes. Por esto, en las trayectorias de formación es indispensable que existan prácticas de reconocimiento social y académico, que permitan el autorreconocimiento en los profesores de matemáticas en formación como sujeto capaz. Estos aspectos develan, solo como ejemplo, sus reconfiguraciones como sujetos políticos.

Referencias

- Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática: La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Paidós.
- Cooper, K. y Olson, M. (1996). The multiple 'I's of teacher identity. En M. Kompf, D. Dworet y R. Boak (Eds.), *Changing research and practice* (pp. 78-89). Falmer Press.
- González, M. (2016). Narrar-nos es formar-nos: las historias de vida en la formación de maestros. *Nodos y nudos*, 4(40), 103-116. <https://doi.org/10.17227/01224328.5250>
- Mclaren, P (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique.
- Martínez, M. C. (2006). Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su reconfiguración. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 120-145. <https://doi.org/10.17227/01203916.7743>
- Prada Londoño, M. y Ruiz Silva, A. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Editorial Paidós.
- Reguillo, R. (2006). Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas. En I. Dussel y D. Gutiérrez, *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 59-74). Manantial.
- Salazar, C. (2021a). ¿Qué aporta la investigación narrativa a los currículos de formación de profesores de matemáticas? *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (49), 107-122. <https://doi.org/10.17227/ted.num48-12375>.
- Salazar, C. (2021b). *Narrativas de profesores de matemáticas sobre su experiencia pro-*

fesional y de formación: aproximación a las subjetividades emergentes [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/28824>

Skovsmose, O. y Valero, P. (2012). Rompimiento de la neutralidad política: El compromiso crítico de la educación matemática con la democracia. En O. Skovsmose y P. Valero (Ed.), *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas* (pp. 1-23). Ediciones Uniandes.

Acercamiento y sensibilización al lenguaje literario con padres y docentes de niños sordos de primera infancia

Bertha Esperanza Monroy Martín,¹ Martha Stella Pabón,² Andrea Juliana Herrera Plata³

pp. 25-34

1 Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Corre: bemonroy@pedagogica.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8624-7412>

2 Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: mpabon@pedagogica.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8624-7412>

3 Magíster en Musicoterapia de la Universidad Nacional de Colombia. Docente Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: ajherrera@pedagogica.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6086-7269>

Introducción

El presente artículo da cuenta de los avances de la investigación "Evaluación de las orientaciones pedagógicas para la sensibilización y acercamiento al lenguaje literario en niños sordos", realizada por los grupos de investigación "Diversidades, educación y formación" y "Manos y pensamiento", pertenecientes a la licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta investigación se desarrolló en dos fases, la primera en el año 2020, cuyo objetivo fue el diseño e implementación de estrategias pedagógicas y comunicativas basadas en la literatura infantil con dos niños sordos de primera infancia, un caso bilingüe (usuario de la lengua de señas) y otro caso monolingüe (usuario del castellano) para potenciar el discurso narrativo.

En esta primera fase, se realizó una revisión documental en los periodos del 2000 al 2020 de tesis de maestría o doctorado, publicaciones de investigaciones y propuesta de intervención pedagógica, a nivel nacional e internacional, a partir de las categorías población sorda, discurso narrativo y literatura. Se identificaron diferentes enfoques sobre la implementación del lenguaje literario en el trabajo con población sorda, especialmente en la utilización de cuentos infantiles en escenarios educativos y de rehabilitación con propósitos relacionados al desarrollo de la lengua oral, procesos de iniciación de la lectura y escritura, el aprendizaje o fortalecimiento de la lengua de señas, y con menor frecuencia, la estimulación y desarrollo del discurso narrativo.

En autores como Caldas (2017), Campos (2016) y Pérez (2002), se identificó como tendencia la utilización de la literatura infantil para los

procesos de enseñanza-aprendizaje de las habilidades de lecto-escritura del castellano y del aprendizaje/adquisición de la lengua de señas, al otorgar su utilización a procesos de alfabetización, especialmente en ciclos de básica primaria. En relación con el aprendizaje y fortalecimiento de la lengua de señas, en las investigaciones de Montoya (2019), Otárola y Crespo (2016), Barbosa *et ál.* (2016), se evidencia el uso de experiencias literarias como la narración o creación de cuentos con el propósito de fortalecer la adquisición y apropiación de la lengua de señas, incrementar vocabulario y habilidad comunicativa, la mayoría de estas experiencias se reportan en básica primaria o adultez con un enfoque bilingüe-bicultural.

Figuroa *et ál.* (2018), Pavez *et ál.* (2015) y Baquero (2003) centran sus investigaciones en procesos de rehabilitación, identificando a la población sorda dentro de los trastornos específicos del lenguaje, cuyos propósitos se centran en estimular, evaluar o realizar intervenciones que potencien el desarrollo de la lengua oral al apoyarse en la utilización de la palabra, el gesto y las imágenes de los cuentos.

Por otra parte, es importante mencionar las apuestas que abordan el acercamiento al lenguaje literario de las infancias en el contexto familiar, pues orientan a los padres de familia en el fomento de la lectura, si destacan los procesos de la Fundación CNSE (2005), Fundalectura (2004) y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Estas propuestas coinciden en identificar a la familia como el entorno principal donde los niños, se acercan a las primeras experiencias de interacción y conocimiento del mundo, que se fortalecen en los primeros años de vida, especialmente a partir del juego y la literatura. En consecuencia, se reconocen los aportes del

lenguaje literario para contribuir en el desarrollo integral de los niños; es allí donde el entorno familiar puede propiciar espacios afectivos con sus hijos, para potenciar su participación y el despliegue de sus habilidades comunicativas, sociales y cognitivas.

En este mismo enfoque cabe mencionar a Obregón (2014), quien resalta la importancia del acercamiento al lenguaje literario a partir de las canciones de cuna, la lectura de cuentos que hacen los padres en el hogar y los maestros en la escuela, y cómo, a través de estas experiencias, el niño va enriqueciendo no solo la lengua, sino la comprensión de la realidad del mundo, las normas de convivencia, el acercamiento a su cultura y el desarrollo de habilidades que permitan el convivir.

En esta primera fase de la investigación, surgen las "Orientaciones pedagógicas para el acercamiento y sensibilización del lenguaje literario en niños sordos" a partir de los referentes conceptuales presentados y el diseño e implementación de una propuesta basadas en la literatura infantil como estrategia comunicativa y pedagógica para potenciar el discurso narrativo con los niños sordos bilingües y monolingües de primera infancia.

En el año 2022, se continua con la segunda fase de la investigación. Con el objetivo de evaluar las orientaciones, se desarrollaron talleres de cualificación con familias y docentes de la Fundación para el niño sordo ICAL, institución educativa con amplia experiencia en el trabajo con esta población, ubicado en el Municipio de Chía, Cundinamarca.

Estos talleres abordaron una metodología teórico-práctica con el propósito de reconocer

la importancia de la literatura infantil, los tipos de textos, el rol del adulto mediador en los procesos narrativos (padres de familia, docentes o agentes educativos), y el reconocimiento e implementación de experiencias literarias en el hogar y la escuela. Los talleres de cualificación se realizaron de manera separada para padres de familia y docentes teniendo en cuenta las características y propósitos de cada grupo.

De esta manera, evaluar las orientaciones permitió que las familias, los docentes en ejercicio y formación (educadores especiales), las instituciones educativas de niños y niñas sordos identificaran cómo, a partir del reconocimiento de las características sociolingüísticas propias de esta comunidad, se pueden diseñar nuevas formas de mediación pedagógica y comunicativa para la sensibilización y acercamiento al lenguaje literario que responda a la atención integral de la primera infancia.

Método

Para responder al objetivo de esta segunda fase, metodológicamente se planteó una investigación evaluativa con enfoque descriptivo-cualitativo. La apuesta metodológica, en tanto proceso riguroso, controlado y sistemático de recolección y análisis de información válida y confiable (Tejedor *et ál.*, 1994), permitirá generar juicios frente a la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad de las orientaciones para el uso del lenguaje literario como estrategia pedagógica y comunicativa con niños sordos en proceso de adquisición de la lengua. El fin último es validar las orientaciones para que se conviertan en un referente para padres de familia, maestros y docentes en formación y promover la educación inicial de calidad para las infancias sordas.

Población

La investigación se realizó con:

- Docentes en ejercicio de estudiantes sordos.
- Docentes en formación de la licenciatura en Educación Especial en proceso de prácticas con estudiantes sordos.
- Padres de familia de niños sordos en proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua.
- Niños sordos escolarizados en proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua.

La evaluación de las orientaciones se inició con la realización de cuatro talleres teórico-prácticos con veinte y dos padres de familia de niños y niñas sordas quienes, a partir de las experiencias y estrategias aprendidas en relación con el lenguaje literario, las replicaron en sus hogares y validaron posteriormente con los investigadores.

De igual manera, se realizó un taller de cualificación sobre las orientaciones en literatura infantil con seis docentes en ejercicio (sordos y oyentes) y nueve docentes en formación de la licenciatura en Educación Especial. Después del taller los docentes en ejercicio y en formación tuvieron la oportunidad de replicar las estrategias aprendidas con sus estudiantes en el aula y, así, retroalimentar el proceso investigativo.

Para finalizar, tres expertos en educación para la población sorda, literatura infantil y pedagogía leyeron el documento de las orientaciones para validar la coherencia, claridad, pertinencia, aplicabilidad y transferibilidad.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información:

La técnica utilizada para la recolección de la información fueron grupos focales (padres de familia, docentes y expertos) y los instrumentos utilizados fueron los formatos de evaluación para expertos, formatos de caracterización de los padres de familia y docentes, y los formatos de valoración de la experiencia literaria en el contexto familiar y la escuela. Esta información fue sistematizada y triangulada para su posterior análisis.

Discusión

El lenguaje literario en la educación inicial explora diferentes posibilidades lúdicas a través de las palabras, lo cual permite a las infancias la construcción de mundos simbólicos, el despertar de la imaginación y la creatividad, la nutrición lingüística, la comprensión e interpretación de su entorno al alejarse del uso cotidiano de la lengua. Hablar de literatura es hablar de lenguaje, en ella los niños y las niñas encuentran la posibilidad de sumergirse en universos imaginarios donde todo es válido por el placer, el deseo y las emociones en las que difuminan la realidad y la fantasía en una situación vivencial que enriquecerá su experiencia (Puerta de Pérez, 2003).

En los primeros años de vida, la literatura abarca todas las creaciones lúdicas que se manifiestan y representan a través de la palabra oral o en el caso de las infancias sordas signada (lengua de señas), la palabra pictórica (imágenes) o la palabra escrita. La diversidad de experiencias

literarias a las cuales se exponga el niño como narración de historias, lecturas de cuentos, poesías, relatos y cantos, le permitirá construir significados de las experiencias cotidianas, el contexto y la cultura a partir del acercamiento con la tradición oral; en esa perspectiva el lenguaje, el juego y la literatura se constituyen en vehículos que posibilitan el encuentro afectivo con las palabras y la simbolización. Se trata de animarlos a explorar y descubrir su entorno y acompañarlos en esta experiencia a través de relatos, canciones, sensaciones, que los acerquen a saberes y ficciones para que puedan enfrentar las grandes preguntas que les rondan los misterios de la vida (Petit, 2013).

Es imprescindible reconocer que, en la educación inicial, el acercamiento a estas experiencias narrativas será mediado por los adultos de su contexto (padres de familia, cuidadores, docentes, agentes educativos), quienes serán los encargados de facilitar, promover y enriquecer los entornos en los cuales las infancias se sensibilicen con el lenguaje literario. Según Reyes (2007), a partir de estos encuentros e interacciones con los adultos, se genera el nacimiento de un triángulo amoroso donde se vinculan el niño (lector), adulto mediador (narrador) y los libros de literatura infantil a través de sus historias.

En este sentido los adultos, especialmente padres de familia y docentes de primera infancia, deben estar en disposición para vincularse con los procesos narrativos a partir de la palabra cantada, la tradición oral, la exploración del gesto y del cuerpo como medio para relatar; la búsqueda de diferentes tipos de textos basados en imágenes, la lectura interactiva con los niños y el visitar bibliotecas promueve encuentros afectivos a través de las palabras (oral/signada, pictórica y escrita).

Por supuesto, los niños y las niñas sordas tienen derecho al acercamiento y sensibilización con el lenguaje literario, por lo tanto, los adultos que los acompañan en sus primeros años de vida serán los encargados de promover los espacios, movilizar las acciones y establecer las estrategias que les permitan el goce y la participación en experiencias narrativas a partir de sus posibilidades comunicativas. Es importante que los padres de familia y docentes que acompañan a las infancias sordas en la primera infancia reconozcan el potencial de la literatura infantil, sus características, los diferentes tipos de texto y sus propósitos. Se trata de animarse a narrar con los niños y niñas:

Si queremos formar lectores desde la primera infancia es indispensable comenzar por formarse como adulto: explorar las posibilidades de la voz propia, elegir cuentos los cuentos favoritos para practicar y ensayar como contarlos en público, acudir a las bibliotecas o a las casas de la cultura para inspirarse con las horas del cuento que hacen otras personas, pero sobre todo atreverse a contar o leer de viva voz frente a las niñas y los niños. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 27)

En el desarrollo de los talleres de cualificación teórico-prácticos realizados en la investigación con los padres de familia, se identificó la necesidad de sensibilizar y formar a este grupo en el reconocimiento del lenguaje literario y su importancia en la cotidianidad de los niños y niñas sordas, teniendo en cuenta que ese proceso debe empezar desde la cuna con las primeras experiencias corporales y de interacción afectiva entre el bebé y su familia. Las familias reportaron que, en la mayoría de los casos, sus hijos sordos se acercaron a la literatura cuando ingresaron a

la escuela y generalmente con un objetivo de alfabetización o aprendizaje de la lengua oral/signada, lejos de los propósitos del lenguaje literario. De igual manera, se identificó que la mayoría de los padres de familia desconocían la importancia de la literatura infantil en el proceso de desarrollo de los niños, porque no lo vivieron en sus infancias o no saben cómo abordarlo por la limitación en los procesos comunicativos en lengua de señas con sus hijos.

Por otra parte, en los talleres de cualificación desarrollados con los docentes en ejercicio y en formación, se identificó que, aunque existe una mayor claridad frente a la importancia de la literatura infantil en los procesos de desarrollo integral de la primera infancia, se desconocen los tipos de formatos o textos, sus propósitos en las diferentes edades y requieren fortalecer las habilidades narrativas (no es igual leer un cuento a narrar o interpretarlo de manera oral o signada). En ese sentido, los docentes de educación inicial reconocieron la importancia de acompañar, proveer, diseñar y planear un trabajo pedagógico intencionado, que promueva el disfrute del encuentro con las palabras a partir de los textos de literatura infantil y estimulen la creación de mundos posibles.

Para los dos grupos, padres de familia y docentes, fue fundamental reflexionar sobre la importancia de validar las diferentes formas de narración que utilizan las infancias sordas, reconociendo en las experiencias no verbales otras formas de comunicación a las cuales acceden antes del lenguaje oral/signado o escrito. Los niños y las niñas sordas realizaron narraciones multimodales a partir de su expresión gestual y corporal, dibujos o modelados en plastilina, utilizaron objetos concretos o señalamientos (deixis), realizaron dramatizaciones, jugaron con

títeres para expresar sus ideas, hacer preguntas o imitar las situaciones que les impactaban de los relatos, es decir, utilizaron diferentes posibilidades comunicativas combinadas con algunas palabras o frases sencillas en lengua de señas.

De igual manera, en los procesos de cualificación para los asistentes (padres de familia y docentes), fue revelador la presentación y comprensión de los diferentes formatos o tipos de texto de literatura infantil como libros álbumes, ilustrados o silentes, en especial al descubrir la importancia que tienen las ilustraciones para los procesos comprensivos de los cuentos. Así, se reconoce que, antes de la lectura de las palabras escritas, los niños deben acercarse a la lectura de imágenes para potenciar la observación, la interpretación, el discurso y el pensamiento deductivo.

Los niños comienzan a prestar especial atención a la lectura de imágenes al descubrir los personajes, los lugares, la organización del tiempo y el espacio a través de las historias donde se interconectan las imágenes y las palabras contadas por los adultos. Por ejemplo, el libro álbum cobra especial interés para los niños y las niñas, ya que es un libro donde intervienen imágenes, textos y pautas de diseño gráfico. Díaz (2007) manifiesta que:

El libro álbum autentico se sostiene en esta interdependencia. Las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos y los textos pierden sentido si se leen separadamente. En este sentido se reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar estos eslabones que aseguran una participación activa e inteligente en el proceso de decodificación (p. 95).

Así, se identificó que la mayoría de los docentes de niños y niñas sordas utilizan más la narración a partir de la lengua de señas de cuentos de tradición oral y no los textos narrativos infantiles que fueron diseñados e ilustrados para estimular la lectura e interpretación de estas imágenes. Por otra parte, esta investigación permitió reconocer que las diferentes experiencias literarias les permitirán a las infancias sordas, cuando ingresen a la escuela, un bagaje más amplio de pensamiento y soporte lingüístico para potenciar el aprendizaje formal de la lengua de señas (LSC) como primera lengua y del castellano escrito como segunda lengua. Esto reafirma el valor y la importancia del lenguaje literario en la constitución del sujeto sordo, la configuración de vínculos afectivos y el enriquecimiento lingüístico que los preparará para el aprendizaje, la convivencia y la participación cultural.

Para finalizar, los diferentes actores (expertos en las temáticas, docentes y padres de familia) participantes en el proceso investigativo coincidieron en reconocer la importancia y pertinencia de esa investigación para el desarrollo integral de las infancias sordas en la valoración de las orientaciones pedagógicas; aunque el proceso investigativo estaba dirigido específicamente a infancias sordas, se valida su transferibilidad o aplicación con otras poblaciones.

Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones iniciales del proceso de investigación desarrollado a partir de la interacción con los grupos focales de padres de familia y maestros de niños sordos de primera infancia.

La literatura infantil debe estar presente en la vida cotidiana de los niños y niñas sordos para

tener una experiencia vital de nutrición lingüística y simbolización, la cual les permita comunicarse y expresarse a través del lenguaje verbal y no verbal; de este modo, se potencia así la construcción de nuevas posibilidades de mundo a través de la palabra (oral/signada, pictórica o escrita), eje fundamental en el desarrollo de las infancias.

De igual modo, es necesario comprender el lenguaje literario durante la infancia en el sentido amplio del desciframiento vital, para generar posibilidades expresivas, interpretativas y de exploración simbólica, cuyo propósito principal sea el placer de la lectura por la lectura, lejos de las necesidades de alfabetizar.

Los niños y las niñas sordos deben tener acceso libre al material literario, este debe estar disponible y al alcance de todas las manos, tanto en casa como en la escuela; así se acercarán a este de manera natural para buscar las historias que más les gusten y se sientan identificados, por lo cual, es importante que los adultos respeten y compartan sus elecciones literarias. La aproximación de los niños al lenguaje literario dependerá de la amplitud, diversificación y calidad de las experiencias que se les brinde desde la infancia en la familia o la escuela.

Los padres de familia y los docentes de niños y niñas sordos deben reconocer en las experiencias basadas en el lenguaje literario una posibilidad para potenciar la imaginación, la creatividad y el conocimiento del mundo.

Los padres de familia y docentes deben ser sensibles en identificar y validar las diferentes formas comunicativas verbales/signadas y no verbales de los niños, teniendo en cuenta los tiempos que las infancias requieren para procesar la información y construir sus discursos. Es importante permitir que los niños y las niñas

sordos narren de manera multimodal al usar recursos comunicativos como la palabra oral/signada, la imagen, la dramatización, el señalamiento o la utilización de objetos concretos para explotar diferentes posibilidades de expresión y creación literaria.

La exploración del lenguaje literario permite a los padres o familiares de niños y niñas sordas bilingües reconocer otras maneras de comunicación con sus hijos diferentes a la lengua de señas. Tanto sus hijos como los padres se encuentran en proceso de aprendizaje de estas, así, potencian la interacción comunicativa y afectiva a través de formas más naturales y cercanas a las infancias como son el contacto físico, el juego, la lectura de imágenes, la gestualidad y la corporalidad, el dibujo, entre otros.

A través de la literatura infantil y sus diferentes tipos de textos, los docentes de niños y niñas sordos reconocen un recurso y estrategia para interiorizar elementos de la lengua de señas colombiana (Lsc) como el manejo del espacio, características físicas de los personajes, situaciones, estados anímicos, por lo que prima el relato desde el texto gráfico (imagen) y no desde la narración de la Lsc. Estas experiencias narrativas fueron detonantes para la potenciación del discurso narrativo a partir de la lectura de las imágenes para luego simbolizarlas a través de experiencias no verbales como la dramatización, el juego con títeres o la representación con dibujos o moldeado.

El abordaje de diferentes experiencias literarias como lectura de imágenes de los cuentos, participar de manera interactiva con el adulto en los procesos narrativos, permitirle a las infancias relatar a través de la corporalidad o expresiones gráficas (dibujos), recontar las historias, crear sus

propios relatos a partir de la fantasía mezcladas con su cotidianidad, permiten que los niños y las niñas sordos potencien su pensamiento y competencia discursiva; así, se reconocen en el lenguaje no verbal otras formas de expresión y comunicación a las cuales se accede de manera natural antes que el lenguaje oral/signado (Lsc) o el lenguaje escrito.

El reconocimiento y exploración de los diferentes formatos de literatura infantil como son el libro ilustrado, el libro silente y el libro álbum, por parte de los padres de familia y los docentes de niños y niñas sordos, especialmente aquellos que están en proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua de señas, es una estrategia beneficiosa para potenciar el pensamiento deductivo y el discurso narrativo. La experiencia de "leer" este tipo de textos se aleja de la concepción tradicional de la lectura, ya que invita a fijarse en los detalles de las imágenes, a descubrir signos; de modo que exige una participación de las infancias quienes deben ser capaces de generar procesos de decodificación de información desde las ilustraciones, promoviendo así el placer por la lectura.

Los adultos mediadores de los procesos narrativos deben reconocer y permitir recontar las historias, pues las infancias usan esta estrategia de manera natural para interiorizar los cuentos presentados; una vez finalizada la narración del cuento, es importante que los niños y las niñas sordos repasen de manera independiente las historias, apoyándose en las imágenes, deteniéndose en las páginas más llamativas para él, recontando con los acentos e intenciones que modeló el narrador (palabra oral o signada), contando a un tercero la misma historia o la generación de nuevas historias las veces que sean necesarias para su adecuada interiorización.

Es importante potenciar desde el núcleo familiar y la escuela la creación de historias como experiencia fundamental para potenciar la imaginación, la creatividad y la capacidad narrativa en los niños y niñas sordos. En la mayoría de las ocasiones, la creación literaria surge en las infancias de manera espontánea, cuyo punto de partida es el recuento de la historia escuchada y que paulatinamente se va transformando en un nuevo relato a partir de la articulación de situaciones de ficción con situaciones de su cotidianidad. Otras experiencias literarias que utilizan los niños y las niñas es mezclar las narraciones a partir de los puntos de conexión que encuentran, cambiando los finales de las historias o iniciando una nueva narración a partir del punto donde finalizó la historia.

Para potenciar la adquisición y aprendizaje de la primera lengua (Lsc) y segunda lengua (castellano), en los niños sordos es necesario estimular su capacidad narrativa a partir del pensamiento visual-vernacular, definido como un estilo narrativo que busca capturar el mundo en toda su complejidad visual a partir del acercamiento a expresiones artísticas como la poesía, el cine, los mimos, los signos icónicos, entre otros.

Narrar un cuento en lengua de señas implica que el adulto que lo está interpretando reconozca los elementos gráficos presentados en las ilustraciones del texto, los apropie para poderlos transmitir a través de los componentes no verbales como la expresión facial y corporal, el uso del espacio sígnico, los cambios en la velocidad discursiva, la repetición de los movimientos o de las señas y, así, permita que el niño interprete las imágenes para una mayor comprensión del texto.

Referencias

- Baquero, S. (2003). ¿Cómo narran los escolares limitados auditivos colombianos? *Forma y Función*, (16), 3097. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17252>
- Barbosa, A., Gomes, D. y Gomes, R. (2016). Prácticas pedagógicas no ensino de LIBRAS: possibilidades por meio de uma pedagogia visual. *Revista de Ciências da Educação*, 19(39), 75-93.
- Caldas, A. (2017). *Propuesta didáctica para el desarrollo discursivo y la lecturabilidad y escriturabilidad en el sujeto sordo, en ambiente bilingüe, LSC y español* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15368>
- Campos, M. (2016). *Prácticas auténticas de lectura y su incidencia en el desarrollo de las competencias comunicativas y lectoras de alumnos sordos en una escuela pública de Educación Especial del Conurbano Bonaerense* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1391/te.1391.pdf>
- Díaz, F (2007). *Leer y mirar el libro álbum. ¿Un género en construcción?* Editorial Norma.
- Figueroa, A., Crespo, N. y Sepúlveda, J. (2018). Uso de recursos multimodales en tareas de recuento de niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 28(2), 412-428. <https://www.scielo.cl/pdf/logos/v28n2/0719-3262-logos-28-02-412.pdf>

- Fundación CNSE (2005). *Vamos a signar un cuento: Guía para el fomento de la lectura en familias con niñas y niños sordos*.
- Fundación CNSE. (2006). *Leyendo entre signos: Guía para el fomento de la lectura en personas sordas*.
- Fundación CNSE (2007). *Atención temprana a niñas y niños sordos. Guía para profesionales de los distintos ámbitos*.
- Fundalectura (2004). *Leamos con nuestros hijos: Guía para padres con niños de 0 a 6 años*.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *La literatura en la educación inicial. Documento número 23. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Leer te da más: Guía para padres*.
- Montoya, M. (2019). Invención-creación en la producción de finales de cuentos en Lengua de Señas Colombiana. *Revista MOVA*, 1, 25-34.
- Obregón, M. (2014). Vivir Leyendo. *Cultura-sorda*. <https://cultura-sorda.org/vivir-leyendo/>
- Otárola, F. y Crespo, N. (2016). Estructura y rasgos discursivos característicos de narraciones espontáneas en lengua de señas chilena: su valor para una educación bilingüe. *Foro Educativo*, 24, 35-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429418>
- Pavez, M., Coloma, C., Araya, C., Maggiolo, M. y Peñaloza, C. (2015). Gramaticalidad y complejidad en narración y conversación en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35(4), 150-158. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0214460315000492>
- Pérez, Y. (2002). La producción de cuentos escritos por escolares sordos: una experiencia pedagógica con base en la lingüística textual. *Investigación y Postgrado*, 17(2), 11-52. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000200002
- Petit, M. (2013) *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Puerta de Pérez, M. (2003) La literatura y la estética de la recepción: un estudio exploratorio en niños. *Contexto: revista anual de estudios literarios*, 9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1273577>
- Reyes, Y. (2007) *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Editorial Norma Catalejo.
- Tejedor, J., García, A. y Rodríguez, J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de investigación educativa*, 12(23), 93-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7259254>

El proyecto de vida como una posibilidad para la prevención del embarazo en jóvenes y adolescentes en la localidad de Bosa

Wilson Darío López Gómez¹

pp. 35-44

¹ Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, licenciado en Ciencias Sociales, politólogo, magister en Investigación Interdisciplinaria y estudiante del Doctorado en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: wldlopezg@pedagogica.edu.co

Con motivo de los altos índices de embarazo que se presenta actualmente en jóvenes y adolescentes en el distrito capital y, particularmente, en la localidad de Bosa, se ve la necesidad de consolidar procesos ciudadanos que fortalezcan el tejido social por medio de actividades formativas sobre la toma de decisiones efectivas frente a la prevención del embarazo.

Varios estudios a nivel mundial demuestran que el embarazo precoz, en poblaciones de bajos recursos y en situación vulnerable, es negativo para el desarrollo efectivo de las jóvenes y adolescentes, por esto, según el Ministerio de Salud (s. f.):

El embarazo y la maternidad en la adolescencia son fenómenos que afectan la salud sexual, la salud reproductiva y el bienestar de las mujeres jóvenes, sus familias y comunidades, así como al desarrollo de un país, dados los múltiples efectos en los campos de la salud física, psicosocial y en los campos políticos, económicos y sociales que interfieren no solo en la calidad de vida y salud de los y las adolescentes y sus familias, sino también al colectivo en general.

De esta forma, se entiende que el embarazo en jóvenes y adolescentes es un fenómeno social de gran importancia para la salud pública y para el desarrollo social, por tratarse de una condición que, en su contexto, pone en situación de vulnerabilidad a las jóvenes, quienes se ven afectadas por esta problemática al no contar con las herramientas y recursos necesarios de su edad para salir adelante en este proceso. La mayoría de las jóvenes no cuentan con una red de apoyo

suficiente que les permita salir delante de esta clase de experiencias.

En este sentido dar soluciones a esta problemática es una necesidad y una obligación de la sociedad sobre la juventud y como respuesta desde las instituciones se han diseñado e implementado políticas públicas que ayudan a mejorar y a mitigar todas aquellas problemáticas que se presenten al interior de las comunidades. Particularmente se busca mejorar la calidad de vida de la población a través de programas que contribuyan a su formación y a mejorar las prácticas que como individuos y como comunidad se presentan en la sociedad. Para el caso de la prevención del embarazo, ayudar a que estos programas contribuyan a los jóvenes en la toma de decisiones.

Para el caso de Colombia, se tiene como referente la *Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos* implementada a través del Ministerio de Salud y Protección Social desde el año 2013, en un marco de acción intersectorial que busca la cooperación internacional y la participación de la sociedad civil. Esto como resultado de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo (CIPD) (1994) que constituyó un hito en materia de derechos sexuales y reproductivos en tanto que, en virtud de los acuerdos y compromisos contraídos por el país en este foro mundial, se promulgó la *Política de Salud Sexual y Reproductiva (2003-2006)* desde el Ministerio de Salud colombiano.

Esta clase de políticas se fortalece a nivel educativo desde la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en donde se establece la incorporación de proyectos pedagógicos alrededor del desarrollo de la educación sexual, como complemento para la formación ciudadana, lo

que abre la posibilidad a un enfoque de participación para el empoderamiento de las y los niños en la toma de decisiones adecuadas para su vida.

Sin embargo, este tipo de iniciativas no encuentran los resultados esperados, ya que la mayoría de las jóvenes y adolescentes quedan embarazadas en el contexto escolar. Además, se encuentra que los programas de educación sexual no siempre tienen un enfoque de prevención del embarazo y su proyección se reduce a charlas en algunas materias específicas y no a un proyecto transversal que permita generar un proceso de sensibilización más efectivo.²

A través de propuestas como estas, se busca fortalecer a la comunidad de la localidad de Bosa, particularmente a las jóvenes y que de esta forma puedan asumir una sexualidad con responsabilidad, principalmente mitigar el impacto que se viene presentando alrededor del embarazo precoz.

Por su parte desde la Secretaría de Educación, se señala un avance progresivo en la disminución de embarazos tempranos en menores con el programa para la prevención de la maternidad y la paternidad temprana, ya que pasó del 22.6 % en el 2005 a 17.5 % en el 2010, luego a 15.3% en el 2015 y a 12.5 % en el 2018. Las localidades priorizadas fueron Ciudad Bolívar, Kennedy, Bosa, Suba, Usme y Los Mártires. Se articularon 8 sectores del distrito focalizadas en 5 premisas: 1) trabajo con jóvenes como protagonistas en sus colegios y barrios, 2) acceso a servicios de salud sensibilizando y formando

en derechos sexuales y derechos reproductivos a los prestadores de estos servicios para desestigmatizar la información y el servicio, 3) comunicación horizontal con un lenguaje apto para jóvenes, 4) lectura contextual de la cultura, prácticas sociales e imaginarios colectivos para poder transformarlos, 5) fomento de autonomía de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para la toma de decisiones de su sexualidad y cuerpo con mejor acceso a información sobre sus derechos sexuales y derechos reproductivos.

Según los datos del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) del 2018, el 78 % de las directivas y orientadores afirma que en sus instituciones educativas se desarrolla actualmente un programa o proyecto relacionado con la educación para la sexualidad. Adicionalmente, el 90 % indican que se organizan actividades de educación para la sexualidad. Sin embargo, según datos de la alcaldía en Bogotá durante el 2018, nacieron 10.949 hijos de madres que tenían entre 10 y 19 años, de las cuales 274 son madres entre los 10 y 14 años y 10.675 son madres adolescentes entre 15 y 19 años.

Para el caso de la localidad Bosa, aunque el distrito ha venido mejorando en los resultados para la prevención del embarazo, todavía hace falta generar más impacto en la población de jóvenes y adolescentes; además, la localidad de Bosa es receptora de población vulnerable víctimas del conflicto armado y, también, población afro e indígena.

De acuerdo con los datos para el caso de Bogotá, en 2020 ocurrieron 8539 nacimientos en mujeres menores de 19 años, concentrados en las principales localidades de la ciudad. De estos, el tercer lugar corresponde a la localidad de Bosa con un 13 % de estos nacimientos.

² En el proceso de implementación y trabajo con los grupos se evidenció que, aunque existe trabajo alrededor de la educación sexual, esta no necesariamente está enfocada a un proyecto de prevención del embarazo.

Ante este contexto, esta propuesta se enfocó en mejorar las condiciones de población vulnerable y especialmente de las comunidades afrodescendientes e indígenas de la localidad desde una perspectiva diferencial e interseccional. De este modo, la propuesta buscó ser integral para la localidad de Bosa al reconocer y trabajar alrededor de cada una de sus particularidades y tener en cuenta el contexto social en la cual se desarrolló.

Este proyecto busca ser alternativo, ya que se enfoca en generar nuevas metodologías a través de distintas actividades para lograr impactar de forma positiva en las decisiones que tomen los jóvenes adolescentes sobre su sexualidad y su vida reproductiva.

En este sentido, el papel de la Universidad Pedagógica Nacional parte desde su misión, formar seres humanos en cuanto personas y maestros, profesionales de la educación y actores educativos al servicio de la nación y del mundo, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y para toda la población en sus múltiples manifestaciones de diversidad. Desde esta perspectiva, la Universidad cuenta con una experiencia bastante amplia en la formulación de metodologías pedagógicas y didácticas que permitan apropiarse de mejor forma los diferentes conocimientos y propuestas de formación que desarrolla y se propone.

Del mismo modo, investiga, produce y difunde conocimiento profesional docente, educativo, pedagógico y didáctico, al tiempo que contribuye con la formulación de las políticas públicas en educación. Esto para tener en cuenta una población objeto como lo son los jóvenes del país y los diferentes contextos en los que se desarrollan.

A continuación, se expone el capítulo II del Plan de desarrollo local de Bosa:

Propósito 1. Hacer un nuevo contrato social con igualdad de oportunidades para la inclusión social, productiva y política. Se plantea allí la estrategia "Bosa solidaria en casa": con esta estrategia la alcaldía local financiará un ingreso mínimo para los hogares más pobres y vulnerables, con subsidios o contribuciones para aportar a reducir la pobreza monetaria, multidimensional y de feminización de la pobreza en la localidad, con especial atención en la prevención del embarazo en jóvenes y adolescentes.

Se plantea la inversión para la localidad en su componente flexible en la vía de prevención del embarazo en adolescentes, para ello se propone: vincular personas a las acciones y estrategias para la prevención del embarazo adolescente.

Así surge esta propuesta en términos metodológicos y epistemológicos que permitió generar en las y los jóvenes de la localidad de Bosa alternativas para la toma de decisiones y que contribuya en la mitigación y la prevención del embarazo precoz.

De esta forma se propuso como objetivo principal: prestar los servicios para implementar una estrategia local de prevención del embarazo adolescente, que les permita impactar de forma positiva las decisiones que toman frente al desarrollo de su sexualidad alrededor del fortalecimiento de un proyecto de vida y en relación con su entorno familiar.

Este objetivo buscaba ser integral y efectivo en las posibilidades para la toma de decisiones de las y los jóvenes y adolescentes de la localidad de Bosa, en esa medida se enfocó

en trabajar de manera profunda cinco temas fundamentales:

- 1) Primer módulo: proyecto de vida (inicio)
- 2) Segundo módulo: entorno familiar y social
- 3) Tercer módulo: derechos sexuales y reproductivos
- 4) Cuarto módulo: salud sexual y ETS
- 5) Quinto módulo: proyecto de vida (cierre)

De esta forma, la propuesta se centró en el proyecto de vida como herramienta pedagógica y como elemento central para este proceso. Se busca el fortalecimiento de prácticas que permitan dimensionar la importancia de la toma de decisiones consientes sobre la prevención del embarazo en jóvenes y adolescentes. Por esa razón, se trabajaron dos módulos desde una perspectiva de aprendizaje significativo: uno al inicio del proceso denominado "Diálogo de saberes", donde se buscan los conocimientos previos de los participantes y otro en el cierre, denominado "Transformando realidades", donde se busca profundizar en el diseño de un proyecto de vida que sea el resultado de todo el proceso desarrollado.

El proyecto de vida se convierte en una herramienta fundamental para la prevención del embarazo en jóvenes y adolescentes, ya que el proponerse metas a futuro permite proyectarse en el tiempo y se convierte en una motivación para la vida. Esforzarse por alcanzar esas metas traza horizontes que ayudan a que las decisiones que se toman en relación con los derechos sexuales reproductivos sea la decisión más favorable para el futuro próximo.

De esta forma, se recogen los elementos centrales trabajados durante todo este proceso, inicialmente en un diálogo de saberes, al identificar las fortalezas que tiene cada uno de los participantes como un potencial que reconoce su contexto para visualizarse como ser humano para la vida. Allí se hace una conexión con el entorno familiar y social para identificar el capital humano y social que lo rodea y la posibilidad de generar un entorno favorable para el desarrollo de la personalidad e identidad definida. Estos elementos se fortalecen con los referentes conceptuales y las experiencias desarrolladas a partir de los módulos alrededor de los derechos sexuales y reproductivos y de la salud sexual; así, de esta forma, se establece una conexión con un proyecto de vida que permite en las y los jóvenes y adolescentes participantes generar un proceso de programación cognitiva para la toma de decisiones en pro de disminuir el riesgo de embarazo a temprana edad.

Se evidencia así que el proyecto de vida es un proceso pedagógico para la toma de decisiones y que, como todo proceso pedagógico, hay que planear y diseñar una estrategia, ya que es importante reflexionar sobre diseñar un proyecto de vida. Por esto hay que tener en cuenta a dónde quiero llegar: metas, construcción de familia, ser profesional, viajar por el mundo, ser una persona reconocida o simplemente tener un trabajo. Para los jóvenes es importante delinear un proyecto de vida que ayude a trazar una ruta o pasos para alcanzar dicho propósito. Un proyecto de vida realizable.

De este modo, en esta construcción teórica y temática se necesita una estrategia metodológica, la cual se desarrolló de la siguiente forma:

Enfoque metodológico

Se planteó un enfoque metodológico desde dos perspectivas: la educación popular y la educación experiencial, para salir de los procesos de formación tradicional desde una metodología participativa y trabajar desde lo cotidiano y sus diferentes contextos. Se buscó poner a los participantes en situación de vida para generar una sensibilización e impacto en su conciencia y así buscando la transformación mental frente a la situación problema o fenómeno social que se abordara.

Educación popular: este enfoque entiende la educación como un proceso participativo y transformador en el que el aprendizaje y la conceptualización se basa en la experiencia práctica de las propias personas y grupos. A partir de la autoconcienciación y comprensión de los participantes respecto a los factores y estructuras que determinan sus vidas, la educación popular pretende ayudarles a desarrollar las estrategias, habilidades y técnicas necesarias para que puedan llevar a cabo una participación orientada a la transformación de la realidad (Guevara, 2015).

Educación experiencial: ese trata de aprender haciendo. Es un proceso a través del cual las personas construyen conocimientos, adquieren destrezas y habilidades a partir de la experiencia directa. Esta experiencia es posible cuando las personas se involucran en algunas actividades, reflexionan y derivan descubrimientos útiles de este análisis para generar un cambio en el entendimiento que conlleva a una relación directa entre el individuo, sus experiencias de vida y lo vivido.

Cabe destacar que, dentro de las generalidades para la implementación de esta propuesta,

se tuvo en cuenta los elementos que hacen parte de los enfoques para la implementación de políticas públicas como lo son el poblacional, el diferencial, territorial, de derechos y equidad de género entre otros. Entender esto implica que se trabajaron no como ejes centrales temáticos de cada taller, sino de manera transversal, como también lo son la vida, la salud, la familia o el bienestar.

Proceso pedagógico de la propuesta durante todo su desarrollo

La propuesta se desarrolló en diferentes fases, entre ellas el dialogo de acercamiento con la comunidad, el desarrollo de talleres y la realización de un foro local. Este proceso pedagógico buscó generar una ruta de aprendizaje significativo para lograr la concientización sobre la forma en que se concibe la sexualidad y que resultara en su transformación al explicar cada etapa desde una perspectiva "experiencial", especialmente en la posibilidad de implementación del cambio en las concepciones y en las practicas.

Por esto, fue importante que se manejaran dos momentos pedagógicos constantes durante toda la ejecución

1) Momento pedagógico de reflexión: busca que las personas se cuestionen y puedan tener apertura emocional y cognitiva para construir nuevos paradigmas sobre la sexualidad y los derechos.

2) Momento pedagógico de movilización: es el momento donde el empoderamiento se hace acción y está relacionado con la participación local y social de las personas involucradas en el proceso.

Fases del proceso pedagógico de la propuesta

Para trabajar los módulos temáticos se hizo a través de talleres pedagógicos, estos tuvieron, además de lo ya mencionado, un proceso de formación con una metodología que permitiera la interiorización conceptual en los participantes. Esto se trabajó tratando de mantener los siguientes pasos:

- 1) Diálogo de saberes, con los cuales se generan procesos de reflexividad sobre una determinada pregunta o problema por resolver. Para este caso, de acuerdo con el grupo focal y el perfil, se trata de indagar por el lugar que el participante ocupa dentro de la problemática a trabajar y que tome conciencia frente al rol que pueden desempeñar dentro de esta. Se parte del principio de un aprendizaje significativo que se complementa con el papel del docente formador.
- 2) Pensarse y pensarnos, con lo cual se busca generar interacciones entre distintas formas de saber, con aras a construir una mirada concertada y compleja de aquello que se desea transformar. En esta parte se buscan soluciones colectivas a las problemáticas que se presentan (construir desde lo individual, lo familiar y lo comunitario).
- 3) Transformando realidades al asumir el papel protagónico de las comunidades focalizadas y territoriales en su capacidad de hacer propuestas en su entorno individual y colectivo, las cuales contribuyan a tener contextos favorables para su desarrollo como individuos.

Concluyendo el proceso de formación

El ejercicio pedagógico para la educación sexual, enfocado a la prevención del embarazo, debe contemplar una red de conocimientos amplia que permita en las y los jóvenes contar con las herramientas necesarias para tener una mejor relación consigo mismos y con los demás, así entender su contexto para la toma de decisiones.

Enfocarse en el proyecto de vida como eje central permite desarrollar en las participantes estrategias que modifican cognitivamente sus posibilidades como seres humanos, fortalece sus prácticas y establece mejores relaciones con sus posibles redes de apoyo al proyectar contextos más favorables para su vida.

Así, enfocar un proceso de prevención del embarazo en jóvenes y adolescentes al proyecto de vida es una herramienta discursiva que debe ser utilizada de forma estratégica para generar las posibilidades que necesitan los jóvenes para su desarrollo personal, es más efectiva cuando se implementa con metodologías alternativas que permiten procesos más didácticos y con mejores resultados en los jóvenes.

Apostarle a la educación popular y a la educación experiencial es entender que estos enfoques posibilitan ampliamente la interacción con el medio y reconocer los contextos como relevantes en la configuración de redes subjetivas entre los jóvenes y adolescentes. Estos elementos son fundamentales para lograr una adecuada articulación entre teoría y práctica.

Ya que la educación popular entiende el acto educativo como un proceso transformador en el que el aprendizaje y la conceptualización se basan en la experiencia práctica de las propias personas y grupos. En este sentido Mejía (2011) expone que el punto de partida de la educación popular "es la realidad y la lectura crítica de ella para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de los diferentes actores" (p. 109). De esta forma se animará a los jóvenes y adolescentes hacia el ejercicio de la conciencia y la comprensión de sí mismos respecto a factores y estructuras que atraviesan y determinan sus vidas, y al tiempo se llevará al desarrollo de actitudes, estrategias, habilidades y técnicas necesarias para proponer una participación orientada a la transformación de realidades, al empoderamiento y proyectos de vida que trasciendan a motivaciones individuales.

En términos pedagógicos, y todavía con Mejía (2015), la educación popular construye mediaciones educativas basadas en la negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes, lo que quiere decir que esta propuesta reconoce que los jóvenes y adolescentes traen consigo sus propios saberes, conceptos, ideas y valores que han configurado en sus contextos y cotidianidades. Con lo anterior, el acto pedagógico es una mediación "en la cual esos diferentes saberes dialogan, se comparten y se negocian" (p. 111). En este sentido, los jóvenes como aprendices, al igual que sus educadores/profesores, también enseñarán, interpelarán, aportarán y construirán.

Respecto a la educación experiencial, esta es un proceso a través del cual las personas construyen conocimientos, adquieren destrezas y habilidades a partir de la experiencia; sin

embargo, es necesario aclarar que la experiencia en sí misma no genera aprendizaje, pero cuando está acompañada de reflexión, la experiencia se potencia. Así, se convierte en clave que conlleva la construcción de conocimientos y descubrimientos útiles, con lo cual se posibilita una relación entre las experiencias (que no se dan en el vacío) y la riqueza que ofrecen los diversos contextos sociales, culturales, etc.

En concreto, para este proceso sobre prevención del embarazo en jóvenes y adolescentes, la educación popular y la experiencia ofrecen valiosos elementos en función de la configuración de una subjetividad juvenil. Esta potencialmente puede desdoblarse su carácter político, ya que posibilita uno de los elementos más importantes de la subjetividad política (Ruiz y Prada, 2012): la identidad. Se trata de ser conscientes de sí mismos en relación con sus historias y las experiencias vividas que los modulan y configuran, pero que también les posibilita la reflexión y la construcción de sus proyectos de vida, además, de una apuesta que exija la comprensión de decisiones sobre sí mismos, su bienestar, su proyección y el de otras personas.

La experiencia vivida en este proceso nos ayuda a tener mejores herramientas pedagógicas, conceptuales y metodológicas para la implementación de políticas públicas que contribuyan a las comunidades en la toma de decisiones y en la apropiación de prácticas sociales positivas para los objetivos planteados en un proyecto como este. Nos ayuda a cuestionarnos como educadores la forma en que producimos conocimiento sobre estos temas y las metodologías que utilizamos para su transmisión; nos reta cada día a salirnos de las formas tradicionales

y nos invita a una apertura de modificabilidad importante para los cambios que buscamos con estas propuestas dirigidas a la comunidad.

Referencias

- Acevedo, C. I. R. (2000). Ética, moral y pedagogía. *Revista Educación y Pedagogía*, (28), 103-116. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5888?articlesBySimilarityPage=18>
- D'Angelo-Hernández, O. (1999). Investigación y desarrollo de proyectos de vida reflexivo-creativos. *Revista Internacional Creemos*, 16(1), 31-39. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v16n1/04.pdf>
- D'Angelo-Hernández, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), 270-275. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n3/08.pdf>
- D'Angelo-Hernández, O. (2018). Desarrollo del autoproyecto de vida. En *Caminos del desarrollo Psicológico* (Vol III). Ed. Plaza y Valdés.
- Guevara, C. A. (2015). La educación popular: campo de acción profesional del trabajador social. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 17(2), 308-323.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. CEAAL.
- Ministerio de salud (s.f.). Prevención del embarazo en la adolescencia. <https://www.minsalud.gov.co/salud/publica/ssr/Paginas/Prevenccion-del-embarazo-en-la-adolescencia.aspx>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos*.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* 41214. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Organización Mundial de Salud. (2018). *Salud Sexual y su relación con la salud reproductiva*. <https://www.who.int/es/publications/i/item/978924151288>
- Profamilia. (s. f.). Cuerpo y sexualidad, conoce tu cuerpo, vive tu sexualidad. Profamilia. <https://profamilia.org.co/aprende/cuerpo-sexualidad/#:~:text=Cuerpo%20y%20sexualidad-,%C2%BFQu%C3%A9%20es%20la%20reproducci%C3%B3n%20de%20la%20especie.>
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Paidós.
- Vargas, R. (2005). Proyecto de vida y planeamiento estratégico personal. Lima Perú

Excrituras. Experiencias de género en un proceso de formación en escrituras experimentales

Vanessa Alejandra Cano Bermúdez,¹ Diego Germán Romero Bonilla²

pp. 45-56

1 Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Occidente (Guadalajara, Jalisco, México). Docente investigadora de la Licenciatura en Artes Visuales y la Maestría en Arte, Educación y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Correo institucional: vacanob@pedagogica.edu.co. orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0183-9951>

2 Magíster en Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá, Colombia). Docente investigador de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Correo institucional: dgromerob@pedagogica.edu.co. orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5692-2774>

Escribir toca el cuerpo, por esencia.

Jean-Luc Nancy

Nota preliminar al lector

El presente texto es el resultado de la edición de una serie de escritos que hemos presentado en diversos eventos académicos durante el desarrollo de este proyecto de investigación. El "texto madre" fue una ponencia presentada en el Primer Congreso de Investigación Artística: Investigación creación y educación, convocado por la Maestría en Educación, Arte y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional el 1 de septiembre de 2022. De este primer texto se desprendieron, de manera tentacular, varios textos para diversos eventos académicos, tanto de parte de estudiantes integrantes de nuestros semilleros, como de las docentes coordinadoras del proyecto. La estudiante Jessica González presentó un texto en el Primer encuentro de Estudiantes Hispanohablantes de Escrituras Creativas y Creación Literaria el 11 de septiembre en la Universidad Nacional de Colombia. Por parte de las docentes, presentaron sus textos en el III Coloquio Nacional de Estudios Feministas y de Género, realizado entre la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de Antioquia el miércoles 5 de octubre; también en el II Encuentro de Escrituras y Experiencias, convocado por el equipo investigador de este proyecto y transmitido por el canal de YouTube de la Facultad de Bellas Artes (FBA) en el marco de la Semana de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV), el pasado 6 de octubre. Así, este texto recoge, segmenta, adapta e integra los devenires de sus textos predecesores y se presenta a continuación como un tentáculo más y, a su vez, como un avance significativo de lo que hemos trabajado y hallado en el desarrollo de este proyecto de investigación.

Para la es(x)critura de este texto agradecemos a las y los estudiantes integrantes, monitoras y monitores de los semilleros participantes: Andrey Mendivelso, Monica Q.Farfan, Amelí Vega, Carolina Mendoza, Jessica González Cayambe, Ángela Naranjo, Diego Andrés Guerrero, Ara Rincón, Eliana Tunjano, Daniela Silva, Luis Fernando Cifuentes, Javier Cano Sammy Amaya y Vanessa Alzate; así como a las escritoras, docentes, investigadoras que nos acompañaron en nuestros diversos eventos y sesiones: Adriana Raggi, Ana María Agredo, Andrea Figueroa, Andrea Neira, Arcelia Paz, Carolina López, Juliana Borrero Echeverry, Ivonne Alonso, Liliana Moreno Muñoz, Luisa García, Óscar Hernández, Yessica Chiquillo Vilardi y Wendy Díaz Ortiz.

Introducción

"Excrituras. Experiencias de género en un proceso de formación en escrituras experimentales" es un proyecto de investigación en la modalidad de semilleros de investigación financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP), durante la vigencia del año 2022. En este articulamos las trayectorias e intereses de los semilleros "Anamorfosis. Semillero de investigación en estudios de género y escritura expandida", coordinado por el profesor Diego Romero e "Incandescencias. Del recuerdo a la creación. Semillero de arte y memoria", coordinado por la profesora Alejandra Cano; junto a los esfuerzos de los docentes y semilleros suscritos a la licenciatura en Artes Visuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional.

En este proyecto de investigación nos preguntamos por cómo situar experiencias de género desde las escrituras experimentales.

Para dar respuesta, y como parte de la misma naturaleza del tipo de proyecto en ejecución, trabajamos desde un plan de estudio enfocado en la formación en investigación-creación, desde tres conceptos orientadores: experiencia, género y escritura experimental. Este plan se ha desarrollado en diversos tipos de sesiones, desde el seminario magistral a cargo de las docentes que coordinan el proyecto, pasando por varios seminarios, talleres, laboratorios, charlas con expertas invitadas y egresadas del programa, y eventos académicos con invitadas nacionales e internacionales; en estos espacios las monitoras de investigación vinculadas, así como las integrantes de los semilleros, han desempeñado un rol activo en la planificación y desarrollo de las mismas al procurar que el proyecto de investigación sea un espacio horizontal y heterárquico.

Este proyecto se convirtió en un potente escenario que ha activado redes de diálogo entre pares académicas en los campos de la creación artística (donde se inserta la creación escritural) y los estudios de las memorias, quienes comparten la perspectiva feminista y de género, lo cual ha posibilitado un crecimiento académico, creativo y profesional no solo en las docentes coordinadoras, sino en sus monitoras de investigación e integrantes de semilleros. También se ha configurado, alrededor de este escenario, un espacio seguro y horizontal donde ambos semilleros de investigación han podido generar y reflexionar conocimiento sensible para celebrar la juntanza mediante la creación.

En este texto haremos mención breve del desarrollo de hallazgos parciales articulados a nuestros ejes conceptuales en tres momentos: una "apertura" en relación con escribir, una "concreción" al respecto de lo pedagógico para interpelar el logocentrismo y un "cierre" desde la experiencia que integra todo el proyecto.

Apertura: escribir

La palabra *excritura* devino de una intuición o, en palabras de Barthes (2009), de una "escucha" al texto por parte de las docentes coordinadoras durante la gestación del proyecto al sentir una cacofonía del prefijo *ex* en palabras como *experimentación*, *experiencia*, *exploración*, *expansión*; Estas se encontraron presentes en lecturas de referentes como Mario Bellatin (2006, 2014) y, particularmente, en Romano y Ré (2014), quienes se refieren a la "expoesía" como aquella práctica que explora y expande la experiencia de escribir, saltando a la experimentación sonora, plástica, visual, cinética, etc. Dicha intuición llevó al uso de la palabra *excritura* para proyectar el tipo de práctica a elaborar en el desarrollo de este proyecto. Más adelante, la palabra *excritura* fue revelándose en trabajos de autores como Jorge Peñuela (2020) quien, a su vez, se basó en Jean-Luc Nancy para matizar y expandir este naciente concepto.

Este primer referente, Peñuela, nos precisó indagar las comprensiones sobre el concepto de "excrituras" como insinuación hacia la expansión del signo, esto es, hacerlo irreconocible, que, en línea de Barthes (2018), es estremecer el sentido del texto. Ese extrañamiento que deviene en movimiento tiene sentido en tanto la escritura artística, crítica y llamada a interpelar lo político y lo cultural (Peñuela, 2020), es una escritura insu-misa que no obedece a metodologías, de ahí su cercanía con el concepto de "excrituras" de Jean-Luc Nancy (2003), con un segundo rasgo que se desprende de su no docilidad: desbordar los límites del lenguaje cosificado de la academia.

La *excritura*, además, es autorreflexiva y "apuesta por la imaginación y se declara independiente de los intereses de mercado y de las estéticas del estado" (Peñuela, 2020, p. 11). Para

esto, quien escribe debe cuidar la libertad de su pensamiento como se cuida a sí mismo, en clara referencia a las prácticas de sí y tecnologías del yo de los griegos y helenos de los siglos V y IV a. C. (Foucault, 2008) como formas de subjetivación del mundo antiguo. En este sentido, excribir es una experiencia de cuidado de sí y de los otros que reivindica una ética parreséica que implica juego y exploración constante.

Excribir puede interpretarse también como desbordar el significado en todo tipo de texto, lo que implicaría desbordar el significante, pues es una escritura que habita no solo la letra, sino la imagen, el cuerpo, la práctica creativa en sí. De esta manera, Peñuela (2020) afirma que excribir es "ceder a la tentación de los arrebatos que promete la locura, consiste en desbordar los límites impuestos por el significado cosificado, sin sentido ni significado [...] consiste en un acción-ser que despliega como experiencia de devenir ser cuerpo sentido" (p. 27).

La entrada a Nancy a través de Peñuela es laberíntica y retadora, llena también de incertidumbre. En *Corpus* (2003), el filósofo francés parte de la comprensión del cuerpo como "el lugar que separa, que espacia falo y céfalo; dándonos lugar a hacer acontecimiento (gozar, sufrir, pensar, nacer, morir, hacer sexo, reír, estornudar, temblar, llorar, olvidar)" (p. 18); su esencia es no tener esencia; no tenemos o no somos un cuerpo. Por su parte, escribir "es el pensamiento dirigido, enviado al cuerpo, es decir, a lo que separa, a lo que lo hace extraño" (p. 18). Así, escribir es salirse del cuerpo; inscribir, dotar de sentido, tocar. Escribir es crear efectos de sentido fuera del cuerpo.

La escritura es "un gesto para *tocar el sentido*. Un tocar, un tacto que es como un dirigirse a" (Nancy, 2003, p. 18 [las cursivas son del autor]).

El sentido está fuera del cuerpo, hay que salir de este para su encuentro en la paradoja de que "hace falta, pues, escribir desde ese cuerpo que nosotros no tenemos y tampoco somos: pero donde el ser es excrito" (Nancy, 2003, p. 19), es decir, sacado. El cuerpo es sin sentido, la escritura es un gesto para tocar el sentido, esto es, el pensamiento. Los cuerpos así se tocan, se dirigen uno al otro. "Lo que se dirige al cuerpo de fuera se escribe" (Nancy, 2003, p. 19). En consecuencia: excribir es una existencia dirigida al afuera, ontología del cuerpo, excripción del ser.

Ahora bien, ese arrojarse del cuerpo hacia otro en busca de sentido no es lo que legitiman las disciplinas o la historia, sino un cuerpo al margen de estas, fuera de toda significación, que implica nuevas formas de comprender; de ahí el carácter periférico y liminal que Peñuela lee en la excripción como experiencia intersubjetiva. Nancy tampoco define y caracteriza la excritura, sino que sugiere posibles formas es-x-criturales: "Ignoramos qué 'escrituras' o qué 'excripciones' se preparan a venir de tales lugares. ¿Qué *diagramas*, qué *retículas*, qué *injertos topológicos*, qué *geografías* de multitudes?" (2003, p. 14 [las cursivas son nuestras]). Se plantea así un universo de posibilidades en los márgenes, en el desborde del significante y la salida a otras formas donde la incertidumbre, lo discontinuo, el exceso y el pliegue constituyen lo excrito.

La exploración del concepto de excritura, desde Nancy y Peñuela, nos pone frente a experiencias autorreflexivas y a la salida del cuerpo, a la manera de occidente, para el encuentro con otros cuerpos en los que acontece la existencia y cuyo sentido no reside ahí, sino en el afuera. Tal sentido no es lineal, sino discontinuo; no es fijo, de ahí su insumisión, la necesidad de expandir el signo fuera de la convención de su significado y

su significante. La acción de escribir estremece, disloca, provee extrañamiento frente a sí y los otros, crea y aprovecha las fugas, y no menos importante, se rebela y subvierte la norma en el tocar, en el contacto como condición para un verdadero pensamiento (Nancy, 2003), uno que confronta el convenido en la estrechez del signo dado.

Escribirse/excribirse es un acto relacionado con "esa contradicción móvil entre pulsión y concepto, flujo y segmentación, que adapta formas *construidas según la experiencia del lenguaje que decide realizar el sujeto*" (Richard, 1996, p. 740-741 [las cursivas son nuestras]), de modo que el lenguaje en tanto signo puede desbordarse, resignificarse en tanto decisiones y vínculos que permiten poner en crisis, cuestionar y jugar con las palabras para crear un mundo propio donde los cuerpos salen de sí mismos hacia el encuentro de otros.

Ahora bien, la intuición cacofónica del *excribir* nos implica regresar a sus palabras clave: experimentar y explorar. En el desarrollo del proyecto, lo que hacemos al escribir no es solamente sentarnos a escribir, ya que pensar la escritura tiene que ver con la acción de un grupo de personas escribiendo, o bien, practicando la escritura. Comenzamos a entender la escritura como práctica artística y no tanto como un objeto de estudio del campo literario o lingüístico. Nuestras prácticas escriturales nos implican pensar la escritura más allá de las discusiones académicas propias de las llamadas escrituras creativas o experimentales, conceptos que se han abordado desde el saber literario y cuya resonancia nos viene de prácticas artísticas y académicas muy concretas del siglo xx, pero que a lo largo de la historia de la literatura se han realizado en materia de experimentación con el lenguaje, las formas, los géneros y demás.

Nuestro interés y en lo que nos hemos dedicado a sospechar, intuir y problematizar es cómo, justamente en relación con lo escrito por Peñuela (2020) y Nancy (2003), el registro y la práctica escritural se expanden. Por esto, consideramos acompañar el sustantivo de escritura con el apellido de *expandida*, porque una cosa puede ser lo creativo, lo experimental (y sus respectivas e importantes genealogías), pero la expansión vincula la escritura con su comprensión como práctica, o mejor, como una de las tantas prácticas de creación, al mismo nivel de la creación plástica, visual, escénica, musical, etc.

El apellido de *expandido* deriva de Rosalind Krauss (2002), de quien han bebido y alimentado numerosas disciplinas artísticas, apropiando y expandiendo a su vez ese apellido a la pintura, el dibujo, el cine, la fotografía, entre otras y, por supuesto, la escritura. Para sintetizar, se podría decir que para Krauss (2002) lo *expandido* tiene que ver con una práctica que

no se define en relación con un medio dado —escultura— sino más bien en relación con operaciones lógicas en una serie de términos culturales, para los cuales cualquier medio —fotografía, libros, líneas en las paredes, espejos o la misma escultura— pueden utilizarse. Así, el campo ofrece una serie *expandida* pero finita de posiciones relacionadas para que un artista dado las ocupe y explore, y para una organización de trabajo que no esté dictada por las condiciones de un medio particular. (p. 72)

De modo que nos ubicamos en lo que comenta Juanpere (2018), a partir de Krauss, en que la escritura *expandida podría ser* "la explosión de los soportes, la desvinculación con el acto de la visión, la mixtificación, la transgene-

ricidad y ruptura de cualquier molde" (p. 105). Enfatizamos ese "podría ser", porque desde esta investigación, no queremos decir que la escritura expandida es una sola cosa de manera taxativa, sino más bien es un matiz de una práctica plural y polimorfa que está aconteciendo en diferentes latitudes con diferentes colegas.

Continuando con las reflexiones sobre qué "podría ser" lo expandido en la escritura; cabe aclarar cómo Krauss (2002) y Juanpere (2018) matizan que toda práctica artística tiene su objeto, sus reglas y "categorías históricamente limitadas que se han entendido como reglas y lógicas inamovibles (Krauss, 2002, citado en Juanpere, 2018, p. 105). En la escritura, generalmente, se ha entendido que sus marcas y reglas son limitarse a los géneros canónicos estructurados (cuento, novela, poesía, ensayo, etc.), y al dominio del lenguaje y sus formas poéticas a favor de la representación. De ahí podríamos pensar la escritura expandida como la práctica artística que transgrede esas reglas de aquello inamovible, que se expande a otros lugares de enunciación, que salta a otras latitudes y bordea, fusiona, yuxtapone otras fronteras disciplinares, formales y semánticas, que van desde la transgenericidad, la búsqueda de lenguajes nuevos en la misma matriz lingüística y semántica, la exploración de otros soportes de la escritura más allá de la hoja, vaciar de sentido el significante; es decir, retomando a Barthes (2009 y 2018) y que se relaciona con lo manifiesto por Peñuela y Nancy, una escritura que se expande más allá de ser signo connotado para ser texto y significancia.

De vuelta sobre lo citado de Krauss (2002), la expansión "podría comprenderse" en términos de operación lógica, es decir, de trabajo intencionado, delibrado. En ese sentido, expandir la escritura no es una labor guiada por una inspira-

ción fortuita —como se nos enseña en los mitos incorporados en el campo de la creación sobre genio masculino—, es un trabajo de reflexión sobre la experiencia de escribir, de qué significa escribir, quién es el sujeto que se enuncia en la escritura, desde qué tradiciones, qué reglas y paradigmas culturales y ahí, tomar la posición de agencia, de respuesta ante dichas lógicas: ¿cómo expandir, cómo jugar, cómo saltar, cómo transgredir? Consideramos que, quizá, pueda partir de un efecto de cuestionamiento o de extrañamiento de la propia práctica.

Pero experiencias de prácticas escriturales expandidas hay tantas que no nos dan estos minutos de intervención, además, aclaramos, nuestra intención no es "declarar" qué es y qué no es escritura expandida, porque incluso puede haber personas en este auditorio que no estén de acuerdo con lo que manifestamos. Lo que comentamos acá, entre citas y derivas, es el resultado de nuestras intuiciones, y cómo estas nos llevan a practicar la escritura, lo que a su vez nos lleva a practicar la lectura y buscar, poco a poco, matizar qué es para nosotras, para Diego y Alejandra, en medio de un proyecto de investigación junto a las integrantes de nuestros semilleros de investigación, qué es o qué podría ser para nosotras eso de escritura expandida.

Concreción: lo pedagógico: aprender a escribir y cómo se interpela el logocentrismo

Con lo anterior, nos preguntamos ¿cómo aprender a escribir nuestra experiencia de género, teniendo en cuenta esta comprensión de la escritura como desafío o desborde del signo? Por una parte, teniendo en cuenta conceptos y referentes vistos en el anterior apartado, sabemos que hay

prácticas de experimentación y expansión basadas en construcciones que mitologizan la figura del autor genio, masculino, blanco, cuyo trabajo es posible desde un sistema de privilegios sexogénéricos y de clase. Por su parte, también encontramos, como ya se ha debatido desde la teoría postestructuralista y feminista de los años sesenta, que el lenguaje, lo simbólico y nuestros registros comunicativos (en nuestro caso escriturales), se soportan en una noción de lenguaje, arte y creación, que radica en una primacía del logocentrismo. Esta instituye un solo modo de comprender y habitar el lenguaje, una noción única de signo, cuyos efectos han opacado, obstruido, negado e invisibilizado, como lo aseguran Johanna Russ (2018) y más recientemente Luna Miguel (2019), una historia, práctica y experiencias escriturales y creativas de las mujeres y de todo sujeto que no encaja o no ingresa en ese logocentrismo.

Si bien la definición y análisis de lo logocéntrico se la debemos especialmente Derrida (2017), lo matizamos desde la escritora Hélène Cixous (2004), quien nos encuadra y critica el concepto en una perspectiva feminista, levanta su armazón del *logos* para revelar el falo, y mostrarnos que:

Casi toda la historia de la escritura se confunde con la historia de la razón de la que es a la vez el efecto, el sostén, y una de sus coartadas privilegiadas. Ha sido homogénea a la tradición falocéntrica. Incluso es el falocentrismo que se mira, que goza de él mismo y se felicita. (p.24)

Esta crítica apela a buscar otros lenguajes y escrituras, estallar el signo en su naturización dada por el patriarcado, donde los significantes y significados son determinados adánicamente

por una visión masculina que objetualiza la diferencia y se impone sobre ella; tal como lo han analizado, entre otras, De Lauretis (1992) y Rubin (1997). Así, en una subversión de ese dominio y mirada masculina, Cixous (2004) aboga por una escritura femenina:

es preciso que la mujer escriba: que la mujer escriba de la mujer y haga venir las mujeres ala escritura, de la que han sido alejadas violentamente como también lo han sido de sus cuerpos [...] La mujer tiene que ponerse al texto. (p. 17)

Estos es no ser convertida en texto por la escritura de los hombres. La necesidad que reclama Cixous repercute en nosotras, sin caer en los esencialismos que alberga comprender una escritura femenina, en situarnos, revisar las condiciones de existencia e incluso lugares de privilegio. Se trata de revisar cómo nos afecta e interpela el cruce de estos vectores de dominación, formarnos en investigación-creación desde esas lógicas no falo-logocéntricas y tomar agencia en nuestros modos de escribir y crear mediante la escritura expandida, crear otras poéticas, llevar el lenguaje a otros límites, inventarnos y subvertirnos en nuestras prácticas otras gramáticas, otros códigos, otros goces.

En consecuencia, situamos la creación y su enseñanza desde aquel otro lugar que implica comprender cómo en la escritura y experiencia de las mujeres se ve una nueva codificación que desafía, interpela, deconstruye esa matriz logocéntrica. En nuestro proceso formativo hemos leído e incorporado a nuestros talleres a una gran cantidad de escritoras que proponen justamente otras enunciaciones, otros lenguajes, otras escrituras, como por ejemplo Virginia Woolf, Margueritte Duras, Elizabeth Duval, Anne Car-

son, Alejandra Pizarnik, Albalucía Ángel, Juliana Borrero, Yessica Chiquillo, etc. De todas y tantas más, destacamos a la escritora chicana Gloria Anzaldúa, quien desde *Borderlands* (2016) nos propone una escritura de su experiencia, de lo que le inquieta y preocupa, desde una puesta en forma híbrida, mestiza, no categorizable en los géneros literarios ni en los cánones académicos. Para Anzaldúa esta apuesta se basa en "la lucha de ese ser en medio de la adversidad y del quebranto [...] por los posicionamientos extraordinarios que adopta la conciencia en corrientes que fluyen" (p. 36). Partir desde ese "posicionamiento extraordinario", es decir, como se enunció en el párrafo anterior, posicionarnos para escribir. Para crear desde sí y con el otro o la otra, lo que nos lleva, además, a comprender la escritura no como esa actividad solitaria, original y sufrida que también heredamos del Romanticismo, sino en celebrar la juntanza para escribir con-desde-la-para el otro/la otra.

Anzaldúa nos deja la inquietud de ¿con qué lengua escribir? Y de nuevo nos sitúa en esa posición o, mejor, oposición al logocentrismo. Tanto Anzaldúa como Cixous nos aclaran que todas y todos aprendemos a escribir con la lengua heredada del colonizador, que también es la misma lengua que nos da un ingreso a lo simbólico por vía de la función paterna, la ley patriarcal. Por eso la importancia de preguntarse cómo domar una lengua salvaje que vendría a ser la lengua propia, lo que implica, por un lado, vencer el silencio de las mujeres. Como asegura Luna Miguel (2019), convocar el aullido y revelar a esas otras voces que han sido silenciadas, y los otros de la cultura; segundo, entender esa lengua foránea, analizarla, deconstruirla para poder expandir sus límites y transformarla; tercero, crear o ser la propia lengua "yo soy mi lengua" dice Anzaldúa (2016, p. 111). Así, ella misma *hackea* la lengua

"tendré mi propia voz: india, española, blanca. Tendré mi lengua de serpiente —mi voz de mujer, mi voz sexual, mi voz de poeta—. Venceré la tradición del silencio" (2016, p. 111).

Por lo anterior, en nuestras prácticas escriturales desarrolladas en este proyecto de investigación, reverbera la necesidad del *hackeo* del código de la escritura y del código de género, en especial, de la mujer como signo en proceso y "reescribir nuestras propias formas de intervención y resistencia desde una postura política hackfeminista" (Felizi y Zaragoza, 2019, p. 73), porque el lenguaje no solo es lo que crea y atraviesa el discurso, sino también el cuerpo. Por esto, la operación del *hackeo* es tan útil en la expansión de la escritura para narrar la experiencia, pues si se entiende la subjetividad como un código creado y programado por un "algoritmo cultural" (Felizi y Zaragoza, 2019) que nos atraviesa con todos los vectores de dominación, esta escritura de nuestra experiencia permite reconocer ese algoritmo y *hackearlo* con operaciones creativas que

los algoritmos, como cualquier operación matemática, reconozcan los movimientos de intento, prueba y error, que los canales de entrada y salida, así como cada uno de sus procedimientos y variables de estado o tiempo, estén en clave de código abierto. (Felizi y Zaragoza, 2019, p. 74).

El código abierto viene a ser, en nuestro proceso, la escritura de la experiencia de género, la expansión, una escritura libre, el texto: la excritura.

Si bien todo esto resulta un imbricado camino teórico, es nuestra ruta de navegación pedagógica, es decir, es nuestro horizonte de formación

y lo que trabajamos cada semana en nuestros encuentros: desarrollar sesiones formativas bajo estos presupuestos e inquietudes, desde una dinámica que aboga por la juntanza y la horizontalidad. Esta se entiende como un diálogo de pares, donde cada una aporta y construye para la otra y, en especial, desde el goce, como manifiestan Felizi y Zaragoza (2019), "Queremos cuerpos que disfruten, no que se carcoman de ansiedad" (p. 75) en respuesta y resistencia a los aprendizajes tradicionales de la escritura y de la academia que son dolorosos. Este proyecto se enmarca desde ese placer del texto, no desde el dolor de la enseñanza de la escritura.

Cierre: nombrar la experiencia en la investigación

Nombrar la experiencia es una forma de poner el cuerpo. En el contexto de la educación superior, tras más de una década en la escuela, el cuerpo no se nombra porque la lección más sobresaliente de nuestro paso por las aulas es su silenciamiento. La experiencia queda oculta en repeticiones orales y escritas de fórmulas, nombres, obras y territorios —casi siempre ajenos—. Lo que no se racionaliza no existe. ¿Qué pasa cuando pensamos en un proyecto de investigación que conjuga dos semilleros interesados en procesos de investigación creación de una licenciatura en Artes Visuales para reflexionar sobre la experiencia de género en la formación investigativa y pedagógica de sus integrantes? La respuesta corta es: varias cosas.

La primera es el reconocimiento de la experiencia y la importancia de situarla, según lo que Vanessa Rosales (2022) entiende por la necesidad "de hablar desde un lugar específico que al mismo tiempo intenta solidarizarse y reflexionar

sobre muchas orillas [femeninas]" (pp. 13-14). La comprensión de la experiencia desde una mirada no abarcadora ni totalizadora permite la presencia del cuerpo, su *locus* por excelencia, y de la escritura como acto sensual, a la manera de Gloria Anzaldúa (2016): "el espíritu de las palabras que se mueve en el cuerpo es tan concreto y tan palpable como la carne; el hambre de crear tiene tanta sustancia como los dedos y la mano" (p. 127).

Por otra parte, traer la experiencia del género a la academia pone de relieve el punto de vista masculino del mundo como tradición de pensamiento occidental. De acuerdo con Norma Blásquez (2012), el conocimiento situado revela "cómo es que el género sitúa a las personas que conocen" (p. 28), por tanto, la imposibilidad de una sola perspectiva y la apertura hacia la experiencia como "la mejor forma de legitimar nuestras afirmaciones" para "evitar la defensa del privilegio epistémico" (p. 34). Bajo esta premisa surgió el proyecto de investigación y su manifiesta intención de no reproducir prejuicios sociales de género ni esencialismos.

De lo anterior, también como declaración, las participantes de este proyecto celebramos la vivencia y la autenticidad de la base material de la existencia que permite la construcción local de sujeto o la persona en situación: su subjetividad y contextos (Richard, 1996). Esto nos permite dialogar y tensionar la teoría, no para escindirnos de esta en la aparente división con los activismos feministas y de género. Coincidimos con Nelly Richard (1996) en que la teoría y las luchas feministas no son antagónicas, de ahí el interés por leer y comprender a las mujeres que han escrito sobre género y feminismos, los contextos de producción de su obra y sus aportes o vacíos frente al problema de la representación de la expe-

riencia, punto neurálgico entre lo "pensado" y lo "corporizado".

En la misma línea de Richard (1996), creemos que ambas dimensiones permiten confrontar el pensamiento dominante, desmontar los códigos y crear nuevas marcas. En este sentido, conceptualizar cómo escribir "surgiría precisamente de esa contradicción móvil entre pulsión y concepto, flujo y segmentación, que adapta formas *construidas según la experiencia del lenguaje que decide realizar el sujeto*" (Richard, 1996, p. 740 [las cursivas son nuestras]), aunque nuestras escrituras se mueven más hacia la creación y el ámbito de la expandida.

La pregunta por la experiencia atraviesa los procesos de creación y de investigación-creación, en tanto allí lo sensible tiene un lugar preponderante. En estas metodologías de las artes y la literatura, nos dice la escritora Juliana Borrero (2022), "se comparten caminos singulares de búsquedas, de experimentación, hallazgos, dudas, reflexiones, donde se integran saberes culturales, aprendizajes espirituales e intelectuales, riesgos corporales y confrontaciones humanas" (p. 8). Todo lo que es borrado por la racionalidad moderna es bienvenido en la creación plástica, visual y literaria; lo que es negado a las mujeres, como la rabia y la juntanza, también encuentra aquí profundidad y potencia.

Escribir y crear con otras es un gesto político que confronta e incomoda, porque derriba la idea de la rivalidad de las mujeres y su imposibilidad de encuentro. En ese compartir de caminos señalado por Borrero (2022) se explicita una ruta: hacer y explorar juntas, ir a la historia de los movimientos feministas y entender sus activismos políticos y artísticos —aquí pensamos en las Guerrilla Girls, por ejemplo— desde la colectividad. Por último, escribir y crear con otras desmonta

la imagen del genio creador masculino en su soledad y padecimiento, para, como ya dijimos previamente, convocar al gozo y a tocar otros cuerpos desde la expansión del signo lingüístico que sale del propio hacia otros en busca de sentidos al margen de la convención.

Referencias

- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands / La Frontera*. Capitan Swing.
- Barthes, R. (2009). El tercer sentido. En *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces* (pp. 55-77). Paidós.
- Barthes, R. (2018). *Roland Barthes por Roland Barthes*. Eterna Cadencia.
- Blasquez, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blasquez, F. Flores y M. Ríos, (Coords.) *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bellatin, M. (Coord.). (2006). *El arte de enseñar a escribir*. FCE-EDE.
- Bellatin, M. (2014). Escribir sin escribir. En *Obra reunida 2* (pp. 9-22). Alfaguara.
- Borrero, J. (2022, agosto). *Las extraterrestres: desmontaje de una escritura viva* [ponencia]. I Encuentro de experiencias y escrituras en clave de género, Bogotá, Colombia.
- Cano, V. y Romero, D. (2022, septiembre). *Escrituras. Experiencias de género en un proceso de formación en escrituras experimentales* [ponencia]. I Congreso de investigación en artes: investigación creación y educación superior, Bogotá, Colombia.

- Cixous, H. (2004). *Deseo de escritura*. Reverso Ediciones.
- De Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no. Feminismo, semiótica y cine*. Cátedra.
- Derrida, J. (2017). *De la gramatología*. Sigo XXI.
- Felizi, N. y Zaragoza, L. (2019). Manifiesto por algoritmias hackfeministas. En R. Zafra y T. López-Pelliza (Eds.), *Ciberfeminismo. De VNS Matrix a Laboria Cuboniks* (pp. 73-79). Holo-bionte Ediciones.
- Juanpere, P. (2018). Del arte expandido a la literatura expandida. Una aproximación a la posibilidad de expansión de lo literario en las Artes Visuales contemporáneas. *452°F*, (19), 102-113. <https://revistes.ub.edu/index.php/452f/article/view/21447>
- Krauss, R. (2002). La escultura en el campo expandido. En H. Foster (coord.), *La posmodernidad* (pp. 59-74). Kairós.
- Miguel, L. (2019). *El coloquio de las perras*. Capi-tán Swing.
- Nancy, J.L. (2003). *Corpus*. Arena Libros.
- Peñuela, J. (2020). *Excrituras artísticas. El arte colombiano en perspectiva cultural*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Richard, N. (1996). Feminismo, experiencia y representación. *Revista Iberoamericana* (176-177), 733-744. <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.1996.6256>
- Romano, S. y Ré, A. A. (2014). Expoesía. En T. Vera Barros (Comp.), *Escrituras objeto. Antología de literatura experimental argentina* (pp. 204-213). Interzona.
- Rosales, V. (2022). *Mujer incómoda. Ensayos híbridos*. Lumen.
- Rubin, G. (1997). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política del sexo". En M. Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la vida sexual* (pp. 35-96). UNAM-PUEG.
- Russ, J. (2018). *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*. Dos bigotes.

Interpretación del patrimonio desde la voz de los adultos mayores. Una mirada desde la oralidad y la memoria

Astrid Bibiana Rodríguez Cortés,¹ Liliana Maribel Mora González²

pp. 57-66

1 Doctora en Estudios Sociales de la Universidad Externado de Colombia. Docente de planta de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: abrodriguez@pedagogica.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6023-2933>.

2 Magíster en Investigación Social Aplicada al Medio Ambiente, Universidad Pablo de Olavide. Docente ocasional de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: lmmorag@pedagogica.edu.co. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1090-2190>.

Las cosas grandes no se hacen con las fuerzas, la rapidez o la agilidad del cuerpo sino mediante el consejo, la autoridad y la opinión, cosas todas de las que la vejez, lejos de estar huérfana, prodiga en abundancia. Aunque es verdad que la memoria disminuye, hay ejemplos notables de viejos capaces de recitar pasajes enteros de obras literarias, como Sófocles, cuando convenció a los jueces declamando Edipo en Colona. Otros ancianos, de los que no se escatiman ejemplos, tuvieron la dicha de que sus estudios duraran lo que su misma vida. Bella manera de decir que estuvieron siempre renovándose y aprendiendo. Sócrates, por ejemplo, empezó a estudiar la lira y el propio Catón la lengua griega en la ancianidad.

Cicerón, Antigüedad Clásica

El proyecto "Interpretación del patrimonio desde la voz de los adultos mayores" hace parte del semillero Recreo (recreación, creatividad, educación y ocio) de la licenciatura en Recreación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. El objetivo de este proyecto es investigar y construir apuestas educativas que reconocen en la voz de las personas mayores, experiencias de vida enfocadas en el liderazgo de iniciativas ambientales que contribuyen en: 1) espacios de recreación y ocio para la población mayor, 2) dignifica las personas mayores en la sociedad y 3) evidencia el aporte social, cultural y económico que hacen los adultos mayores.

El proyecto parte de la relación recreación, ambiente y adulto mayor, su propósito se enfoca en visibilizar el trabajo que actualmente realizan las personas mayores en pro de iniciativas ambientales en Bogotá, asimismo, estas apuestas resultan ser espacios de recreación y ocio que propenden por mejorar la calidad y condiciones de vida principalmente de los adultos mayores. En Bogotá, el envejecimiento se ha visualizado

como una etapa de poca productiva, lo cual invisibiliza el aporte social, económico y educativo de los adultos mayores. Recientemente y de forma muy lenta, el Estado ha venido dando cumplimiento a la Ley 1251 del 2008, la cual establece las normas tendientes a procurar la protección, promoción y defensa de los derechos de los adultos mayores en Colombia.

El proyecto parte de un rastreo de iniciativas ambientales lideradas por personas mayores en tres localidades de Bogotá (Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal y Barrios Unidos). En esta fase del rastreo se encontraron diversas experiencias de participación de los adultos mayores en las localidades, no solo desde la perspectiva ambiental, sino desde otros campos como la actividad física y la cultura. Surtida la fase de rastreo, identificación y mapeo de la participación de los adultos mayores en iniciativas ambientales, se seleccionaron algunas de ellas. Esta ponencia, se enfoca en mostrar cómo la oralidad es una estrategia conceptual y metodológica que permite comprender el mundo social desde los adultos mayores, asimismo, evidencia la necesidad de formar maestros sensibles ante las nuevas problemáticas sociales, entre ellas, el envejecimiento de gran parte de la sociedad colombiana.

El semillero de investigación Recreo le apuesta a un tipo de investigación-acción donde se reconozca y dignifique el aporte social de las personas mayores en la construcción de una Bogotá más incluyente. Como punto de partida metodológico, se asume la memoria y el dialogo intergeneracional que permiten la reconstrucción de espacios urbanos como espacios de recreación, ocio y aprendizaje mutuo.

La oralidad y la memoria como medios de la interpretación

La oralidad es la manera más antigua de comunicar ideas, sentimientos y la construcción de mundo que poseen las culturas, su insumo parte de la memoria que "puede ser volátil y evanescente" (Romero, 2013, p. 91). El proyecto de investigación considera que la memoria y su transmisión permite la reconstrucción de un conocimiento propio, que develan la experiencia, en este caso, de los adultos mayores sobre los territorios.

La oralidad, como elemento conceptual y metodológico, reconoce la subjetividad, la individualidad dentro de los colectivos y toma como punto de partida la voz de los propios actores para comprender la manera en que conciben el mundo. Por esto, los actores que participan en una investigación fundamentada en la historia oral tienen una doble función, como individuo, donde sus percepciones e imaginarios de mundo cobran sentido, pero a su vez como parte de un colectivo que tiene intereses y acciones en la sociedad en la cual el investigador también se encuentra implícito:

Profundizar en la oralidad como objeto y metodología de estudio, tiene algunas implicancias. Por una parte, asumir como presupuestos, la centralidad de la subjetividad y la construcción permanente de categorías e interpretaciones y significaciones que tienen como hacedores no sólo a los sujetos de estudio sino al propio investigador. (Romero, 2013, p. 93)

La pasión e interés del investigador está presente en el desarrollo de la pesquisa, su subjetividad junto con la del entrevistado se

entremezclan para dar sentido a un mundo cultural que se construye en conjunto, lo cual permite al investigador comprender el pasado, pero a su vez el presente que lo sostiene. El testimonio, como fuente histórica, le permite al investigador recrear la cotidianidad de los hechos históricos, de la vida cultural, social de los personajes que en ella convergen; por esto, la historia oral se ha considerado como una historia de los de abajo, es la voz no oficial, la voz de aquellos que no tienen voz.

En línea con este proyecto de investigación, según Barela et ál. (2012) las primeras experiencias en historia oral del Instituto Histórico de Buenos Aires, Argentina, datan de 1985, con un grupo de personas mayores en un hogar geriátrico, donde se realizaron un ciclo de reuniones denominadas "Los abuelos cuentan la historia". A estas tertulias asistían estudiantes de séptimo grado de los colegios municipales de la zona, los estudiantes preguntaban y las personas mayores narraban historias del país desde sus propias experiencias, esto permitió al Instituto de Historia reconocer la importancia de la oralidad para la historia.

La oralidad como forma de transmisión cultural permite la conservación de la memoria, genera lazos intergeneracionales, así como una forma de comunicación. Sin embargo, los testimonios, como fuente de conocimiento, cuentan con poca fiabilidad, pues suponen una mirada subjetiva, selectiva y jerárquica de los informantes, por esto, en un campo científico, aún algunas perspectivas investigativas dudan de la utilidad de esta información (Romero, 2013).

Para Romero (2013), Gili (2010), Barela et ál. (2012) y Lara (2014), la historia oral permite un avance para las ciencias sociales, le permite reconstruir el mundo social y cultural desde nue-

vas estrategias metodológicas, así como ampliar la mirada y comprensión sobre la historia. Por esto, la historia oral permite el acceso a insumos únicos e insustituibles, pues los testimonios se dan a la luz de la conversación con el investigador, con lo que se ponen en juego sentidos propios de configuración:

Recuperar, resignificar y realzar la palabra de los propios actores involucrados en un determinado proceso social e histórico excede la necesidad de veracidad de los dichos. Proporciona otro tipo de información sensible y relevante, relativa a las cosmovisiones, valores, tonalidad emotiva y que son constitutivos del saber e incluso, de una verdad entendida como una categoría relativa al grupo que la enuncia: la verdad, en sentido único, es igualmente construida. Esa verdad se vuelve relativa, fragmentaria porque se sostiene en la memoria. (Romero, 2013, p. 94)

La memoria como principal insumo de la oralidad, se convierte en un elemento clave sobre el que se estructura la reconstrucción histórica, permite a los sujetos contextualizar sus acciones en el mundo, además de ser una función psíquica que permite conservar ciertos acontecimientos a lo largo de la vida y elaborar narraciones que contienen temporalidades en sus hechos que transmiten experiencias que definen al entrevistado.

En los procesos de reconstrucción de memoria, se encuentran hechos fundacionales o importantes que conectan al entrevistado con su pasado, allí su relación con el investigador permite dar un sentido único al suceso que quiere rastrear. Las intencionalidades de las preguntas permiten al entrevistado activar recuerdos

y escenas que se convierten en narraciones y testimonios cargados de una gran subjetividad, lo que permite al investigador comprender el contexto social de forma contextualizada y consensuada.

Toda memoria individual va en relación directa con la memoria colectiva, los recuerdos parten de tener códigos y significantes construidos en la cultura; por tanto, la reconstrucción oral de los hechos amerita siempre un contexto temporal, cultural y social propios; la conciencia colectiva parte de la memoria y el sentir individual que se concretan en sentimientos y recuerdos compartidos, donde se construye visiones de mundo:

La memoria colectiva es un conjunto de memorias compartidas. Lo colectivo de las memorias es el entretreído de tradiciones y memorias individuales, con alguna organización social y una estructura dada por códigos culturales compartidos (Barela et ál., p. 16).

La memoria colectiva permite a la investigación social recopilar narraciones que comparten sentido y significados en un contexto determinado, recuperar legados, creencias, valores, patrimonios culturales que pueden estar en riesgo de perderse, sino se usan alternativas metodológicas como la oralidad registrada en testimonios únicos que son usado por el investigador para comprender ampliamente nuevos mundos posibles en la sociedad.

Interpretación del patrimonio: reconociendo la memoria

La interpretación del patrimonio nace en el seno de la conservación y el cuidado de los parques

naturales en Estados Unidos principios del siglo xx, su objetivo "es combinar la pasión y el respeto por el mundo natural con el interés de ofrecer a las personas experiencias positivas y satisfactorias" (Mayorga y Kohl, 2021, p. 21). Como elemento fundamental de la interpretación se encuentra reconocer el valor del patrimonio, para las comunidades y su importancia en la construcción de sociedad y cultura.

Reconocer el valor del patrimonio implica necesariamente hacer un ejercicio con las comunidades de rastreo histórico, pues son ellas quienes desean conservar estos elementos para generar un vínculo con las sociedades actuales. La Unesco (2018) define patrimonio como "legado que recibimos del pasado, lo que vivimos en el presente y lo que transmitimos a futuras generaciones" (p. 5). Son las personas quienes dan valor a su patrimonio cultural y natural, pues son quienes lo usan, preservan, cuidan extendiendo su relación del pasado con el presente y el futuro:

Las representaciones que la gente se hace sobre el pasado le dan forma también a su presente. Sabemos que el patrimonio cultural y natural, compuesto por los bienes materiales y simbólicos que la sociedad produce, usa, le otorga significado y deshecha en los diferentes momentos de su devenir histórico, es la memoria colectiva que engloba la suma de manifestaciones de la acción humana y que constituyen la base de diferenciación de cada sociedad, su identidad, en un marco de integración con el ambiente social y natural. Por ello, su estudio, conservación y recuperación excede lo puramente técnico (inventario, registro, restauración de edificios, etc.),

para abarcar aspectos socioculturales diversos (Gili, 2010, p. 2).

En esta perspectiva, la interpretación del patrimonio conjuga dos elementos importantes: el reconocimiento y experiencia de los sujetos en el lugar y la construcción de memoria colectiva. En la metodología de contextualización de los lugares, para hacer interpretación del patrimonio, como primer paso se sugiere un levantamiento de información biofísica y sociocultural del lugar (Rodríguez et ál., 2021), y dentro de ello, la historia oral como punto de partida en el reconocimiento que dan las comunidades a sus territorios; por esto, el uso de entrevistas a profundidad permite capturar testimonios y narraciones que de alguna manera registran la experiencia vivida de los habitantes. Uno de los elementos fundamentales en esta investigación es partir de los recuerdos personales, sociales, ambientales y culturales, permitiendo que tanto el investigador como el investigado empiecen a configurar historias particulares sobre los lugares.

Los testimonios fuente de investigación permiten registrar una serie de valores sobre el territorio siendo estos los objetos de interpretación. Los recuerdos individuales son la base para conversaciones posteriores con la comunidad, que recaba en recuerdos, sentidos y significados sobre un lugar, además los investigadores indagan sobre los contextos históricos, sociales y culturales de las narraciones, lo cual permite establecer lecturas y comprensiones más amplias sobre su pasado, presente y futuro de los territorios:

La identidad cultural y su estudio remiten a ello, pero también al conjunto de características compartidas por un grupo donde

se engloban aspectos materiales y simbólicos que operan como definitorios de dicha sociedad [...] Su definición es esencial para construir un proyecto social, tanto a nivel nacional como local; la posesión de un proyecto en común o su búsqueda sirven para aunar la comunidad, darle cohesión (Gili, 2010, p. 5).

La identidad de las comunidades tiene su base, entre otros, en la apropiación del territorio, por esto, el proyecto de investigación parte por reconocer los habitantes como eje fundamental de la interpretación, conocer sus recuerdos y la memoria sobre el trasegar de su vida en los lugares. Permite a los investigadores comprender las dinámicas sociales y culturales que constituyen el patrimonio de un territorio desde la voz de sus habitantes y no solamente desde la declaraciones universales o locales.

El proyecto: el arte de aprender a envejecer

La resignificación de la persona mayor en Colombia implica transformar las miradas y estereotipos que se tienen sobre la vejez y el envejecimiento en diversos campos del conocimiento al profundizar y ampliar el espectro de saberes que posibiliten la discusión alrededor de los aportes de las personas mayores en nuestra sociedad. No obstante, estos diálogos no son sencillos en tanto irrumpen con las miradas tradicionales que sitúan a las personas mayores en categorías vulnerables y, por tanto, en esquemas asistencialistas que pueden desdibujar los saberes o aportes que tienen las personas mayores en sus propios ámbitos de acción al desempeñar un papel preponderante en la transformación

de las realidades que aquejan directamente a la sociedad actual.

Al respecto Von Simson y García, (2004) plantean que:

El proceso de envejecimiento, sin duda, desencadena el aumento de limitaciones de orden biológico, como consecuencia de factores de naturaleza genética y ambiental. Sin embargo, no se pueden desconocer algunos casos de orden patológico grave que comprometen las funciones físicas y mentales en la vejez, pero aun así puede haber posibilidades de conservar competencias y habilidades intelectuales, tal como el funcionamiento del ego. La acumulación de experiencias permite a algunos ancianos alcanzar un elevado grado de especialización y dominio en los más diversos campos de las actividades humanas. Un campo en que los ancianos pueden, de hecho, destacarse, gracias al acervo de informaciones y experiencias es el de narrar, interpretar el pasado, así como analizar el presente a la luz de la experiencia vivida. (p. 265)

En consonancia con lo anterior, es preciso ubicar a la persona mayor no solo en la sociedad colombiana, sino en el contexto educativo. Esto invita a la reflexión sobre el lugar en las políticas actuales y venideras para las personas mayores, lo cual involucra escenarios relacionados con la salud, el entorno sociocultural, el bienestar socioemocional y las condiciones ambientales que habitan en sus vidas cotidianas las personas mayores. Estos elementos son necesarios para abrir los debates alrededor de su calidad de vida en la actualidad y futuro próximo, toda vez que

el número de personas mayores irá aumentando progresivamente con el paso del tiempo.

En palabras de Cuadros (2018):

cada segundo, dos personas en el mundo cumplen 65 años de edad. En Colombia, el grupo poblacional de mayor crecimiento es el de las personas mayores, tanto así, que se considera que luego del 2030, en el país existirán más personas de 60 años que menores de 15, estimándose que cada vez vivimos más, pero poco hacemos para vivir en mejores condiciones (p. 124)

Desde esta perspectiva, la licenciatura en Recreación construye al interior del semillero de investigación Recreo un diálogo interdisciplinar alrededor de la persona mayor, desde el cual tiene el interés por indagar no solo el envejecimiento demográfico como fenómeno social, sino abordar a los sujetos, sus propios lugares y los sentidos que han construido alrededor de ellos, con el propósito de reconocer sus saberes y fortalecer sus prácticas de interpretación del patrimonio en sus territorios.

En esta línea, la valoración social del patrimonio se agencia en propuestas interpretativas localizadas que recuperen, por una parte, un pasado para contar y, por el otro, que visibilicen en los territorios a las personas mayores con saberes y experiencias para compartir; esto desde el liderazgo en las propuestas de interpretación del patrimonio y no solo como posibles destinatarios de las apuestas que se realizan.

En este ejercicio, la oralidad se convierte en un aspecto fundamental, puesto que a través de esta se expresan con palabras los recuerdos que se albergan en las memorias de las personas mayores, que constituyen un insumo fundamen-

tal para la interpretación del patrimonio. Von Simson y García (2004) afirman que

es importante recordar que, no solo para los ancianos como para individuos de cualquier edad, la información en sí tiene poca relevancia. Al contrario de la idea que parece presidir a la actuación de los medios de comunicación de masa, hoy, la información solo se torna relevante si alguien le atribuye un significado en relación con un determinado contexto y para un determinado grupo. Así, podemos pensar que los acontecimientos que una persona tenga acumulados durante su trayectoria de vida sobre un determinado hecho social, o sobre una comunidad, o sobre una época, pueden pesarle como una carga sobre sus hombros, o pueden constituir su riqueza, o una valiosa forma de relación con los cambios sociales. Aquí, las razones tanto del olvido como del placer al cultivar los recuerdos, las podemos sopesar tangencialmente. (p. 266)

Lo anterior es valioso en la medida en que permite generar diálogos intergeneracionales entre jóvenes y personas mayores, para abordar temas de interés común, posibilitar la construcción de nuevos sentidos y significados alrededor de la vida y compartir experiencias que amplíen la comprensión de las distintas etapas de la vida en clave intergeneracional. De esta manera, enriquecer las iniciativas de interpretación del patrimonio en los territorios que lideran las personas mayores y contribuir a la transformación de los imaginarios sociales sobre la vejez.

Esta articulación, entre persona mayor, ambiente y memoria, constituye apenas un

acercamiento que en el trasfondo pretende indagar acerca de preguntas relacionadas con ¿cómo son los procesos de envejecimiento en la sociedad colombiana?, ¿cuál es el valor de los saberes ambientales de las personas mayores hoy por hoy?, ¿qué tienen para decirnos los lugares en los cuáles han envejecido y qué es lo que resulta importante o atractivo de dichos lugares para ellos?, ¿cuál es la propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional ante una sociedad que envejece?, ¿es posible aprender a envejecer?

Con este marco de referencia, el proyecto titulado "Interpretación del patrimonio desde la voz de los adultos mayores" logró identificar tres personas mayores que lideran iniciativas ambientales. Ellas son Flor Rojas, Ana Cuellar y Edilma Garzón, pertenecientes a las localidades de San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe y Barrios Unidos, respectivamente. A partir de los diálogos sostenidos con ellas, fue posible identificar lo valioso para ellas en su localidad y las motivaciones que promueven en la implementación de apuestas por su comunidad.

Por su parte, la señora Flor vive muy cerca del parque ecológico distrital de Montaña Entrenubes en la parte alta del sur, el cual hace parte de las áreas de importancia ecológica para la ciudad de Bogotá, como distrito capital. Al interior del parque Entrenubes existen algunos espacios dispuestos para el desarrollo de iniciativas de agricultura urbana, desde la cual existe una organización comunitaria en la que se benefician las personas que trabajan allí a partir del abastecimiento de algunos alimentos.

Pineda (2022) señaló en su diario de campo que

la señora Flor comentó en repetidas ocasiones lo agradecida que estaba con el parque, debido a que, gracias a este, ella

podía cultivar alimentos puros y así poder mantener su salud en buen estado, ya que esto representaba en algo fundamental para ella (p. 13).

Lo anterior representa cuán profundas son las palabras expresadas por la señora Flor y resalta el valor de la oralidad en la construcción de ejercicios de interpretación.

Estos diálogos constituyen la base de la propuesta de interpretación del patrimonio, esta se propone acercar a los visitantes a las labores que desarrollan las personas mayores en la huerta a través de tres estaciones que exploran los sabores, los colores y los olores de las plantas. Esta experiencia rescata desde la oralidad la memoria y los saberes de personas como doña Flor acerca de la importancia de la agricultura urbana y la soberanía alimentaria.

La señora Ana vive en el barrio Callejón de Santa Bárbara, en la parte sur oriental baja de la ciudad, en donde se encuentran dos huertas comunitarias lideradas desde la junta de acción comunal y que tienen un enclave importante en el espacio urbano del sector. Galindo (2022) refiere que "la idea de creación de este proyecto surgió debido a la necesidad de aprovechar la tierra y brindar actividades de participación ciudadana en la localidad".

Si bien las huertas iniciaron en 2016, hacen parte de un proceso comunitario de largo aliento, en los cuáles la señora Ana ha participado como líder y vocera de su comunidad: además, ha transformado las realidades del barrio desde la oralidad, lo cual deja en evidencia que para el valor más importante es ofrecer alternativas para el uso del tiempo libre de niños y jóvenes en el barrio para mitigar las problemáticas sociales presentes.

Lo anterior permitió que, desde el proyecto, se construyera un cuento interactivo que propuso en su eje central resaltar el valor de la señora Ana como persona mayor líder en su comunidad. Este cuento registra la propuesta de interpretación del patrimonio que consiste, en primera instancia, presentar y conocer las labores que desarrolla doña Ana y su importancia para el barrio; y, en segundo lugar, realizar el recorrido interpretativo a través de una búsqueda del tesoro que permite hacer el reconocimiento de las huertas y del barrio.

Finalmente, la señora Edilma Garzón que se encuentra ubicada muy cerca al humedal Salitre, hacia la zona norte de la capital, ha venido dinamizando una red de proteccionistas del humedal y brazo el Salitre ante el interés de la construcción de proyectos urbanísticos en el sector. Esta labor ha hecho que doña Edilma promueva diversos tipos de actividades orientadas a la conservación de las zonas verdes y generar jornadas de plantación, de reciclaje, caminatas y otros.

Su apuesta alrededor de la iniciativa pretende que se comprenda que el ambiente

es un derecho que se debe respetar, por un ambiente sano, por una mejor salud, por aportar a los cambios bruscos del clima y a la emergencia climática... así mismo dice que busca desde la pedagogía construir tejido social y ambiental en pro del ambiente. (García, 2022)

De esta manera, la propuesta de interpretación del patrimonio fortaleció la presentación del estado del humedal y sus alrededores, a partir de la generación de un recorrido que profundizara los aspectos históricos, las motivaciones personales y las apuestas a futuro en relación con el

nuevo plan de ordenamiento territorial para la ciudad de Bogotá.

Las iniciativas descritas anteriormente son especialmente valiosas en el avance del proyecto "Interpretación del patrimonio", porque han permitido visibilizar las relaciones entre las personas mayores, el ambiente y la recreación a partir de diálogos intergeneracionales que permiten visibilizar sus aportes en nuestra sociedad. Esto resignifica la mirada sobre los mismos, reconoce sus saberes ambientales y apuestas territoriales y articula espacios reflexivos acerca del valor de la recreación como eje de transformación social en diferentes contextos.

Este proyecto constituye así una apuesta que abre diferentes líneas de trabajo con las personas mayores, una de ellas es la interpretación del patrimonio como campo de diálogo intergeneracional y escenario de transformación local, en apuestas educativas encaminadas a favorecer las iniciativas ambientales para la ciudad de Bogotá.

Referencias

- Antúnez, Á. y Lara, P. (2014). La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (20), 45-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65247751003>.
- Barela, L. Miguez, M. y García, L. (2012). *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*. Dirección General Patrimonio e Instituto Histórico.
- Cuadros, R. (2018). Envejecer con orgullo. *Revista Edu-Física*, 10(22). <http://revistas.ut.edu.co/index.php/edufisica/article/view/1281>

- Gili, L. (2010). La historia oral y la memoria colectiva como herramientas para el registro del pasado. *Revista TEFROS*, 8(1-2). <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/tefros/article/view/222>
- Galindo, V. (2022). *Informe final de monitoría de investigación* [documento de trabajo]. Universidad Pedagógica Nacional.
- García, J. (2022). *Informe final de monitoría de investigación* [documento de trabajo]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mayorga, M. y Khol, J. (2021). *Esencia de la interpretación del patrimonio*. Universidad Estatal a Distancia.
- Ley 1251 del 2008 (27 de noviembre), Por la cual se dictan normas tendientes a procurar la protección, promoción y defensa de los derechos de los adultos mayores. *Diario Oficial* 47186. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1251_2008.htm
- Pineda, D. (2022). *Informe final de monitoría de investigación* [documento de trabajo]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, A. B, Rodríguez, I. y Mora, L. (2021). *Turismo recreación y ambiente: relaciones posibles*. Editorial Kinesis
- Romero, M. (2013). La oralidad como forma posible de construcción del conocimiento. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (44), 91-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18532860007>
- Unesco. (2018). UNESCO World Heritage Centre-World Heritage List. <https://www.whc.unesco.org/en/list/>
- Von Simson, O. R. y García giglio, Z. (2004). El Arte de recrear el pasado: historia oral y vejez productiva. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 6(6), 263-276. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86900615.pdf>

Familia y escuela: una apuesta por la articulación en procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad

Dora Manjarrés Carrizalez,¹ Elvia Yanneth León González,² Diana Paola Currea Triana³

pp. 67-80

1 Doctoranda del doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional. Correo: dmanjarres@pedagogica.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6809-6606>.

2 Doctoranda del doctorado en Terapia Superior Familiar de la Universidad Pontificia de Comillas, España. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: eyleon@pedagogica.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2967-6878>.

3 Doctoranda del doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación de la Universidad del Tolima. Correo: dpcurreat@pedagogica.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5439-0372>

En el marco de la inclusión como política educativa, es cada vez de mayor relevancia la formación de profesionales de la educación en temas relacionados con la diversidad, la interculturalidad, el respeto a la diferencia y, en el caso particular de este material educativo, en los procesos de enseñanza, aprendizaje y en las dinámicas culturales, sociales, institucionales y familiares que vivencian los y las estudiantes con discapacidad que se encuentran escolarizados en las instituciones educativas.

Si bien la diversidad cubre un sinnúmero de situaciones, poblaciones, contextos y necesidades y la educación inclusiva brinda educación de calidad a todos los estudiantes, la atención principal en este artículo se centra en el favorecimiento de los procesos educativos de los estudiantes con discapacidad en contextos de inclusión a través del fortalecimiento de la interacción familia-escuela. Se apuesta en el programa "Construyendo alianzas. programa de articulación Familia-Escuela en contextos de inclusión escolar de niños y jóvenes con discapacidad" (Manjarrés et ál., 2021) por la potenciación de esta diada, teniendo en cuenta su importancia en ambos escenarios para la construcción de la personalidad, la formación de valores, el desarrollo de habilidades sociales y, definitivamente, el impacto en los procesos educativos, pedagógicos y didácticos de cualquier niño, niña o joven en el entorno escolar.

De esta forma, las instituciones educativas y los docentes, directivos y otros profesionales del contexto educativo deben reconocer el papel importante que tiene la interacción con la familia para favorecer los procesos educativos de los estudiantes. En el caso de los estudiantes con discapacidad, se debe reconocer con mayor ahínco el potencial de esta interacción, dado que

la familia se convierte en el mayor aliado para el logro de los objetivos de aprendizaje, la pertinencia y efectividad del fortalecimiento de culturas, políticas y prácticas inclusivas, las cuales impactan no solo en la atención educativa de calidad a las personas con discapacidad, sino a todos los actores en el contexto educativo.

Una problemática... diversas posibilidades de acción

Debemos partir de la aceptación insalvable de que la familia y la escuela son insustituibles en educación. La labor educativa será más fácil y a la vez más eficaz si ambos mundos encontrasen caminos de interacción (...). Tienen la necesidad de coordinarse, y deben coordinar metas conjuntas: el principio de corresponsabilidad de la educación.

Susana Torío López,

Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias

En el marco de la educación inclusiva, resulta fundamental comprender que lo educativo no solo responde y corresponde a espacios escolares como el aula, sino que se asocia a acciones humanas que involucran los contextos y situaciones que rodean a los sujetos. En ese sentido, pensar estrategias de intervención educativa es trascendental para potenciar el hecho educativo en todas sus dimensiones al articular los escenarios familia-escuela en pro de la inclusión escolar de niños y jóvenes con discapacidad.

Es importante, entonces, aproximar a las familias a los procesos educativos de niños y jóvenes con discapacidad en los contextos escolares en los que adelantan su formación; es decir, entrar en un diálogo que se preocupa tanto por la formación de los niños y jóvenes, así como de sus familiares. De este modo, estos últimos se articulan a las dinámicas del contexto educativo inclusivo, donde son formados para acompañar

y prestar apoyo a los suyos. Ahora bien, dicho acompañamiento y apoyo no se da de manera intuitiva. Por lo cual, se deben pensar estrategias que aúnen esfuerzos de los sectores educativos con los esfuerzos familiares para formarse, reconocer las habilidades y requerimientos de apoyo, las identidades como escenarios formativos y la corresponsabilidad en el proceso educativo.

Desde el proceso educativo de las personas con discapacidad en los contextos de inclusión, se visibiliza la preocupación por que las familias aborden lo escolar y lo académico; es decir, ir más allá de los imaginarios y nociones que asocian a la escuela con un lugar asistencial y de cuidado. Hacer esta demanda también aborda otra concepción de la persona con discapacidad, pues se concibe como un sujeto que aprende, que es participe y se desarrolla en procesos escolares y académicos. Tener esa mirada hacia las personas con discapacidad que habitan la escuela, comienza a configurar otro tipo de escuela que reconozca y potencie dichos procesos.

Por lo tanto, es importante que la familia se involucre con los procesos escolares, los cuales requieren más tiempo, más compromiso e interés. Es decir, otras disposiciones que resulten en alternativas a aquellas que han estado presente en el contexto escolar de personas con discapacidad. El acompañamiento que se demanda exige otras prácticas, otros referentes y otras formaciones, incluso, de los maestros.

Desde las respuestas, se evidencia en la escuela inclusiva la configuración de una concepción y manera de relacionarse con los estudiantes con discapacidad. La sobreprotección remite a un cuidado y asistencia exagerada que ubica a las personas en un estado de incertidumbre, lo que en la mayoría de las ocasiones les

impide explorar y explorarse en su ser persona, desarrollar e incluirse en procesos formativos. Si desde la escuela se demanda a la familia la no sobreprotección, esto no tiene que ver con sugerir un no cuidado, más preciso remite a una de las líneas de acción que busca profundizar reflexiones acerca de las creencias, concepciones y visiones sobre discapacidad. De modo que se cambie esa visión en la cual una persona con discapacidad debe ser sobreprotegida.

La demanda por generar autonomía y responsabilidad desplaza la concepción de que las personas con discapacidad no pueden hacer por sí mismas; es un proceso necesario para desmitificar. La demanda es una apuesta por fortalecer procesos escolares y académicos que involucren a las personas con discapacidad en desarrollos éticos, ciudadanos y democráticos.

La gran mayoría coincide en que la manera de abordar la discapacidad requiere de espacios, programas y estrategias complementarias y alternativas que contribuyan a los desarrollos y constante movimiento del proceso escolar de un estudiante con discapacidad. En ese sentido, dichas posibilidades se configuran desde repensar y resignificar imaginarios, concepciones, prácticas pedagógicas, incluso la formación del docente y de los familiares de la persona con discapacidad.

La educación inclusiva tiene como principio ir más allá del aula; de modo que, se involucra el entorno y a todos aquellos que lo acompañan. Estas demandas dan sentido a proyectos que buscan proponer programas de intervención que se articulan con la escuela y el contexto escolar, pero profundizan en aspectos fundamentales como los imaginarios, creencias, prácticas pedagógicas, el rol de docente, la escuela y, por supuesto, de la familia. También se dimensiona

otro aspecto fundamental en una educación inclusiva, que corresponde a lo legal. Dar cuenta de ello, es involucrarse desde otra perspectiva y posicionamiento. Ser garantes de derechos quiere decir conocer los derechos para hacer que se garanticen.

A continuación, se presenta un programa de intervención educativa denominado: "Construyendo alianzas", programa de articulación familia-escuela en contextos de inclusión escolar de niños y jóvenes con discapacidad, el cual muestra un panorama de las posibles apuestas para favorecer la articulación familia-escuela.

"Construyendo alianzas", trazos de una trayectoria investigativa

El grupo de investigación "Familia y Escuela" está comprometido con el estudio sobre el campo de las familias en una perspectiva interdisciplinaria. Así, analiza la interacción entre familias, escuela y sociedad, como articulación importante para la comprensión de la realidad y la construcción e implementación de políticas públicas y programas orientados al bienestar integral de las familias y de cada uno de sus miembros. Es un grupo que busca, además, alimentar el diálogo académico y la producción de conocimientos al vincularse a las funciones sustantivas en la educación superior, relacionadas con la investigación, la docencia, la proyección social. Al interior del grupo, la investigación que da origen al programa "Construyendo alianzas", se desarrolló en la línea de investigación familia y discapacidad, la cual parte de la necesidad e importancia de reconocer a la familia desde todas las instancias que constituyen, organizan y promueven el desarrollo social. De igual forma, busca resaltar el abordaje de la familia

como campo de estudio desde la educación, la atención a la población con discapacidad y la preocupación sentida por los organismos gubernamentales de brindar atención integral a la infancia (Manjarrés et ál., 2015ayb).

El trabajo realizado en la línea de investigación familia y discapacidad ha mantenido una ruta que permite que los hallazgos de los estudios desarrollados planteen posibilidades de continuidad para nuevas investigaciones. En este sentido, un primer antecedente importante para esta investigación es el proyecto que desarrolló el grupo para la vigencia del 2011, que relaciona la infancia y la familia en el marco de la discapacidad, investigación titulada: "Familia y discapacidad retos y desafíos para la Educación. Fase 1. Dinámicas generadas al interior del núcleo familiar de las personas que con discapacidad: pautas de crianza". Este proyecto permitió retomar como primera instancia tópicos fundamentales de comprensión y generación de bases teóricas frente a las dinámicas de crianza de personas con discapacidad, para, desde allí, proponer herramientas de formación y proyección social desde la pedagogía. Como producto final de dicha investigación se publicó en el año 2013 el libro *Crianza y discapacidad. Una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia* (Manjarrés et ál., 2013). Este material dio pautas importantes para la comprensión de dinámicas familiares y despertó el interés de la línea de investigación en la profundización de las necesidades de apoyo y fortalecimiento a las familias en el proceso de crianza.

Bajo este interés, la coordinadora de la línea realizó la tesis de maestría titulada: "Apoyo y fortalecimiento a familias para la crianza de niños y niñas con discapacidad" (Manjarrés, 2012a), la cual privilegió el análisis a profundidad de

una muestra de historias de vida de 60 familias y, desde allí, identificó necesidades de apoyo y áreas donde las familias merecen fortalecimiento, con el fin de plantear líneas de acción para potenciar la construcción de proyectos de vida personales y familiares. Producto de este trabajo se publicó el artículo: "Apoyo y fortalecimiento a familias para la crianza de niños y niñas con discapacidad" (Manjarrés 2012b).

Los resultados de las necesidades y requerimientos de apoyo por parte de la familia hicieron que la línea de investigación se cuestionara, ¿cuál es el papel de la escuela en este proceso de crianza? y ¿cuáles de esas demandas de apoyo son corresponsabilidad de los escenarios familia y escuela?; por lo tanto, surgió la necesidad en el grupo de plantear el diseño y consolidación de un modelo de apoyo y fortalecimiento a la crianza de niños y jóvenes con discapacidad desde los escenarios familia y escuela. Este objetivo se concretó a partir de dos proyectos de investigación desarrollados por la línea en las vigencias 2013 y 2014, los cuales se convierten en la base estructural para el actual proyecto de investigación, planteado para la vigencia 2021.

En la investigación realizada en el 2013, titulada "Familia y discapacidad retos y desafíos para la educación. Fase 2: Modelo de apoyo y fortalecimiento desde el campo educativo a familias para la crianza de niños y niñas con discapacidad. Estudio comparativo en cuatro ciudades de Colombia", se identificaron elementos importantes en la interacción entre las familias de niños y niñas con discapacidad y las instituciones educativas en cuatro departamentos del país (Santander, Bolívar, Antioquia y Cundinamarca). Esto permitió plantear un modelo de apoyo y fortalecimiento a la familia, identificar algunas tensiones y demandas mutuas que intervienen

en la interacción y plantear, de forma general, cuatro líneas de acción desde el campo educativo. Los resultados de esta investigación se publicaron en el libro: *Familia, discapacidad y educación. Anotaciones para comprender y reflexionar en torno a propuestas de interacción desde la institución educativa* (Manjarrés et ál., 2015a). De igual forma, se planteó el modelo denominado "MAFCRIND:⁴ familia y escuela", el cual se consignó en la publicación del artículo titulado "Crianza y discapacidad. Modelo de apoyo y fortalecimiento desde los escenarios familia y escuela" (Manjarrés, 2014).

La investigación realizada en la vigencia 2014, titulada "Familia y discapacidad retos y desafíos para la educación. Fase 3: Consolidación del modelo de apoyo y fortalecimiento desde el campo educativo. Estudio comparativo regional", permitió ampliar la representatividad de los lugares en los cuatro complejos culturales de Colombia (Tunja, Boyacá, Bogotá, Bucaramanga, Pereira, Risaralda, Tolima, Chocó-Quibdó). Esto permitió realizar un contraste con el fin de validar la estructura del modelo, complementarlo y ajustarlo a las particularidades y aspectos comunes de las regiones, de modo que se consolidara su carácter nacional. De igual forma, permitió enriquecer y concretar las líneas de acción identificadas para el apoyo y fortalecimiento a la familia en el proceso de crianza desde el campo educativo.

Los resultados y hallazgos de las investigaciones, relacionados con el planteamiento del modelo de apoyo y fortalecimiento a las familias desde el campo educativo, la propuesta general

4 MAFCRIND: Modelo de apoyo y fortalecimiento para la crianza de niños y niñas con discapacidad: familia y escuela

de líneas de acción y la identificación de tensiones y demandas mutuas en los escenarios familia y escuela, se convierten claramente en una ruta de trabajo para favorecer la articulación entre las familias y las instituciones educativas que adelantan procesos de inclusión de personas con discapacidad.

Esta ruta requería ser concretada y operacionalizada en un programa de intervención educativa, el cual permitiera continuar con el cumplimiento de los propósitos de la línea de investigación frente a la formulación de políticas y programas que impacten las prácticas en el campo educativo. Por lo tanto, se planteó la investigación titulada "Diseño de un programa de intervención educativa para potenciar la articulación familia-escuela en procesos de inclusión escolar de niños y jóvenes con discapacidad", la cual retoma estos hallazgos frente a las tensiones y demandas mutuas identificadas en la interacción familia-escuela-educación, además de las cuatro líneas de acción que quedaron planteadas de forma general para, a partir de un proceso investigativo, definir las y consolidarlas.

Este programa de intervención, en la actual vigencia, se encuentra en proceso de enriquecimiento, validación y ajuste desde el proyecto de investigación "Implementación de un programa de intervención educativa que favorece la articulación familia y escuela en procesos de inclusión escolar de niños y jóvenes con discapacidad. Estudio de casos institucionales".

El diseño del programa se desarrolló a partir de un estudio exploratorio-interpretativo de carácter mixto. Posteriormente, con la investigación en curso, se tomó este primer diseño y, a partir del estudio de casos institucionales, se implementó o puso en escena el programa en instituciones educativas de carácter rural y

urbano para validar los contenidos, enriquecer las rutas de implementación e identificar los intereses y necesidades de los contextos educativos en el marco de la capacitación y la interacción familia-escuela-inclusión.

Como resultado del complemento de estas investigaciones, se presenta a continuación el programa "Construyendo alianzas", el cual se desarrolla a partir de cuatro módulos. El objetivo de este material es presentar, ilustrar, complementar y fortalecer la formación de futuros docentes, maestros en ejercicio, directivos, otros profesionales y familias, en las alianzas y articulaciones que pueden favorecer de manera significativa los procesos educativos en escenarios y contextos inclusivos. Por lo tanto, el libro busca acercar al lector al conocimiento, reconocimiento, conceptualización y comprensión de vivencias relacionadas con algunas demandas y requerimientos mutuos (realizados de la familia a la escuela y de la escuela a la familia), los cuales han obstaculizado la interacción entre ambos escenarios, maximizando, en la mayoría de los casos, las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en el contexto escolar inclusivo.

Un marco estructural que se convierte en ruta de acción

Como producto de la investigación, se presenta el programa "Construyendo alianzas", desde el cual, a partir de cuatro módulos o líneas de acción, se acerca a los profesionales de la educación y las familias al conocimiento, reconocimiento, conceptualización y comprensión de vivencias relacionadas con algunas demandas mutuas (realizadas de la familia a la escuela y de la escuela a la familia), las cuales han obstaculizado la interacción entre ambos escenarios y

han incrementado, en la mayoría de los casos, las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad en el contexto escolar inclusivo.

Como elementos teóricos, el programa se centra en la concepción de la familia desde la perspectiva sistémica (Hernández, 1997), esta permite identificar a la familia como un todo y no solo como la suma de sus partes, así, lo que le pasa a un miembro afecta al núcleo familiar en su conjunto y esto se hace más evidente cuando la familia cuenta con un miembro con discapacidad. Por su parte, también se analiza a la familia desde tres lugares de acercamiento mencionados por Quintero (2004), el estructural, el interaccional, el funcional y el evolutivo. Estos lugares permiten abordar a la familia en desde perspectivas implícitas en el proceso educativo de sus miembros. Finalmente, en el programa se asume a la familia como sujeto colectivo de derechos (Galvis, 2011), con lo cual se reconoce como una estructura en constante cambio, la cual se modifica, evoluciona y debe ser garante de los derechos de todos y cada uno de sus miembros. Esto le da un papel activo en su accionar social y civil.

Respecto a la discapacidad, en el programa se resalta su definición desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la cual menciona que "Las personas con discapacidad incluirán a quienes tengan impedimentos físicos, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, que en interacción con diversas barreras puedan impedir su efectiva participación en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás" (art. 1). De igual forma, se retoma la concepción de discapacidad desde el modelo social (Brogna, 2009), según la cual es el resultado de la interacción de una condición particular de la persona con las oportuni-

des que le brindan el contexto y las personas responsables para favorecer su aprendizaje y participación.

Con relación a la educación inclusiva, desde el Ministerio de Educación Nacional (2008), es definida como la apuesta por "atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes" (p. 8). De acuerdo con Hernández y Manjarrés (2015), la educación inclusiva se fundamenta en el principio del derecho a la educación que tiene todo ser humano; esta es posible si se garantiza el acceso, la permanencia y la promoción de todos los estudiantes al sistema educativo y se generan las condiciones de posibilidad que favorezcan culturas, políticas y prácticas inclusivas. Esta es contemplada en las políticas educativas a nivel mundial y nacional (*Declaración mundial sobre educación para todos* [Unesco, 1990]; *Declaración de Salamanca* [Unesco, 1994]; Ley 115 de 1994; Ley 1346 de 2009; Ley Estatutaria 1618 de 2013; Decreto 1421 de 2017).

Bajo estas perspectivas, el programa "Construyendo alianzas" consta de cuatro módulos de formación: 1) Contexto de crianza y contexto escolar; 2) Creencias, concepciones y visiones sobre discapacidad; 3) Discapacidad: particularidad, requerimientos y desarrollo; y, 4) Relaciones intrafamiliares e interinstitucionales.

El módulo 1, "Contexto de crianza y contexto escolar", se plantea como una línea de acción en el favorecimiento de la articulación familia-escuela al tener en cuenta que ambos escenarios se encuentran inmersos en un contexto que determina significativamente las dinámicas de interacción con el niño o joven con discapacidad. Es importante, entonces, abarcar más allá de la situación inmediata y cotidiana que afecta al núcleo familiar y al contexto escolar.

En este sentido, se pueden resaltar los postulados de Bronfenbrenner (2002), quien propone una perspectiva ecológica del desarrollo humano; en esta concibe el ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y organizadas en diferentes niveles, donde cada uno contiene al otro: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. De acuerdo con esto, en el programa de intervención educativa en contextos de inclusión de niños y jóvenes con discapacidad es fundamental no solo apoyar y fortalecer a la familia en sus dinámicas internas (escuelas de padres, relaciones intrafamiliares, sistemas de comunicación), sino desde las relaciones que establece con los niveles externos: con la escuela, con las instituciones, con los programas de atención, con la política, con la cultura y con la sociedad.

Aquí es importante resaltar la siguiente cita:

Los padres solos no pueden educar a sus hijos porque no pueden protegerlos de otras influencias más poderosas. Los docentes solos no pueden educar a sus alumnos por la misma razón. La sociedad tampoco puede educar a sus ciudadanos, sin la ayuda de los padres y del sistema educativo [...] si queremos educar bien a nuestra infancia, es decir educarla para la felicidad y la dignidad, es imprescindible una movilización educativa de la sociedad civil, que retome la filosofía del antiguo proverbio africano: "Para educar a un niño hace falta una tribu entera". (Marina, 2004, citada en Torio 2004, pp. 8-9)

Por su parte, el módulo 2, "Creencias, concepciones y visiones sobre discapacidad", se sustenta en el reconocimiento de los hitos históricos que han caracterizado a la historia de

la discapacidad desde el enfoque caritativo, médico, normalizador, hasta el enfoque social; así se encuentran concepciones desde el enfoque biomédico, el enfoque funcional, el enfoque ambiental o modelo contextual y, finalmente, el enfoque de derechos. Todos estos enfoques, visiones y representaciones sobre la discapacidad coexisten actualmente en los contextos educativos y en las familias. En este programa de intervención es importante identificar las concepciones sobre discapacidad que tienen las familias, además de las creencias y representaciones sociales que han internalizado y que orientan los cánones de acción frente a la crianza y el ejercicio de su función educadora, así como la mirada sobre la cual también se encuentran los docentes u otros profesionales del campo educativo. Teniendo en cuenta lo anterior, desde este módulo se propone aunar esfuerzos y generar estrategias encaminadas al cambio de la concepción, visión y representación social de la discapacidad; de tal forma que impacte el sistema de creencias de la escuela y de la familia, con el fin de promover la aceptación de la diferencia y el reconocimiento de la diversidad como riqueza en la construcción de la sociedad y en la construcción de proyectos de vida. Para esto, es importante partir del reconocimiento de las potencialidades, habilidades, necesidades y requerimientos particulares, no solo del niño o niña como sujeto, sino de todos los miembros de la familia y de los actores en la escuela.

El módulo 3, "Discapacidad: particularidades, habilidades y requerimientos de apoyo", se plantea para la formación docentes y profesionales de la educación en contextos de inclusión educativa. Una de las mayores demandas, en los contextos tanto de familia como de escuela, es el desconocimiento frente a las características, procesos de desarrollo, formas de aprendizaje,

comportamientos y particularidades relacionadas a la discapacidad. Estas hacen que las familias y los agentes educativos, en repetidas ocasiones, limiten el margen de maniobra, actúen desde el sentido común, no tengan herramientas para anticipar, perpetúen sentimientos de impotencia o decidan alejarse y no implicarse en los procesos educativos. Si bien es importante partir de la potencialidad y de la habilidad, también es determinante para la interrelación y desarrollo con el niño, niña o joven conocer aspectos básicos propios de la discapacidad, reconociendo formas de comunicación, procesos de desarrollo socio afectivo, procesos comportamentales y aspectos básicos relacionados al tratamiento e intervención. El conocimiento de la condición es importante para proyectar los diferentes requerimientos de apoyo e intervención con el fin de ampliar las oportunidades para la participación y el aprendizaje, reconocer las posibilidades desde cada una de las dimensiones del desarrollo y gestionar, desde las diversas redes de apoyo, oportunidades de crecimiento frente al refuerzo de lo que se dificulta y el reconocimiento de la habilidad y la destreza.

Finalmente, el módulo 4, "Relaciones intrafamiliares e interinstitucionales", plantea actividades y acciones para el apoyo y fortalecimiento de la interacción familia- escuela, bajo el reconocimiento de las dinámicas familiares que se desencadenan ante la presencia del niño, niña o joven con discapacidad. Esta línea se aborda no solo a partir del contexto educativo, sino desde diversos ámbitos de intervención profesional; no obstante, en el trabajo de apoyo y fortalecimiento de los procesos educativos, la escuela debe tenerla muy presente.

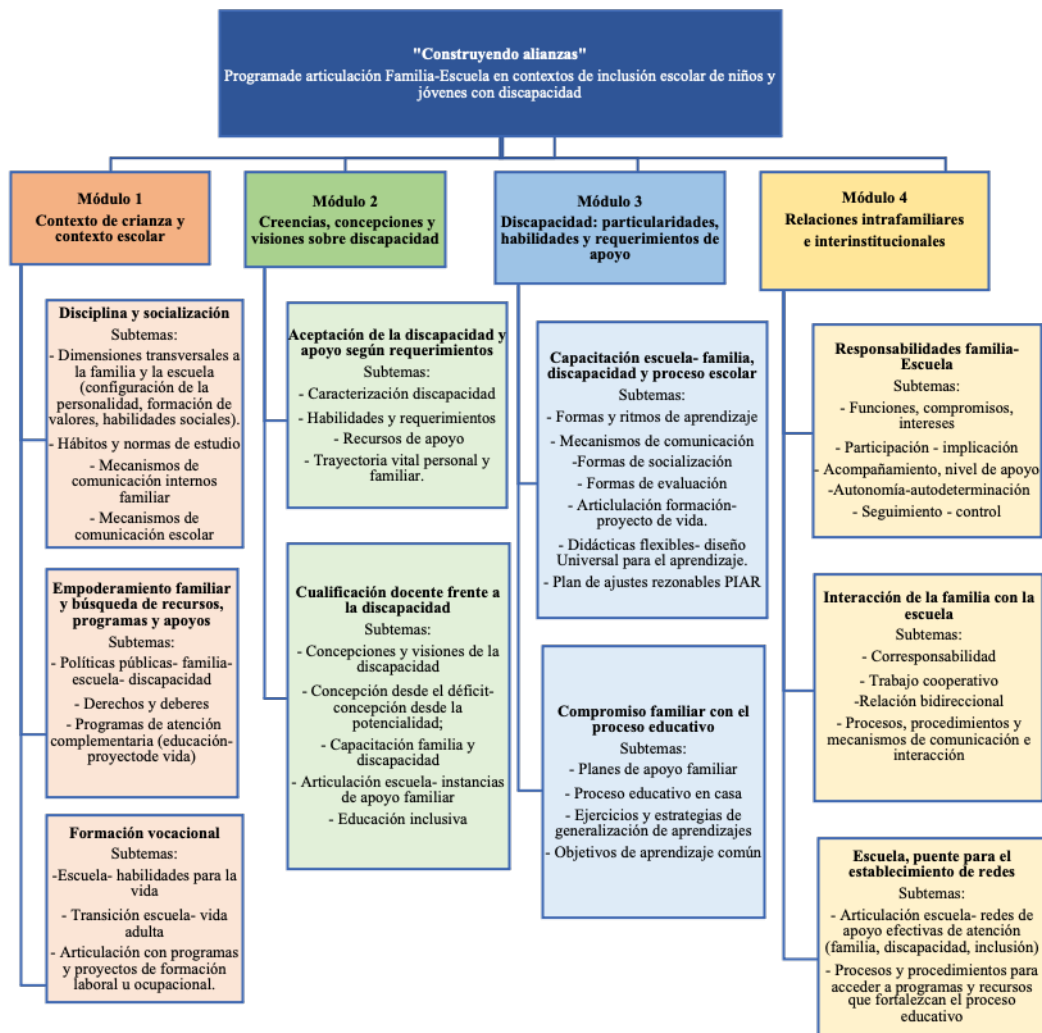
Si se concibe la familia como una estructura relacional, todas las situaciones que afectan directamente el proyecto de vida de alguno

de sus miembros tienen repercusiones en su estructura organizativa y relacional, es decir, en el desarrollo de sus miembros. Es importante, entonces, generar acciones de acompañamiento a la familia para poder sortear las diversas situaciones a las que se enfrenta desde el momento mismo del diagnóstico o dictamen médico; a lo que se suman las situaciones de controversia, desajuste interno y el proceso de reorganización, las cuales propenden a la flexibilización de roles, el crecimiento personal de cada uno de sus miembros, la unión familiar y la autorrealización individual y familiar. Si bien la escuela no es la única instancia involucrada en estos procesos de fortalecimiento, se evidencia que en la cotidianidad debe sortearlos; por esto se sugiere que sean tenidos en cuenta en el programa de formación y en la escuela de padres, a partir del planteamiento de estrategias de acompañamiento que permitan superar y encontrar caminos para el reconocimiento de la capacidad, la habilidad y la identificación de los requerimientos de apoyo.

Al interior de cada uno de los módulos se desarrollan subtemas, los cuales se identificaron como las necesidades de formación y capacitación, además, se convierten en el marco temático estructural que se presenta a partir de conceptos importantes como estructura temática, propuesta didáctica, directrices y recomendaciones (ver figura 1).

Teniendo en cuenta que este material busca brindar un mapa de navegación o una guía de formación de profesionales de la educación para la intervención en las instituciones, se presentan de forma general los contenidos que se consideran claves y prioritarios en el programa para ilustrar el tipo de actividades que se pueden plantear de acuerdo con la lectura de los contextos institucionales situados.

Figura 1. Marco estructural programa: Construyendo alianzas



Fuente: elaboración propia.

Algunas conclusiones

Desde la experiencia investigativa que permitió la construcción del programa se pueden resaltar las siguientes conclusiones:

- El marco estructural que orienta el programa, en cada uno de sus módulos, se convierte en una ruta de navegación no solo para orientar y favorecer la interacción familia-escuela en los procesos de inclusión escolar,

sino además para favorecer los programas de atención intersectorial, la atención a las familias, la educación inclusiva y la educación para todos.

- Es importante tomar el programa y ponerlo en escena a través de estudios de caso institucionales para enriquecerlo, ajustarlo y fortalecerlo con el fin de sea una herramienta de intervención de carácter nacional; por lo tanto, si bien el programa plantea unos contenidos y subtemas, estos deben ser adaptados de acuerdo al contexto cultural y regional, lo cual proyecta la necesidad de estudios regionales.
- La relación familia y escuela va más allá del trabajo mancomunado y responsable de los dos contextos, esta parte del reconocimiento de las diferentes formas de ser familia, pero también de las diferentes maneras de ser maestros, del respeto y la aceptación de esas diversidades de conformación y actuación.
- La escuela debe tener una mirada proyectiva y propositiva del acompañamiento familiar, si bien es cierto que las historias de vida familiar sirven como base de análisis sistémico, estas no marcan las realidades que se pueden construir a futuro.
- La capacitación docente en torno a la comprensión de la discapacidad debe ser una estrategia constante y cíclica de acuerdo con sus cambios políticos, educativos y contextuales.
- Es fundamental que se gestionen, a nivel inter-institucional, redes de apoyo que permitan estructurar alianzas de apoyo externas.
- Los directivos docentes conocedores de las políticas públicas educativas deben socializar con la comunidad institucional las rutas de acceso que apoyen los procesos educativos continuos de los niños y niñas con discapacidad.
- El promover espacios lúdicos y artísticos dentro de la institución permite reconocer y desarrollar las habilidades creativas, sociales y emocionales de las familias.
- Planear actividades o salidas pedagógicas, donde puedan participar las familias de manera activa, es fundamental para empoderarlos como líderes familiares.
- Los docentes deben permitir interacciones de comunicación más naturales que propicien diálogos más asertivos desde lo emocional.
- Crear espacios donde las familias formen a otras familias desde la experiencia garantiza la consolidación de redes de apoyo internas y externas a la institución.
- La interacción y el apoyo a las familias no supone espacios y horarios específicos de atención, requiere de prácticas constantes de interacción positivas que reconozcan en la diversidad de las familias las fortalezas de estas.
- Tanto el contexto escolar como el familiar deben reconocer que, fortalecer este vínculo de interacción, favorece directamente la formación activa del estudiante e hijo con discapacidad.
- Si bien es cierto que el trabajo debe ser conjunto, es el docente quien debe estar cua-

lificado para impulsar a la familia y generar en ella esa apropiación participativa activa y eficaz.

Referencias

- Brofenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Brogna, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43-58. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2505>
- Domínguez, S. (2008). La educación, cosa de dos: la escuela y la familia. *Temas para la educación*, (8). <https://educrea.cl/la-educacion-cosa-dos-la-escuela-la-familia/>
- Ferrante, C. (2014). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1(3), 31-55. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35707>
- Galvis, L. (2011). *Pensar la Familia de Hoy*. Bogotá Colombia. Ediciones Aurora.
- Garnique-Castro, F. y Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577-593. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3577>
- Gallego, A. (2011). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 326-345. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224362017>
- Hernández Á. (1997). Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica. En *Breve Aproximación al concepto de familia*. Editorial El Buho.
- Hernández, C. y Manjarrés, D. (2015). *Hacia una educación inclusiva. Reto y compromiso de todos en Cundinamarca*. CDI Colombia y Saldarriaga Concha.
- Jiménez-León, I. (2008). *La relación familia y escuela*. Ittakus.
- León, E., Manjarrés, D. y Currea, D. (2014). *Diseño universal de aprendizaje. Ambientes enriquecidos, aprendizajes significativos*. Neuroharte.
- Ley Estatutaria 1618 de 2013 (27 de febrero), Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>
- Ley 115 de 1994 (08 de febrero), Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* 41214. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Ley 1346 de 2009 (31 de julio), Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. *Diario Oficial* 47.427. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Ley%201346%20de%202009.pdf>
- Manjarrés, D. (2012a). Apoyo y fortalecimiento a familias para la crianza de niños y niñas con discapacidad [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio CINDE. <http://repository.cinde.org.co/bitstream/>

handle/20.500.11907/1410/ManjarresCarrizalez2012.pdf?sequence=1

- Manjarrés, D. (2012b). Apoyo y fortalecimiento a familias para la crianza de niños y niñas con discapacidad. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 14(1), 97-118. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/326>
- Manjarrés, D. (2014). Crianza y discapacidad. Modelo de apoyo y fortalecimiento desde los escenarios familia y escuela. *Revista Hojas y Hablas*, (11), 116-134. <https://www.rediberoamericanadetrabajoconfamilias.org/textodoracarrizalez.pdf>
- Manjarrés, D., León, E., Gaitán, A. y Martínez, R. (2013). *Crianza y discapacidad. Una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Manjarrés, D., León, E. y Gaitán, A. (2015a). *Familia, discapacidad y educación. Anotaciones para comprender y reflexionar en torno a propuestas de interacción desde la institución educativa*. Universidad Pedagógica.
- Manjarrés, D., León, E. y Gaitán, A. (2015b). *Familia y escuela oportunidad de formación, posibilidad de interacción*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Manjarrés, D. (2021). *Estilos Educativos Parentales y discapacidad. Influencias en la construcción de un proyecto de vida autónomo* [tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13463>
- Manjarrés, D. León, E. y Currea, D. (2021). *Diseño de un programa de intervención educativa para potenciar la articulación familia-escuela en procesos de inclusión escolar de niños y jóvenes con discapacidad*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio De Educación Nacional. (2008). *Educación inclusiva con calidad Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad*.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*.
- Ministerio de Educación Nacional (2009, 9 de febrero). Decreto 366. *Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. *Diario Oficial* 47258. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1082854>
- Ministerio de Educación Nacional (2017, 29 de agosto). Decreto 1421. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*.
- Ministerio de Educación Nacional (1996, 20 de febrero). Decreto 2082. *Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. *Diario Oficial* 42922.

Ministerio de Educación Nacional (2020). *Orientaciones técnicas alianza familia-escuela por el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes*.

Montaño-Contreras, L. M., Cerón-Bastidas, J. E. y Martín-Padilla, M. A. E. (2019). Relación cooperativa entre docentes y padres de estudiantes con discapacidad. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 145-160. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.rcdp>

Moratalla, A., López, M., Martín, R., Martínez, R. y Roldán, F. (2007). *Familia, escuela y sociedad. Responsabilidades compartidas en la educación. Estudio anual Fundación Acción Familiar*. Grupo editorial CINCA S.A

Núñez, B. (2008). *Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría*. Lugar Editorial.

ONU. (2006, 13 de diciembre). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

Quintero, A. (2004). *Trabajo social y procesos familiares*. Lumen/Hvmanitas.

Torío- López, S. (2001). *Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de educación infantil y primaria en Asturias*. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo].

Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*.

Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*.

Implicaciones y efectos del trabajo en casa en docentes de educación física y deporte, a nivel nacional

Carolina Guerrero Reyes,¹ Víctor Hugo Durán Camelo²

pp. 81-90

1 Magíster en Desarrollo Social y Educativo, docente ocasional e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: cguerreror@pedagogica.edu.co. Orcid: 0000-0003-1511-4521. CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001607491

2 PhD en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, docente de planta de la Universidad Pedagógica Nacional e investigador principal. Correo: vhduran@pedagogica.edu.co. Orcid: 0000-0002-2388-2515. CvLAC: http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001026356

Presentación

Con una trayectoria de cinco años de trabajo interinstitucional, los grupos de investigación "Gestión y pedagogía de la actividad física y el deporte (GPAF-D)", y "Urdimbrés para la educación y la pedagogía", adscritos a la Universidad Pedagógica Nacional y la Corporación Universitaria CENDE, respectivamente, se han puesto a la tarea de investigar en torno a la relación salud laboral y bienestar del docente de Educación Física, Deportes y afines; de tal modo, se fortalecieron las líneas de investigación en torno a la actividad física y salud, cuyo fundamento teórico se centra en la calidad de vida de los sujetos desde la perspectiva del deporte social, categoría abordada por los equipos de trabajo de manera diversa. Estos desarrollos han consolidado las líneas de trabajo a partir de los aportes significativos de las investigaciones "Percepción del riesgo asociado a la labor del docente de educación física en colegios distritales de la ciudad de Bogotá" (2019) y "Incidencia de los factores subjetivos del contenido la tarea en el imaginario sobre bienestar laboral de docentes de educación física en colegios distritales" (2021), las cuales lograron un alcance e impacto social importante en el contexto educativo escolar junto con unos aportes teóricos amplios con la capacidad de trascender, desde la academia, a los distintos contextos socioculturales.

Los resultados de la investigación sobre el riesgo biomecánico indicaron que los docentes de Educación Física, en el ámbito laboral, invisibilizan, niegan o naturalizan las condiciones y prácticas inadecuadas de realización de la tarea, en consecuencia, no identifican los riesgos biomecánicos propios de la labor previo a la manifestación de alguna enfermedad laboral; por otra parte, los riesgos más visibles y que se instalan en el dis-

curso y las prácticas cotidianas de los docentes de Educación Física son los vinculados al riesgo psicosocial (estrés y *burnout*) y los factores de riesgo ambiental (temperatura, ruido, contaminación, polución y afines) (Durán et ál., 2020).

Para la segunda investigación, los resultados sobre la incidencia de los factores subjetivos del contenido de la tarea, evidenció que las exigencias del campo laboral demandan una importante carga de tiempo extra para realizar las tareas. Se habla de la flexibilidad del tiempo en términos de extensión, pues, para cumplir con la carga laboral asignada, debe tomar de su propio tiempo personal, definido por los docentes como un "tiempo sin medida". En la característica temporal se evidencia la carga total de actividades de la persona, no solo laborales, sino también familiares que se reducen a cumplir y suplir los tiempos para todo, lo cual genera ciclos de ansiedad en los que se antepone la salud para satisfacer los requisitos laborales, familiares y demás actividades que se desarrollan. Además, el imaginario sobre bienestar se sustenta fuertemente en la presencia o no de condiciones adecuadas para el docente; según dicen, es a través del establecimiento de condiciones óptimas como se logra el bienestar laboral y, en consecuencia, se promueve un estado óptimo de salud integral. Por lo tanto, la infraestructura, las actividades pertinentes y reguladas que se le asignan al maestro, el uso del tiempo y los procesos de comunicación asertivos son parte de estas condiciones. Así mismo, para los maestros, el ambiente laboral es la característica más marcada del bienestar laboral y, por ende, se constituye en su principal indicador para observar avances o retrocesos en esta vía (Durán et ál., 2022).

Algunos de los resultados sobre el contenido de la tarea, se mostraron los cambios que trajo

la pandemia en las dinámicas de los docentes. Los retos tecnológicos que tuvieron que enfrentar además de la impartir clase desde los hogares, como las problemáticas y consecuencias asociadas a la profesión, no solo desde lo pedagógico, sino también a la escasez de trabajos sobre la salud laboral del docente; sumado a esto, las consecuencias de la salud por el trabajo en casa. Así, se continuó con la línea de indagación al seguir la secuencia de las proyecciones de los trabajos anteriores en la actual investigación denominada: "Implicaciones y efectos del trabajo en casa en docentes de educación física y deporte, a nivel nacional", desarrollada por los grupos de investigación de "Gestión y pedagogía de la actividad física y el deporte" (GPAFD) de la Universidad Pedagógica Nacional, y grupo Urdimbres para la educación de y la pedagogía de la Corporación Universitaria CENDA. En este estudio proponen determinar las implicaciones y efectos que tiene el trabajo en casa desde cuatro dimensiones a saber: 1) biomecánica-ergonómica; 2) psicosociales; 3) pedagógico-didácticas; y 4) relacionales, en docentes de Educación Física y Deporte, a nivel nacional.

A continuación, se abordará el soporte teórico de la presente investigación en relación con el problema a indagar, la metodología abordada, el alcance del estudio, las conclusiones preliminares y proyecciones. Se entiende, de entrada, que el trabajo en casa se dio de manera fortuita y significó, para el docente, un remplazo casi impensado de las prácticas propias de campo laboral y de las condiciones de ejecución del "contenido de la tarea", las cuales posteriormente fueron formalmente establecidas por la Ley 2088 de 2021, la cual regula las condiciones del trabajo en casa producto de la pandemia.

Situación problemática

En los diálogos personales sostenidos con maestros, se reportan aumentos del nivel estrés; la depresión derivada del encierro y de las condiciones adversas del trabajo; el desgaste físico y emocional ocasionado por las jornadas extensas y extenuantes; así como, las afectaciones cognitivas que se producen cuando no logran distinguir las fronteras (espaciales, temporales o de intimidad frente al mundo laboral) de lo laboral y personal, que han sido transgredidas por la virtualidad. Sin embargo, no se tiene conocimiento sobre la relación de estos aspectos con los componentes pedagógicos y didácticos implícitos en el rol docente.

Se reconoce, entonces, la necesidad de profundizar en la indagación sobre las implicaciones y efectos del trabajo en casa en los docentes de Educación Física, al recabar información fiable derivada de organismos y personas, gremios sindicales, empleadores y los docentes (entendidos como trabajadores del sector educativo), así mismo, al asumir que la legislación modificó e instauró un nuevo panorama de relaciones y responsabilidades contractuales que afectan al trabajador. Por lo tanto, el principal problema para esta investigación radica en la poca información que se tiene sobre las maneras en que el confinamiento social y, principalmente, el trabajo en casa, han afectado al docente.

Consideraciones acerca de la investigación sobre salud laboral en el contexto educativo

Un amplio número de investigaciones acerca de la salud ocupacional en el campo educativo han

sido desarrolladas en instituciones de educación superior enfocadas, principalmente, a estudiar las condiciones del personal administrativo y, en segundo lugar, a determinar e identificar los riesgos implícitos en la labor docente. Así lo muestran Duque (2005), Restrepo et ál. (2006), Garrido et ál. (2011), Charria et ál. (2011) y Botero (2012) al señalar una tendencia hacia la indagación del riesgo psicosocial representada en el desgaste emocional, ansiedad, estrés y síndrome de *burnout*, mencionado por los maestros de manera recurrente.

Charria et ál. (2011) determinan que, en Colombia, la Resolución 2646 del 2008 hizo posible avanzar de manera significativa en el desarrollo investigativo y la producción de conocimiento científico sobre este tema; esto, en la medida en que propició, desde el Ministerio de la Protección Social, la construcción de una metodología para su indagación y la consolidación de instrumentos para la evaluación del riesgo psicosocial, como alternativa a la metodología propuesta por Bocanument y Berjan (1993), una de las tradicionalmente utilizadas.

La investigación en torno al riesgo laboral reconoce la existencia de una variedad de categorías de análisis e instrumentos para recabar información al respecto; de estas resalta el aporte de Blanch et ál. (2010), quienes agruparon estas herramientas metodológicas en tres lugares principales: 1) aquellos que se derivan del enfoque tradicional de la higiene industrial; 2) los instrumentos que proporcionan información sobre algún efecto particular de la exposición a factores psicosociales, y 3) los instrumentos que asumen el formato de cuestionarios de autoinforme. Por otra parte, frente a las categorías, estas se dividen entre las de origen intralabo-

ral, extralaboral y personal; todas ellas afectan (positiva o negativamente) al trabajador y su desempeño.

Además de los aspectos ya señalados, al ámbito docente se suman otras metodologías de indagación más próximas a la subjetividad y la voz de los actores educativos. Es el caso de los estudios de representación social, que muestran una producción muy variada en torno a los imaginarios del docente en distintas vías, por ejemplo: las prácticas pedagógicas (Martínez *et ál.*, 2015); la educación rural (Núñez, 2011); el ámbito universitario (Murcia-Peña et ál., 2009); la educación física (Rivera-García et ál., 2014), y sobre el salario docente (Soto Arango, 2013). Estas investigaciones son menos prodigas en la indagación sobre la salud en general o los riesgos laborales en del docente, lo que muestra una oportunidad para la potenciación de estudios exploratorios.

Por lo tanto, se exalta el interés exploratorio y la productividad académica de los grupos de investigación que, desde el campo de las ciencias sociales y humanas, se han interesado por indagar sobre el concepto de salud, de manera general; además, en concreto, se han aventurado en la indagación sobre el riesgo laboral docente, las condiciones laborales del profesor o las condiciones de calidad de vida y bienestar posibles en contraposición a los factores de riesgo latentes en el ámbito laboral.

Dimensiones de estudio en perspectiva de riesgo laboral

Dimensión psicosocial

Según Matabanchoy (2012), el sistema de riesgo psicosocial es entendido como

la interacción del trabajador y su medio ambiente, su satisfacción laboral y las condiciones de su organización, por otra parte, sus capacidades necesidades cultura y satisfacción personal fuera del trabajo, lo que a través de percepciones y experiencias puede influir en la salud, rendimiento y satisfacción en el trabajo (p. 95)

Se hace referencia al riesgo psicosocial como una sumatoria de condiciones y características del trabajador que se vinculan no solamente al ámbito laboral, sino que se relacionan de manera más amplia a los ámbitos generales de la vida del trabajador. Por esto se señalan tres grandes factores de riesgo: 1) intralaborales; 2) extralaborales; y 3) personales. El riesgo psicosocial, según lo señala la Resolución 2646 de 2008, se vincula directamente con la preocupación por la salud del trabajador y sus efectos en la productividad, la felicidad humana, el bienestar y la calidad de vida.

Se entiende de manera general que el riesgo es una condición presente en todas y cada una de las actividades humanas y ha de ser controlada en el ámbito laboral como parte de la responsabilidad contractual de la empresa con el trabajador; no obstante, ¿hasta qué punto el trabajo en casa contempla la extensión del sistema de gestión de riesgo a un ámbito poco controlado y naturalizado por el trabajador? Con base en las conversaciones establecidas con los docentes, el hogar en pandemia, muy por el contrario de significar una posibilidad de bienestar, se constituyó en otro factor de riesgo y agente estresor, en la medida en que el espacio y las tareas propias del hogar no lograron diferenciarse del espacio y tareas propias del ámbito laboral.

Dimensión biomecánica

Varios autores atribuyen una fundamental importancia a la estructura anatómica funcional del ser humano como principal factor para el desarrollo del individuo. En palabras de Beraldo y Polleti (2000) "El motor del músculo es el motor del cuerpo que permite al hombre desarrollar su vida de relación o bien moverse" (p. 58). Por lo tanto, la presente reflexión asume el "movimiento humano" como aspecto integrador de las estructuras anatómico-funcionales, capacidades motrices, física y condicionales y relaciones psicosociales que, según sus condiciones de desarrollo, pueden derivar en riesgos de salud para el individuo trabajador, en este caso en particular el docente.

Desde un aspecto tanto social como fisiológico, el movimiento permite al hombre desarrollarse y fortalecer su vida de relación; no obstante, las sociedades industrializadas han dividido el movimiento humano entre el cotidiano y el productivo, siendo este último el que adquiere mayor importancia hoy en día, con la finalidad de emplear el mayor porcentaje de horas de vigilia durante las jornadas laborales en función de la productividad.

Dimensión pedagogía y didáctica

La Ley 115 de 1994 explicita que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, el cual se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes.

Vasco (1980) define la educación como un proceso de formación cuando este ocurre en un contexto institucional. Con una mirada más amplia, Lucio (1989), propone

la educación como un proceso por medio del cual la sociedad facilita de una manera intencional o implícita el crecimiento de sus miembros, es ante todo una práctica social que responde a, o lleva implícita, una determinada visión del hombre. (p. 36)

Así, hablar de pedagogía se entiende como un asunto formal, disciplinar del campo educativo y recoge una serie de saberes y prácticas que se le endilgan al sujeto de la enseñanza — el docente—, se ocupa del aprendizaje y sugiere preguntas que configuran la perspectiva crítica del proceso de aprendizaje. Desde una mirada más amplia, Vasco (1980) la define como el saber teórico práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialógica sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis. Desde estas perspectivas se pueden hacer precisiones en cuanto a la pedagogía como disciplina, lo cual implica la tenencia de objeto de estudio y metodologías propias de investigación, la pedagogía como práctica y la pedagogía como reflexión docente en torno a su quehacer; razón por la cual no se desliga de otros conceptos educativos como lo son: didáctica, enseñanza, aprendizaje y formación.

La Didáctica, por otra parte, se concibe desde Vasco (1980) como "el saber que tematiza el proceso de instrucción y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia" (p. 33) y lleva implícita las preguntas sobre el ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿para qué?, ¿qué?, etc. La didáctica, como ciencia de la enseñanza, tiende a especializarse fundamentalmente en torno a áreas del conocimiento. Se habla así de una didáctica general o una didáctica específica. Sin embargo, Zuluaga (2003) expresa que la didáctica es el curso a través del cual el saber pedagógico ha

pensado la enseñanza hasta hacerla el objeto central de sus elaboraciones.

Para el desarrollo de esta investigación, pensar en la pedagogía y la didáctica, ya sea como disciplinas educativas o como reflexiones para la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje, refiere de manera directa a las acciones del sujeto docente; es decir, sus sentidos, apuestas, lo que piensa, hace y es en función de la formación. Por lo tanto, enfrentarse a las nuevas condiciones del trabajo en casa supone una serie de reflexiones y transformaciones importantes, de orden pedagógico-didáctico; también, en cuanto a las apuestas laborales y requerimientos físicos y psicosociales de este trabajador del sector educativo.

El trabajo en casa

Partiendo de la definición del trabajo en casa mencionada en la Ley 2088 de 2021, se cuestionan las posibilidades, limitaciones y condiciones que expresa esta modalidad cuyo objeto, en primera instancia, señala la intención de "regular la habilitación de trabajo en casa como una forma de prestación del servicio en situaciones ocasionales, excepcionales o especiales". Sin embargo, cabe preguntar hasta qué punto la excepcionalidad mencionada se constituyó en generalidad y obligatoriedad a partir de acciones y normas como las del confinamiento social o la cuarentena; y, en segunda instancia, establecer qué se presenta en el marco de una relación laboral, legal y reglamentaria con el Estado o con el sector privado.

La relación laboral que requiere de un vínculo formal "contractual" y supedita las acciones, decisiones y relaciones en estructuras jerárquicas que bajo ciertas circunstancias o teorías intentan

posicionar ideas de economías modernas como la de ser el jefe de sí mismo, y la falsa impresión de tomar decisiones autónomas en el contexto laboral, dejando que la prestación del servicio sea regulada por el mercado, pero que también obedece a una “medida ante situaciones excepcionales, ocasionales o especiales que sucedan dentro de la condición laboral, sin que conlleve variación de las condiciones laborales establecidas o pactadas al inicio de la contratación” (Decreto 649, 2022, p. 2). Esto, en una condición que requiere unas funciones mínimas. En el contexto educativo, la adaptación del trabajo en casa tuvo sus implicaciones en tanto procesos pedagógicos y didácticos que repercutieron en las dinámicas laborales, sociales y familiares de los docentes que desestabilizó una rutina de trabajo, que no solo radica en la relación docente-estudiante, sino las condiciones laborales puntuales.

Desde la perspectiva laboral docente, se debe cuestionar ¿hasta qué punto *el trabajo en casa* se desarrolla sin que conlleve variación de las condiciones laborales establecidas o pactadas al inicio de la relación laboral? En especial, cuando hechos como el estar en el hogar o la forma de relación con el otro, ya expresan una significativa transformación de lo laboral, sobre todo en la labor docente y, fundamentalmente, en la disciplina de la educación física donde sus procesos están mediados por el cuerpo.

Metodología para el desarrollo de la investigación

La ruta metodológica de este proyecto de investigación se propuso, en primer lugar, que tuviese un carácter compartido, lo que implica la participación de dos instituciones (UPN-CENDA)

representadas en dos grupos de investigación (GPAFD- URDIMBRES); en segundo lugar, una investigación de tipo mixto, que integre aspectos de orden fenomenológico-cualitativo con elementos de orden cuantitativo y censal, los cuales son mediados a través del diseño e implementación de un formulario de autorreporte que desarrolle las dimensiones anteriormente señaladas.

Se buscó una muestra amplia y suficiente que permita diagnosticar de manera adecuada el fenómeno observado. La población y muestra estaría conformada por un (n)= 400 maestros agremiados a la Asociación Colombiana de Docentes de Educación Física (ACDEF) a nivel nacional y la Red de Maestros de Educación Física a nivel distrital, quienes han estado dispuestos a participar en el estudio.

Alcances preliminares

Los escasos estudios referidos a esta temática en el sector educativo muestran claramente la ausencia del docente, pues los funcionarios administrativos son los sujetos centrales en estas indagaciones, principalmente en instituciones de educación superior; por lo cual se enfatiza en la identificación de la probabilidad de sufrir lesiones musculoesqueléticas como el dolor lumbar inespecífico (DLI), túnel carpiano y tendinitis, o problemas asociados de voz, entre otros. Estos se generan de las posiciones sostenidas durante la jornada laboral y el grado de esfuerzo muscular en las tareas de manipulación de cargas (levantar, transportar, trasladar, soportar, etc.), al igual que enfermedades ligadas al riesgo psicosocial como el estrés, síndrome de *burnout* y problemas psiquiátricos. Muy comunes en el sector educativo.

Casi de manera silenciosa, los docentes se enfrentaron a un nuevo entorno, un espacio intermedio entre el hogar y el trabajo, entre lo público y lo privado; además, fueron afectados por riesgos de los cuales no tenían conocimiento y que, a la luz de la salud laboral, no tenían antecedentes o estrategias de mitigación desde el Sistema de Gestión de Seguridad Social en el Trabajo (SGSST).

En el aparato laboral de instituciones educativas, el docente no es ajeno a estas alteraciones. Como profesional de la educación, su quehacer cotidiano genera un factor de riesgo ligado al movimiento monótono, repetitivo, de gran carga psicológica y esfuerzo físico, con la capacidad de desencadenar patologías derivadas del movimiento. Estas alteraciones deben ser consideradas de origen profesional cuando se establezca una relación de causalidad, según lo establece el Ministerio del Trabajo.

Si la pedagogía y didáctica son reflexiones transformadoras que, en función de la relación pedagógica docente-estudiante, se llevan a cabo en el contexto escolar, es fundamental cuestionar lo que aconteció con ellas a partir de las transformaciones tanto del contexto educativo (ahora casa), como de las mediaciones utilizadas en función del aprendizaje del estudiante (la virtualidad). Esta postura se aparta de la comprensión de estas disciplinas como saberes acumulados, por el contrario, se entiende como un saber en permanente construcción que se ajusta y transforma en función de los sujetos y las condiciones en las cuales se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, el confinamiento social o los planes de alternancia.

Las proyecciones de continuidad de este estudio se relacionan ahora con licenciados en formación. Los escasos estudios, referidos a las afectaciones de la pospandemia o la nueva nor-

malidad sobre los actores del sector educativo, son evidencia de un campo teórico e investigativo que se debe desarrollar en función de la identificación de factores para intervenir positivamente las problemáticas derivadas. A lo anterior, se suman las transformaciones sufridas en la didáctica, el desarrollo de la clase de Educación Física y las relaciones alumno-maestro a partir de los decretos de confinamiento social que se extendieron a lo largo del territorio nacional durante la cuarentena impuesta para enfrentar la pandemia por covid-19.

Referencias

- Beraldo, S. y Polleti, C. (2000). *Preparación física total*. Editorial Hispano Europea.
- Blanch, J. M., Sahagún, M. y Cervantes, G. (2010). Estructura factorial del cuestionario de condiciones de trabajo. *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 3(26), 175-189. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-59622010000300002&lng=es&tlng=es
- Bocanument, G. y Berjan, N. (1993). *Conocimientos básicos sobre la relación salud - trabajo - enfermedad*. Instituto de Seguros Sociales.
- Botero, A. (2012). Riesgo Psicosocial intralaboral y "burnout" en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. *Cuadernos de Administración, Universidad del Valle*, 28(48), 117-132. <http://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/v28n48/v28n48a10.pdf>
- Charría, O., Sarosa, V. y Arenas, O. (2011). Factores de riesgo psicosocial laboral: métodos e instrumentos de evaluación. *Revista Nacional de Salud Pública*, 29(4), 380-391. <https://>

revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/9715

- BIBLIOGRAPHY Decreto 649 de 2022 (27 de abril), por el cual se adiciona la Sección 7 al Capítulo 6 del Título 1 de la Parte 2 del libro 2 del Decreto 1072 de 2015, Único Reglamentario del Sector Trabajo, relacionado con la habilitación del trabajo en casa (Ministerio de Trabajo). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=186048#:~:text=La%20habilitaci%C3%B3n%20de%20un%20trabajador,conservar%20la%20prueba%20de%20ello>.
- Duque, F. (2005). Factores de Riesgo psicosocial, asociados a la ansiedad y depreseión en los trabajadores administrativos de una institución de educación superior en Pereira, 2003. *Colombia: Revista de Investigaciones ANDINA*, 7(10), 64-68. <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239017675009.pdf>
- Durán, V., Guerrero, C. y Torres, J. (2020). *Informe Investigación Percepción del riesgo biomecánico asociado a la labor del docente de educación física en colegios distritales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Durán, V., Guerrero, C., y Torres, J. (2022). *Informe Investigación Incidencia de los factores subjetivos del contenido la tarea en el imaginario sobre bienestar laboral de docentes de educación física en colegios distritales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Garrido, P., Uribe, R. y Blanch, J. (2011). Riesgos psicosociales desde la perspectiva de la calidad de vida laboral. *Acta colombiana de Psicología: Universidad Católica de Colombia*(10), 64-68. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/342>
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* 41214. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Ley 2088 de 2021(12 de mayo), por la cual se regula el trabajo en casa y se dictan otras disposiciones. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=162970
- Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica, diferencias y relaciones. *Revista Universidad de La Salle*(17), 35-46. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol1989/iss17/3/>
- Martínez Valencia, F., Mosquera González, D. y Ordoñez Hoyos, M. (2015). *Prácticas pedagógicas matemáticas en atención a la diversidad: el imaginario del docente* [Tesis de pregrado, Universidad de Manizales].
- Matabanchoy, S. (2012). Salud en el trabajo. *Revista Universal Salud*, 87(102), 87-102.
- Ministerio de la Protección Social. (2008, 17 de julio), Resolución 2646. or la cual se establecen disposiciones y se definen responsabilidades para la identificación, evaluación, prevención, intervención y monitoreo permanente de la exposición a factores de riesgo psicosocial en el trabajo y para la determinación del origen de las patologías causadas por el estrés ocupacional. de <https://www.apccolombia.gov.co/normativa/resolucion-no-2646-de-2008-del-ministerio-de-la-proteccion-social#:~:text=Por%20la%20cual%20se%20establecen,causadas%20por%20el%20estr%C3%A9s%20ocupacional>.
- Murcia-Peña, N., Pintos DeCea Naharro, J. L. y Ospina-Serna, H. F. (2009). Función versus

institución: imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 1(12), 63-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83411512006>

Núñez, J. (2011). La educación rural venezolana en los imaginarios de los docentes. *Revista Investigación y Posgrados*, 1(21), 91-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=658/65828406005>

Restrepo, A., Colorado, V. y Cabrera, A. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia. *Revista Salud Pública*, 63-73. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642006000100006

Rivera-García, E., Pérez-López, I. y Trigueros-Cervantes, C. (2014). Imaginario social de la

Educación Física construida desde las "series adolescentes" de televisión españolas. *Revista Movimiento*, 3(20), 853-873. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1153/115332101002>

Soto Arango, D. E. (2013). Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia 1952-1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), 229-262. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=869/86930503008>

Vasco, C. E. (1980). Teoría de sistemas y metodologías científicas. *Revista Ciencia, Tecnología y Desarrollo*, 4(4), 463-482. HYPERLINK "<http://hdl.handle.net/11146/1141>" <http://hdl.handle.net/11146/1141>

Zuluaga, O. L. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Magisterio.



Parte 2

**Políticas públicas
en educación**

Aproximación a los discursos, perspectivas y enfoques de la educación en tecnología en el marco de la formación de maestros en Colombia¹

Luz Mary Lache Rodríguez,² Jimmy William Ramírez Cano,³
Camilo Andrés Valderrama Alarcón,⁴ Nelson Andrés Castañeda Arias⁵

pp. 93-102

1 Ponencia presentada en la Semana de la Investigación y la Proyección Social 2022, organizada por la Subdirección de Gestión de Proyectos, CIUP y la Vicerrectoría de Gestión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, 24 a 28 de octubre de 2022. El proyecto de investigación del que se deriva (DTE-610-22) se denomina del mismo modo que el título de esta ponencia.

2 Luz Mary Lache Rodríguez es magister en Educación. Profesora del Departamento de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: lmlacher@pedagogica.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5637-7710>.

3 Jimmy William Ramírez Cano es doctor en Educación – Línea Educación en Ciencias. Profesor del Departamento de Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: jwramirez@pedagogica.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1435-0979>.

4 Camilo Andrés Valderrama Alarcón es magister en Desarrollo Educativo y Social. Profesor del Departamento de Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: cvalderrama@pedagogica.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5707-9675>.

5 Nelson Andrés Castañeda Arias es magister en Ingeniería - Automatización Industrial. Profesor del Departamento de Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: nacastaneda@upn.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2422-2682>.

El presente texto hace referencia al sustento del proyecto en curso y a los avances que, al finalizar la primera parte de su ejecución,⁶ es posible presentar a la comunidad académica de la Universidad Pedagógica Nacional y a los interesados en el tema.

El grupo de investigación "Educación y regionalización en Ciencia, Tecnología e Innovación" (GIER) tiene dentro de sus líneas de investigación la formación de maestros a nivel de educación básica y media en el país. Al interior de esta línea se definieron cuatro programas de investigación que permitirán la comprensión de la formación de docentes en el país: saber pedagógico, evaluación, investigación y extensión. Desde el año 2014 el grupo de investigación ha centrado su trabajo en desarrollar el programa denominado investigación, a través de diferentes proyectos de investigación con maestros en ejercicio de los departamentos de Cundinamarca, Boyacá, Antioquia y Bogotá en sus 20 localidades. A partir de esta experiencia, el grupo de investigación ha identificado la necesidad de reflexionar acerca de la educación en tecnología y su articulación con la formación de maestros, para así fortalecer y potencializar los programas académicos del Departamento de Tecnología.

La mirada del proyecto que se desarrolla en 2022 se centra en establecer el estado de la cuestión acerca de la educación en tecnología, en el marco de la formación de maestros en el país. En tal sentido, se planteó adelantar un análisis crítico que permitiera hacer una aproximación a los discursos, perspectivas y enfoques de la educación en tecnología en el marco de la formación de maestros en Colombia.

Se trabaja desde el enfoque cualitativo que contempla

[la] comprensión/interpretación apropiada de los asuntos humanos en contextos socioculturales determinados [...] reivindica la realidad subjetiva e intersubjetiva como campo de conocimiento, la vida cotidiana como escenario básico de investigación, el diálogo como posibilidad de interacción, e incorpora la multidimensionalidad, diversidad y dinamismo como características de las personas y sociedades. (Mieles et ál., 2012, p. 197)

En consecuencia, se desarrolla una ruta de trabajo interpretativa, inductiva, cuyas fases representan una ruta crítica, entendida como aquella que "demarca el sendero más preciso e inmediato de indagación" (Esquivel, 2013, p. 73). La metodología de trabajo es la revisión bibliográfica o documental que permita acopiar el acervo documental propicio para establecer el "análisis crítico" que constituye el estado de la cuestión.

En un contexto globalizado, el desarrollo, uso y apropiación social de la tecnología es algo esencial para la economía de los países y, en este contexto, la formación de maestros para el área tecnología es un factor estratégico al cual se le

6 Está referida a los desarrollos que ha tenido el proyecto en 2022-1. En avance de los objetivos es importante señalar que esta primera fase se realizó con la participación del profesor Camilo Andrés Valderrama Alarcón como investigador principal y como coinvestigadores los profesores Luz Mary Lache Rodríguez, Jimmy William Ramírez Cano y Nelson Andrés Castañeda Arias. Como monitora de investigación, acompañó el proceso la estudiante Leidy Tatiana Wilches González de la Licenciatura en Diseño Tecnológico, además, se contó con la colaboración de las estudiantes María Angelica Lombana Rivera y Andrea Carolina Vargas Muñoz de la Licenciatura en Electrónica. Es de anotar que al producirse un cambio de integrante y coordinación en el equipo, se ha ralentizado el desarrollo del mismo.

debe prestar una especial atención en la mayoría de los países del mundo. La promulgación de la Ley 115 de 1994 considera el área de la tecnología e informática como un área fundamental y la Guía 30,⁷ que contiene las *Orientaciones para la educación en tecnología* (Ministerio de Educación Nacional, 2008), son elementos claves que permiten contar con una primera aproximación a la concepción de educación en tecnología, además, se constituyen en evidencias de la importancia que tiene la educación en tecnología para el país, en tanto contribuye a la formación para la resolución de problemas que permitan favorecer la superación de las brechas dadas por la globalización y las desigualdades en el conocimiento, a nivel nacional.

La Universidad Pedagógica Nacional trazó como misión la formación de profesionales de la educación al servicio de la nación y del mundo; así mismo, construir y difundir conocimiento educativo, pedagógico, didáctico y disciplinar. Además, está comprometida con actuar como productora de políticas educativas, consultora, asesora y acompañante del Ministerio de Educación en proyectos orientados al desarrollo educativo y pedagógico del país. En este contexto, es fundamental que desde la universidad se reflexione y se construya conocimiento relacionado con la educación en tecnología y, en especial, en la formación de maestros en esta área. Un primer paso en este sentido es preguntarse por ¿cuáles son las distintas concepciones a nivel nacional e internacional que se tienen en relación con la educación en tecnología?

y ¿cómo estas se manifiestan a través de los diversos discursos que construyen los múltiples actores del campo educativo (Ministerio de Educación, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, universidades, organismos internacionales, entre otros)?, con el fin de poder tener una aproximación acerca de la educación en tecnología en Colombia, en el marco de la formación de maestros.

Adicionalmente, el contar con un estudio riguroso sobre las diferentes tendencias a nivel nacional e internacional, en relación con la educación en tecnología y su articulación con la formación de docentes durante los últimos 10 años, también se convierte en un referente que puede contribuir a la construcción de una política educativa y al quehacer de los maestros, dado que les permite ubicar y reformular su práctica pedagógica en relación con la tecnología.

Para comprender la educación en tecnología es importante tener en cuenta al menos tres aproximaciones: la disciplinar, la histórica y la legal. La primera destaca, por un lado, los aspectos epistemológicos de la tecnología, la caracterización de sus componentes de estudio y su importancia para el desarrollo de los pueblos y la satisfacción de sus necesidades; por el otro, el aspecto referido a la formación de licenciados y, en especial, de los licenciados en tecnología.

La segunda, la perspectiva histórica, señala la importancia que los gobiernos del mundo dieron al estudio de la ciencia y la tecnología como criterio fundamental para, por un lado, asegurar la reconstrucción de los pueblos de la posguerra (1945 en adelante), el ejercicio de la ciudadanía en el control de los avances tecnocientíficos en la preservación de la vida humana; por otro lado, como criterio de responsabilidad sobre la vida de las demás generaciones y especies del mundo.

7 De reciente aparición se cuenta con las *Orientaciones Curriculares para el Área de Tecnología e Informática en la Educación Básica y Media*, emitidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022) que, por supuesto, entran a integrar el acervo documental de esta investigación.

Por último, la tercera perspectiva se evidencia en los marcos de la legislación educativa nacional y mundial, de manera explícita, en cuanto a la necesidad de formar al talento humano en el dominio de la tecnología; además fundamenta la importancia de la formación de maestros en tecnología.

De otra parte, desde lo disciplinar, se cuenta con cuatro perspectivas epistemológicas de la tecnología (Mitcham, 1994): la manufacturera, la ingenieril mecanicista y la humanista centrada en la relación ciencia, tecnología y sociedad (CTS), desde el enfoque europeo o el enfoque americano. A estas perspectivas podemos sumar la perspectiva cognitiva explicada por Herbert Simon (1996) y la perspectiva centrada en el diseño (Norman, 1985; 1988; 2005; 2007).

Distintos programas de formación de maestros en tecnología retoman parte de estas posturas epistemológicas a lo largo de diversas asignaturas en busca que el dominio del maestro sea integral sobre las distintas visiones, especialmente cuando las *Orientaciones generales para la educación en tecnología* (Ministerio de Educación Nacional, 2008) proponen el desarrollo de lógicas de comprensión crítica de la tecnología desde el conocimiento de: 1) sus reglas de evolución y generación (naturaleza de la tecnología); 2) sus reglas de uso y apropiación; 3) sus formas de organización y producción para solucionar problemas; y 4) sus valores e impactos que tiene sobre la sociedad y la persona.

Teniendo en cuenta lo anterior, se podría pensar que la formación de maestros en tecnología involucra una reflexión educativa y crítica de la tecnología desde diversas dimensiones: como expresión de la actividad humana (marco epistemológico manufacturero y humanista), como forma de construcción de conocimiento (marco

epistemológico mecanicista y cognitivo), como procesos de producción social, económica y cultural (marco epistemológico humanista, cognitivo y centrado en el diseño), como producto de conocimiento (marco humanista y cognitivo) y deberá discurrir críticamente de cada una de ellas los diversos impactos que la tecnología trae a la sociedad y viceversa, especialmente las formas en que la ciencia y la tecnología producen conocimiento, contribuyen y afectan las lógicas de organización social que subyacen a su uso y producción. Estas reflexiones constituyen el núcleo de la enseñabilidad de la tecnología.

La educación en tecnología o educación tecnológica es un campo de conocimiento que atiende a los asuntos del aprender y el enseñar, no solo respecto a los grandes desarrollos de la humanidad, sino también a la gestión de maneras de comprender el mundo y de transformarlo en busca de la resolución de problemas situados, y en contexto de las comunidades, en una perspectiva cultural. Frente a este campo, y en concreto sobre la tecnología, giran diversas miradas que privilegian unos componentes respecto a otros o se presentan algunas concepciones y discursos en cuanto a su razón de ser y a los derroteros que deben atenderse para la formación de maestros y que sitúan una discusión compleja pero necesaria.

Ya lo planteaban Peña y Otálora (2018), al advertir que "la educación y la tecnología, de forma aislada y en su articulación, son asuntos y fenómenos centrales para el desarrollo de los sujetos" (p. 59), que tiene en su base un repertorio de idearios y comprensiones que los encarnan y estructuran. No obstante, advierten que dicha relación no "se reduce al uso computacional, ni a la elaboración de materiales [...] [y] proponen reflexiones sobre el hecho tecnológico, la

educación en tecnología y la educación con tecnología" (p. 59).

Bajo esta premisa, para el grupo de investigación que estudia la formación de maestros, es pertinente establecer qué ideas y comprensiones se elaboran frente a la educación en tecnología, en tanto se conviene con Martínez (2003, como se citó en Peña y Otálora, 2018) en que "lo educativo no debe reducirse al aprender, ni a la instrumentalización de sus procesos, es necesario pensar para la enseñanza, un lugar diferente al de los procedimientos" (p. 62). Así, se precisa revisar la formación de los maestros, tanto desde los marcos nacionales de los programas de formación, como de la política educativa y en relación con las exigencias que para tal efecto se hacen desde los entes internacionales, para contar con un marco que permita orientar la formación de maestros en tecnología, más allá de "las urgencias pragmáticas, instrumentales y empíricas en forma de eficiencia, rendimiento y logro" Martínez (2003, como se citó en Peña y Otálora, 2018, p. 62), que es por donde se ha dirigido la enseñanza.

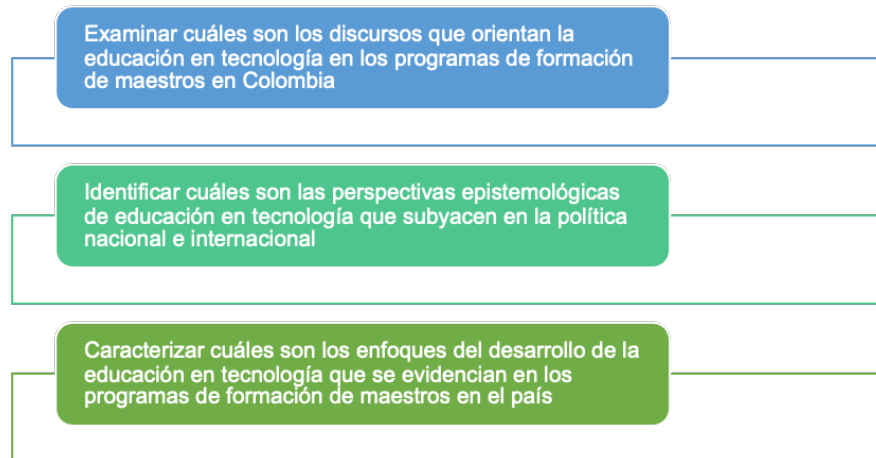
En tal sentido, luego de una búsqueda en bases de datos especializadas como Ebsco Education Reserch Complete, fuente académica, Computers & Applied Sciences Complete y en Web of Science para establecer si se han elaborado estudios anteriores en los objetivos, propósitos y objeto de estudio de este proyecto, se encontró que no existe una revisión que permita establecer el estado de la educación en tecnología en la formación de maestros. Se pudo evidenciar que, por un lado, la educación en tecnología está altamente asociada al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula, a la apropiación de dicho

uso en las prácticas docentes, a la evaluación o identificación de las concepciones sobre estos instrumentos o herramientas, o sobre el desarrollo de las denominadas competencias digitales. Aunque no es el interés de esta investigación, esta mirada, más situada en las TIC, se vio exacerbada por la necesidad implícita de la pandemia de aprovechar lo mejor posible esos elementos para continuar con la educación de manera remota, en todos los niveles de los sistemas educativos.

Por otro lado, en la búsqueda sobre educación tecnológica, se encuentran diversos documentos que exponen, tanto desde perspectivas históricas como de pertinencia social, la formación tecnológica como modalidad o nivel de formación del sistema educativo, cuyos programas se orientan a impartir conocimientos y desarrollar destrezas para participar activamente del mundo del trabajo. Aunque en esta formación se comparten conocimientos importantes con la educación en tecnología, el objeto de investigación del grupo se ubica en la formación profesional que se imparte en las universidades que forman los maestros en esta área (ver figura 1).

El grupo de investigación precisó que es relevante una revisión, de mayor profundidad a nivel nacional, a la formación de maestros para la educación en tecnología, a partir de diversas fuentes; bajo la consideración de ubicar los discursos frente a su razón de ser, sus perspectivas epistemológicas y los enfoques para su desarrollo, no tanto en una mirada comparada, pero sí en una que permita contar con una comprensión de la diversidad de estos aspectos que son nucleares para la constitución y desarrollo de los programas de formación de la UPN en el Departamento

Figura 1. Objetivos de investigación.



Fuente: elaboración propia.

de Tecnología. En tal sentido se plantearon los objetivos de investigación que se pueden ver en la figura 1.

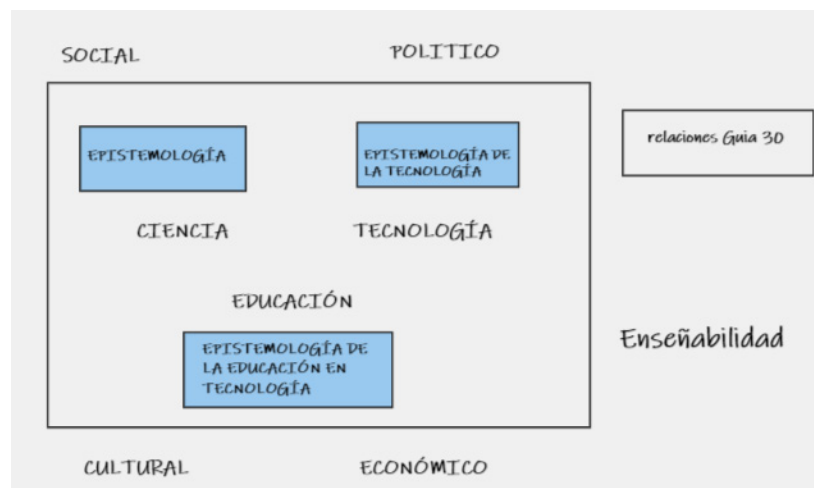
El avance en la investigación toma como punto primordial el diálogo y comprensión puntual de los objetivos del proyecto entre los miembros del equipo, con miras a la ubicación y acceso a los documentos, así como a la construcción de la ruta de búsqueda documental que permitiese la construcción del corpus al que se realizará el análisis y posterior construcción crítica (estado de la cuestión) propuesta.

Las discusiones del equipo, en torno a los objetivos y las precisiones necesarias en la comprensión de sus relaciones con el objeto de estudio, permitieron situar qué documentos serían de pertinencia trabajar para cada caso. En tal sentido, se estableció como central que la cuestión epistemológica se vincula con diversas áreas que cruzan el objeto de investigación: la ciencia, la tecnología y la educación en tec-

nología y comprenden unas maneras diversas, pero específicas, desde las cuales se asume la educación en tecnología y la formación de maestros para dicha educación. De este modo, tanto los discursos presentes en los programas de formación de las universidades del país que ofrecen formar maestros para el área (objetivo 1), como las políticas educativas del orden nacional⁸ e internacional (objetivo 2) y, por supuesto, las maneras como se forman los maestros para desarrollar la educación en tecnología (objetivo 3), constituyen un entramado que está cobijado por aspectos sociales, políticos, culturales y económicos de los contextos y de los momentos históricos desde los que se ha pensado la educación en tecnología.

⁸ Incluso aquellas del nivel local, si se tiene en cuenta que en el rastreo de universidades que ofrecen formación de maestros para el área de Tecnología e Informática aparecieron 17 programas a nivel nacional, en las regiones Andina (12), Caribe (3) y Pacífica (2).

Figura 2. Correlaciones y comprensiones de los objetivos de investigación y el objeto de estudio.



Fuente: tomada de la pizarra del equipo del grupo de investigación en Teams.

En alcance al primer objetivo se estableció la búsqueda de programas de formación profesional a nivel nacional según las denominaciones de las licenciaturas, establecidas por la Resolución 2041 de 2016 del Ministerio de Educación Nacional, derogada por la Resolución 18583 de 2017, a través del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) del Ministerio de Educación y en las páginas de las universidades. Se revisaron las nominaciones del SNIES, y se confrontaron con la información disponible en dichas páginas para filtrar aquellas que hicieran énfasis en la formación de maestros para el uso o incorporación de las TIC. Este interés se dio al considerar que la formación para la apropiación de las TIC, por parte de los maestros (en formación o en ejercicio), puede constituir un componente de la formación —incluso, no solo para el área—, más no el centro de la misma, en tanto corresponden a una herramienta y no a un fin. Una vez identificadas las universidades y los programas (se cuenta con una matriz de soporte),

se procedió a solicitar de manera oficial los programas de formación y al momento se cuenta solo con 7 documentos, dado que es algo difícil lograr una respuesta rápida a esta solicitud.

Para la búsqueda de los demás documentos se estableció una ruta metodológica consistente en: definir las fuentes de consulta, establecer los descriptores, definir filtros y protocolos para la selección, nominación y organización de la documentación (figura 3).

Una vez definida la ruta, se establecieron responsables por cada objetivo para avanzar de manera más centrada en la búsqueda: Luz Mary Lache Rodríguez (objetivo 1), Jimmy William Ramírez Cano (objetivo 2) y Camilo Andrés Valderrama Alarcón (objetivo 3). Con la llegada del nuevo integrante, el profesor Nelson Andrés Castañeda Arias, de la Licenciatura en Tecnología, en remplazo del profesor Valderrama, quien salió a comisión de estudio, hubo que hacer un empalme al interior del equipo en relación con

Figura 3. Ruta metodológica para la búsqueda documental.



Fuente: elaboración propia.

el proyecto; en consecuencia, aún se está finalizando con la etapa de búsqueda documental. No obstante, se han elaborado matrices descriptivas por objetivo, del corpus documental en cada caso.

En consonancia, hemos adelantado los dos primeros aspectos de la ruta crítica del estado de la cuestión propuesto por Esquivel (2013): 1) Búsqueda de los documentos pertinentes alrededor del objeto de estudio y 2) acopio del

acervo documental en función de los objetivos del estudio; además, en la segunda etapa nos enfrentamos al desarrollo de los demás aspectos: 3) elaboración de resúmenes analíticos especializados (RAE), cuyos componentes permitan dar cuenta de los aspectos centrales para el análisis; 4) construcción de matrices de análisis que permitan derivar la producción de conocimiento con la que se configuren las respuestas al objetivo general del proyecto.

Con respecto a la elaboración de los RAE como base para los análisis, tal como se había contemplado en la propuesta, se había elaborado un formato inicial, pero dada la cantidad de documentación que se tenía previsto ubicar y que se había encontrado, se revisó la conveniencia de usar una herramienta tecnológica (Atlas TI) que apoye la organización, sistematización y codificación de la información para su posterior análisis. Se han hecho algunas jornadas para la apropiación de esta herramienta; así mismo, se adelanta una codificación general primaria en las matrices documentales descriptivas que ya se tienen para cada objetivo, y falta avanzar en la denominación de las categorías axiales y nodales en la herramienta para, posteriormente, retomar la ruta metodológica inicial.

Es de anotar que este proyecto nos ha permitido avanzar en nuestros conocimientos de gestión bibliográfica y del uso de herramientas tecnológicas como apoyo a la investigación cualitativa. Así mismo, ha sido un espacio importante para discutir y debatir, desde los diversos lugares de formación y trayectoria de los integrantes del equipo, lo que comprendemos por educación en tecnología y su relación con la formación de maestros que son los asuntos que nos convocan, al igual que para establecer rutas de trabajo compartidas, que no siempre se contemplan dentro de los cronogramas de trabajo a la hora de plantear propuestas de investigación.

El acompañamiento de la monitora y de un par de estudiantes de la Licenciatura en Electrónica, las cuales desarrollan su trabajo de grado en relación con este proyecto de investigación, ha sido fundamental y creemos que se ha contribuido de manera considerable a su proceso de formación.

Referencias

- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación* 37(1), 65-87. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/10631>
- Ley 115 de 1994 (08 de febrero), por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* 41214. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Orientaciones generales para la educación en tecnología. Ser competente en tecnología: una necesidad para el desarrollo!* Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_grales_educacion_tecnologia.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2022). *Orientaciones curriculares para el Área de Tecnología e Informática en la Educación básica y media*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_5.pdf
- Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística* 74, 195-225. <http://www.redalyc.org/pdf/791/79125420009.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (03 de febrero). Resolución 2041 de 2016. *Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro*

calificado. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-356144_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (15 de septiembre). Resolución 18583 de 2017. *Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. Diario Oficial* 50.357.

Mitcham, C. (1994). *Thinking through Technology: The path between engineering and philosophy*. University of Chicago Press.

Norman, D. (1985). *Aprendizaje y la memoria*. Alianza Psicología.

Norman, D. (1988). *The design of everyday things*. MIT Press.

Norman, D. (2005). *El diseño emocional: Por qué nos gustan (o no) los objetos cotidianos*. Paidós.

Norman, D. (2007). *The design of future things*. Basic Books.

Peña, F. y Otálora, N. (2018). Educación y tecnología: problemas y relaciones. *Revista Pedagogía y Saberes* 48, 59-70. <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7373> <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=71384>

Simon, H. (1996). *The sciences of the artificial* (3.^a ed.). MIT Press.

Estampas de políticas sobre el acceso a la educación superior en Colombia

René Guevara Ramírez,¹ Sandra Milena Téllez Rico,² Adriana Lucero Jiménez Giraldo³

pp. 103-110

- 1 Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia). Magister en Dirección Universitaria por la Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia). Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Profesor asociado del Departamento de Posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Bogotá, Integrante Grupo Política (UPN), Colombia. Correo: rguevara@pedagogica.edu.co
- 2 Licenciada en Psicología y Pedagogía, magister en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Docente ocasional, tiempo completo, categoría titular del Departamento de Posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante Grupo Política (UPN). Correo: smtellezr@pedagogica.edu.co
- 3 Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Especialista en Gerencia de Proyectos Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia). Magister en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Docente catedrática, categoría asistente del Departamento de Posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante Grupo Política (UPN). aljimenezg@pedagogica.edu.co

Presentación

El proyecto de investigación titulado "Acción gubernamental en educación superior: ¿tres programas 'diferentes' y un mismo interés 'verdadero'?" tiene como propósito "Contribuir a la comprensión académica sobre el diseño e implementación de políticas de educación superior en Colombia mediante la comparación de tres programas de acción gubernamental (PAG), dos de ellos correspondientes a periodos presidenciales consecutivos: 2014-2018-2022; el tercero realizado, de manera concomitante, en Bogotá D.C. durante los años 2020-2023".

Para el grupo de investigación Politia, la construcción de un objeto de investigación (acción gubernamental/pública) va a la par con la configuración de la problemática teórica que la circunscribe. En tal sentido, a continuación se ofrece una comparación preliminar entre dos momentos de las políticas sobre educación superior que precisan una lectura sobre la posibilidad de acceder a esta, ya que en su definición y regulación normativa, esta se precisa como un "conjunto de acciones gubernamentales/públicas encaminadas a la resolución de problemas públicos". Por esto, nuestra problemática teórica se ubica en los "sentidos" de la acción, en el contenido de una disposición jurídica que contribuya a la realización de acción social.

En una investigación anterior (Guevara et ál., 2021), observamos un "cómo"⁴ una manera de indagar sobre asuntos de políticas. En ese momento situamos la observación en los beneficiarios de un programa de acción gubernamental

(PAG) dispuestos al acceso "focalizado" a la educación superior. A partir de los datos disponibles en esa investigación, construimos una mirada sobre la "disposición geográfica" en relación con una problemática teórica que relacionó "esperanzas subjetivas y oportunidades objetivas", la cual será expuesta en una próxima investigación a un nuevo "giro de tuerca" para robustecer dichos análisis.

En la presente investigación, si bien mantenemos la atención en la relación preferencial, en la selección de programas académicos, la observamos desde una posición contrapuesta a la anterior con miras a identificar el acceso a la educación superior desde la definición instituida jurídicamente. Para esto, es necesario tener en cuenta que, a través de los recursos del Estado —históricamente concentrado—, se puede universalizar una particularidad para contribuir a la desnaturalización de las creencias políticas; es decir, que los sentidos de la acción, al definir orientaciones normativas, constituyen realizativos sociales al tiempo que incorporan significaciones bajo la lógica de lugares comunes. Estos últimos entendidos como aquellas

nociones con las cuales se argumenta, pero sobre las cuales no se argumenta... presupuestos... que permanecen indiscutidos, [y] deben gran parte de su fuerza de persuasión al hecho de que al circular [...] están presentes en todas partes... y son poderosamente apoyados y transmitidos por [...] canales pretendidamente neutrales (Bourdieu y Wacquant, 2001, pp. 8-9)

El artículo ofrece dos "estampas" que aluden a las condiciones de posibilidad normativa dispuestas para precisar el acceso a la educa-

4 Preferencias académicas de escolares colombianos.

ción superior en Colombia. Estas se identifican por consagrar a la educación superior como un servicio público y por diferenciar las opciones institucionales según su sector, lo cual participa de una visión dominante constituida sobre tres pilares conceptuales: la equidad, la movilidad social y el mérito⁵.

En este artículo queda registrada la disposición normativa⁶ según el mérito, con miras a ser puesta en diálogo posterior con las respectivas condiciones de posibilidad de las otras dos, ubicadas en otros lugares de la pretendida neutralidad política. La equidad situada a finales de los años 1980, mientras que la movilidad social sería connotada en documentos de políticas posteriores al año 2002.

La educación superior como servicio público: consagración normativa (1980)

El 22 de enero de 1980, la educación superior en Colombia quedó consagrada como tal (educación superior) en su "carácter" de "servicio público", orientada al cumplimiento de "una función social" y, para su "prestación" (como servicio público). En la regulación estatal se dispuso que

dicho nivel educativo se realizaría a través de las instituciones a "cargo" del Estado y de aquellas que fueran —para ese entonces y en la actualidad— autorizadas a los particulares.

Además de prescribir cómo se procedería en adelante, la referida regulación consagró, validó y reafirmó lo definido desde inicios del Frente Nacional, es decir, la doble "oferta" institucional de la educación superior en Colombia: pública, estatal, oficial, por una parte, y privada, particular, por la otra.

Uno de los principios (fines) generales de la educación superior del momento serían su carácter democrático y su apertura condicionada. La primera referiría que no habría limitaciones, amparada en la consigna de "por consideraciones de raza, credo, sexo o condición económica o social". La segunda implicaría que la aspiración, o pretensión de acceder, a dicho nivel educativo se realizaría "en ejercicio de la igualdad de oportunidades" para todos aquellos que demostraran la posesión de "capacidades" así como el cumplimiento de "condiciones académicas".

La suma de dichas condiciones académicas correspondería a varios requerimientos para ingresar a los tipos institucionales con programas académicos: calidad de bachiller, conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y títulos, según el tipo de institución y las modalidades académicas de la época, a las cuales se accedería con las siguientes ofertas:

Instituciones universitarias⁷, las cuales posibilitaban el acceso a la formación universitaria y a la formación avanzada o de posgrado, así como

5 Con respecto a esto, se encuentra en trabajo un estudio pormenorizado sobre el universo conceptual que se constituye con la noción de formación de capital humano en clave de los relacionamientos estructurales: objetivos y subjetivos.

6 Entendida como la manera en que el concepto está dispuesto dentro de la norma jurídica y como aptitud incorporada para ver y comprender el acceso a la educación superior de esa manera. En esa medida el acceso queda referido en su historicidad, por tanto, en la contingencia de relaciones políticas, legislativas y gubernamentales susceptibles de contraposición por agentes interesados.

7 Aclarar cómo la redacción del texto favoreció esa comprensión normativa de Universidad que terminó creando

a las demás modalidades según el sistema de ciclos (tecnológicas o intermedias profesionales).

Instituciones tecnológicas, que ofrecían programas terminales y de especialización en la formación tecnológica, así como de formación intermedia profesional.

Instituciones intermedias profesionales, correspondientes a la oferta de formación intermedia profesional, así como a la formación propia de la educación media vocacional.

Recordemos que durante esta época, la denominación *universidad* correspondía a aquellas IES reconocidas como tal por tres características: 1) tener mínimo 3 programas académicos, en formación universitaria, ubicados en diferentes áreas del conocimiento. 2) Desarrollar procesos de investigación significativa. c) contar con recursos humanos y físicos adecuados y suficientes.

También debemos recordar que, además de la legislación específica, las IES oficiales, públicas, estatales estuvieron regidas por las normas correspondientes a los establecimientos públicos, es decir, estaban ubicadas dentro de la rama ejecutiva del poder público (1968) con titularidad y ejercicio de funciones administrativas. Para tal efecto, dispondrían de personería jurídica, autonomía administrativo-financiera y patrimonio independiente.

Por último, a comienzos de los años ochenta, se entendía por Sistema de Educación Superior como el conjunto institucional (instituciones más programas académicos) que procuraría por el "logro" de los fines de la educación superior, mediante la coordinación eficiente de su

dirección y acción, tanto institucional como académica, curricular, etc. (Alzate, 2016).

El acceso a la educación superior tendría como una de sus circunscripciones normativas la igualdad de oportunidades que, en la época, estaría vinculada con las valoraciones propias de la equidad social, ubicada más en la deliberación pública que en los resultados del, formalmente denominado, Sistema de Educación Superior.

Reafirmación tonal consagrada (1992)

Una docena de años después, en 1992, durante otra estampa de políticas, con viejos y nuevos agenciamientos⁸ resultado de otras circunstancias nacionales, como la violencia, el noma de políticas para el acceso a la educación superior sería reafirmado en medio de la cualificación de sus condicionantes. Esta observación es resultado de un trabajo comparativo sobre los aspectos relacionados con la noción de servicio público: su prestación, acceso y definiciones, contenidos en las posibilidades de acceso a la educación superior.

Un primer asunto corresponde a la denominación normativa de la educación superior: en 1980 correspondería a "educación postsecundaria" (Decreto 80 de 1980). En 1992 quedaría expresamente denominada como "educación

y validando las IES no universitarias como instituciones universitarias dentro de la ley 30 de 1992.

8 Las leyes no son las políticas. Las políticas corresponden a conjuntos de programas de acción gubernamental encaminados a la resolución de problemas públicos. De este modo, con miras a modificar la situación diagnosticada a finales de los años ochenta sobre el funcionamiento de la educación superior en Colombia, era necesario modificar la legislación de la educación superior, lo que resultó en la Ley 30 de 1992. En otras palabras, la ley haría parte del nudo problemático de la educación superior.

superior", pero antecedida por la aclaración "se organiza como servicio público" (Ley 30 de 1992).

Sumado a esto, se debe indicar el trámite de la norma de educación superior, en 1992, fue realizada dentro del Congreso de la República. Doce años antes, la normatividad de educación "postsecundaria" fue diseñada y expedida en las oficinas del poder ejecutivo del país, en "cumplimiento" de sus funciones extraordinarias (Ley 8 de 1979).

Ahora bien, la Ley 30 de 1992 reafirmaría la consagración observada en cuanto a la educación superior, aunque la reafirmaría con unos matices no menores. Uno de estos correspondería a la expresión conceptual "servicio público cultural", en donde *cultural* implicaría una tensión con la mera asunción social, económica y estatal de *servicio público*. A su vez, este último quedaría expresado como "inherente a la finalidad social del Estado."

Dada la definición de Colombia como "Estado social de derecho en la Constitución de 1991, la educación superior sería especificada como un "proceso permanente" y, en cuanto tal, tendría un objeto preciso ("pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional"), así como un momento de realización ("con posterioridad a la educación media o secundaria"). Así, queda implicada una de las máximas de las políticas de educación superior, su participación en "el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral".

En línea con esto, se indicó que la educación superior

despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la auto-

mía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la educación superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra. (Ley 30 de 1992, art. 4)

Ahora bien, al amparo de estas circunscripciones, el acceso a la educación superior sería factible para quienes demostraran la posesión de las "capacidades" "requeridas" y, a su vez, cumplieran con las "condiciones académicas" exigidas en cada caso. Pareciera, entonces, que la remisión normativa contuviera eslabones transitivos entre momentos sociales de la construcción histórico-política, ya que, como fue señalado, la anterior regulación normativa tenía mayor amplitud expresiva ("limitada por consideraciones de raza..."), aunque no significaba una mayor realización práctica.

De suerte que, al suprimir esa expresión en la comparación de las dos normas, ambas concordarían en la prescripción normativa sobre acceso a la educación superior: "La educación superior será accesible a quienes demuestren poseer las capacidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas exigidas en cada caso" (Decreto 80 de 1980).

Por otra parte, el acceso a la educación superior a partir de la tipología de programas académicos contendría, a partir de 1992, una mayor jerarquización desagregada en su especificidad:

Pregrado: posesión de título de bachiller (o equivalente en el exterior), presentación del

examen de estado para ingresar a la educación superior y de las pruebas exigidas por cada IES.

En la formación técnica profesional podrían acceder quienes hubieren cursado/aprobado/titulado en educación básica secundaria, tras obtener un certificado de aptitud profesional (CAP, SENA), con experiencia laboral (campo específico de capacitación) mayor a dos años. En la especialización en ocupaciones deberían poseer un título en la correspondiente ocupación u ocupaciones afines. Al nivel de posgrados (doctorado, maestría, especialización) para ingresar sería necesario, entre otros, un título de pregrado.

Del mismo modo, se establecería la respectiva jerarquización institucional:

- Universidades, como instituciones con desempeño acreditado (criterio de universalidad) en investigación científica/tecnológica, formación académica (profesiones o disciplinas) y producción/desarrollo/transmisión de conocimiento y cultura (universal y nacional).
- Instituciones universitarias o escuelas tecnológicas: aquellas con oferta de programas de formación en ocupaciones, académica (profesiones o disciplinas) y programas de especialización.
- Técnicas profesionales: cuya oferta corresponde a programas de formación en ocupaciones (carácter operativo), instrumental y de especialización, según el campo de acción y "sin perjuicio" de "aspectos humanísticos".

Ahora bien, debe ser reiterado que, al término de la tramitación de la nueva norma de educación superior (Ley de 1992), se habría "perdido" la posibilidad legislativa de "poner en cintura"

su difusa oferta institucional, ya que en dicha norma quedaría la siguiente frase de consagración del estado de cosas institucionalmente preexistentes: "Son universidades las reconocidas actualmente como tales".

Durante la implementación de la nueva Ley de educación superior, los años noventa serían otro momento para dicho ajuste institucional, consecutivo al diseño e implementación de la política de evaluación de la calidad de programas académicos, primero, y de IES, después.

De este modo, fueron menores las posibilidades de acceder, por parte de amplios sectores medios, medios-bajos y bajos de la población juvenil, a las IES y programas académicos con una "distancia relativa" menor entre sus modos de prestación del servicio y el "óptimo" correspondiente a su "naturaleza" institucional y académica (programas), como definición de calidad del CNA. En otras palabras, mejoró el acceso sectorial a IES de calidad.

A la fecha, las IES acreditadas corresponden al conjunto de aquellas universidades que histórica, social, política y culturalmente han sido reconocidas como "buenas", en clave de calidad, desde sus orígenes fundacionales, que van de la segunda mitad del siglo XIX, hasta mediados del siglo XX.

La última composición comparativa (un matiz mayor) con el momento normativo anterior, corresponde a la reubicación de las universidades públicas del ámbito de establecimientos públicos hacia una nueva categoría jurídica de amparo constitucional ("Ente universitario autónomo"), lo cual incrementaría, entre otras propiedades, las composiciones de autonomía universitaria.

En otras palabras, mediante la autonomía política universitaria (Guevara y Lara, 2013; Guevara, 2017), reintroducida con la Ley 30 de 1992, sería puesta al día, robustecida; en otras palabras, sería realizado un *aggiornamento* en la composición preexistente de dicha autonomía, ya que ante sus composiciones del momento (jurídica, administrativa, financiera, disciplinaria) sería reinstalada la pretérita facultad universitaria de nominación rectoral (Carrascal, 2014)

Por último, se puede anotar que, si bien, en su intervención pública del pasado 9 de septiembre (2022), el ministro de Educación Alejandro Gaviria introdujo un nuevo tema sobre la eventual modificación de la Ley 30 de 1992, además de la financiación, esta vez, relacionada con la noción de mérito, habría que recordar aquel conocido anuncio de "se sabe cómo ingresa un proyecto de ley al Congreso, pero no se sabe cómo sale de allí".

No obstante, dicho anuncio sería interesante en el nuevo gobierno, ya que si la idea del mérito ha sido consustancial a la noción de servicio público de la educación superior, cómo desarrollarán otra significación para el acceso a dicho nivel educativo en clave de derecho a la educación (superior). Esto va más allá de la exoneración de los perjudicados (¿beneficiarios?) del extinto programa Ser Pilo Paga (2014-2018), el cual, sin embargo, terminó siendo un antecedente inmediato de la política de "gratuidad" en el acceso a la educación superior en Colombia.

Quizás valdría la pena aceptar la exhortación de otras latitudes, donde se plantea ir más allá del derecho a la educación y pensar en el derecho al conocimiento, como derecho de "nueva generación".

Referencias

- Alzate, G. (2016). *Transiciones normativas de la educación superior: 1960-1980*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1066>
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2001). *Las argucias de la razón imperialista*. Paidós Ibérica
- Carrascal, C. (2014). *Gobierno universitario: entre heteronomía y autonomía*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Decreto 80 de 1980 (22 de enero), "Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria". *Diario oficial* 37.863. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=67073>
- Guevara, R. y Lara, A. (2013). Nominación rectoral en América Latina Génesis y estructuras. *Veredas. Revista del Pensamiento Sociológico, No Especial 2* <https://veredasojs.xoc.uam.mx/index.php/veredas/article/view/510>
- Guevara, R. (2017). *El campo político en universidades públicas latinoamericanas*. Editorial Aula de Humanidades.
- Guevara, R. y Téllez, S. (2018). *Una apuesta situada: la educación superior como objeto de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guevara, R., Téllez, S. y Jiménez, A. (2021). "Digame licenciado". *Preferencias académicas de escolares colombianos*. Aula de Humanidades
- Ley 8 de 1979 (24 de enero), por la cual se otorga unas facultades extraordinarias para establecer la naturaleza, características y

competentes del Sistema de Educación Post-secundaria, se fijan requisitos para la creación y funcionamiento de instituciones públicas y privadas de educación post-secundaria, para reorganizar la Universidad Nacional de Colombia y las demás Universidades e Institutos Oficiales de nivel post-secundario y para expedir las normas sobre Escalafón Nacional para el Sector Docente y derogar unas normas. *Diarios oficiales* 35191. <https://mineducacion.gov.co/1621/article-103897.html>

Ley 30 de 1992 (28 de diciembre), Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. *Diario oficial* 40700. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34632

Resultados preliminares de las problemáticas y desarrollos en la formación inicial de maestros en la educación para la salud a partir de una revisión documental 2005 a 2020. Caso Colombia

Gloria Inés Escobar Gil,¹ Marcela Rodríguez Jiménez,² Rosy Luz De La Cruz Lastre,³
Análida Altagracia Hernández Pichardo,⁴ Jairo Alonso Forero Anaya⁵

pp. 111-120

- 1 Magíster en Educación, docente Catedrática Departamento de Biología Universidad Pedagógica Nacional. Correo: giescobarg@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2205-0423>.
- 2 Estudiante del Departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: mrodriguezj@upn.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2717-5180>.
- 3 Estudiante del Departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: rdelacruzl@upn.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5115-8359>.
- 4 Magíster en Educación con Énfasis en Educación Comunitaria, docente de planta del Departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: aahernandezp@pedagogica.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9871-1836>.
- 5 Magíster en Educación, docente catedrática del Departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: jaforeroa@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2290-7944>.

Introducción

La salud es uno de los aspectos que tiene que ver con todas las personas, independiente de su situación económica o social, por esto, las instituciones sanitarias, entidades multilaterales, entidades privadas o los centros educativos se han involucrado en su estudio. Desde allí emerge la educación para la salud (Eps), la cual articula el campo médico con el educativo para lograr incidir en los estilos de vida de la sociedad en general. En la actualidad, son diversas las situaciones que ponen en riesgo la salud de la humanidad, el sedentarismo, los malos hábitos alimenticios, el estrés, la contaminación, el consumo de sustancias como el alcohol o psicoactivas, etc., han disparado los problemas cardíacos, de presión arterial, de obesidad o de diabetes. Sin embargo, por efectos de la pandemia, se encendieron aún más las alarmas. Por esto, los profesores han tenido un papel más protagónico en este tipo de discusiones por su incidencia en una población amplia y en formación.

Estos aspectos han orientado el desarrollo de nuestra investigación, con la cual se pretende fortalecer los procesos formativos realizados hasta el momento en la línea de investigación "Conocimiento del profesor en educación para la salud (CPES)", perteneciente al grupo "Conocimiento profesional del profesor de Ciencias" de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). La revisión documental nos permite identificar las problemáticas y desarrollos en estos países, al momento de formar maestros en la educación para la salud.

Riquelme (2006) hace referencia a los problemas de salud, a nivel mundial, que se derivan

de los estilos de vida y están relacionados con la alimentación y la nutrición, la salud mental, los accidentes viales, el ejercicio físico, el tabaco, el alcohol y las drogas: entre el 17 % y el 22 % de los adolescentes menores de 18 años, padecen problemas de desarrollo, emocionales y de conducta. La autora muestra que

la mitad de las muertes del mundo industrializado son el resultado de la enfermedad cardiovascular, que es la primera causa de muerte y discapacidad en Europa. La OMS indica que, tres millones de personas mueren anualmente a causa del tabaco, la obesidad, la diabetes tipo 2 y diversos tipos de cáncer aumentan su prevalencia en los últimos años. Además, cada siete muertes prematuras, están relacionadas con las lesiones producidas en los accidentes e intoxicaciones. (Riquelme, 2006, p. 188)

Esta realidad, lamentablemente, se complejizó por efectos de la pandemia generada por el SARS-CoV-2, porque las enfermedades relacionadas con la salud mental se dispararon en las diferentes franjas de edad. Teniendo en cuenta el informe presentado por Ojeda-Casares y de Cosío (2020), las personas suelen presentar temor, ansiedad, angustia y depresión.

Por lo tanto, un tema que ha venido tomando relevancia a nivel social, ha sido el papel de la educación y la salud, tras identificar que estos dos aspectos se encuentran estrechamente relacionados. Esto requiere un enfoque integrado de la salud en las escuelas y una acción intersectorial coordinada, con la cual se promueva una iniciativa que mencione la importancia de comprender la salud como uno de los resultados

centrales de una educación de calidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017).

La Eps, ha tenido connotaciones que van desde una mirada sanitarista hasta una visión más compleja, desde lo unicausal a lo multicausal, un campo de reflexión que frente a lo que ha venido enfrentando el mundo, se vuelve más actual. Según Meinardi (2021), la mirada sanitarista de esta educación está relacionada con

la confluencia de las perspectivas médicas de la época, representadas por el Movimiento Higienista, y pedagógicas, 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 eugénica. (p. 4)

Siguiendo con Meinardi (2021), a la educación sanitaria le sigue la higiene escolar y, luego, la educación para la salud. Esta última, como se ha venido evidenciando, se ha centrado en la prevención y, actualmente, ha avanzado hacia una mirada desde la multicausalidad. Es claro que son muchos los aspectos que se deben tener en cuenta y que influyen en lo relacionado con la educación para la salud, lo ambiental, lo cultural, lo político, entre otros aspectos.

Es importante mencionar que la educación para la salud, a nivel mundial y sobre todo en Latinoamérica, ha tenido limitados desarrollos. Según Díaz et ál., (2010), la educación para la salud se "enfrenta a una situación contradictoria, por un lado, se resalta la importancia que debería tener y por otro, se evidencia un incipiente desa-

rollo" (p. 8). Es por esto que, durante el desarrollo de esta investigación, se busca evidenciar cuáles son las problemáticas que se vienen abordando a partir de la revisión documental que estamos adelantando en España, Argentina y Colombia. Se ha elegido España por los logros que esta nación ha logrado en la Eps, particularmente la implementación del Proyecto Reus (programa para la promoción de la salud en los entornos universitarios); Argentina, porque ha recibido la influencia española con respecto a sus logros en este campo; y Colombia porque nuestro país está empezando a trabajar de manera sistemática en la Eps. No obstante, en este escrito vamos a centrar la atención en este último país, Colombia.

Metodología

La investigación se ha desarrollado desde un enfoque cualitativo, el cual adopta como perspectiva epistemológica la interpretación. Como estrategia metodológica se implementa el análisis documental y se tomaron fuentes de información como artículos, tesis y *syllabus* relacionados con la formación de profesores en Eps en Colombia, Argentina y España. Como instrumento de sistematización de la información utilizamos los resúmenes analíticos educativos (RAE).

La investigación documental es considerada por Cifuentes (2011) como una "estrategia de investigación con particularidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de información, el análisis e interpretación que combina fuentes diversas. Su expresión más característica se encuentra en trabajos basados en documentos que son su materia prima" (p. 77). De acuerdo con Uribe (2005), la investigación documental es una

estrategia que sirve a un propósito definido que es la construcción de nuevo conocimiento que consiste en revisar qué se ha escrito y publicado sobre el tema o área de la investigación.

Finalmente, vale mencionar que, para el caso de los análisis de resultados encontrados, se realizó una sistematización de las problemáticas y desarrollos en la formación inicial de maestros en educación para la salud durante el periodo de 2005 a 2020, a partir de una tabla que tuvo como propósito recopilar la información de los RAE para el caso Colombia. Esto con el objetivo de ver aspectos en común, tendencias, convergencias y divergencias en las categorías de desarrollo y de problemática.

Fuentes de información

Las fuentes de información para el desarrollo del proyecto son artículos identificados en diferentes bases de datos de acceso libre y de suscripción, así como, repositorios de universidades que recogen los resultados de investigaciones acordes con el objeto de la presente propuesta; esto para un periodo comprendido entre 2005-2020. Algunas de las bases de datos y motores de búsqueda consultados fueron Pubmed, Cinhal, Scopus, ERIC, Education Database, Dialnet, ProQuest Central, Web of Science, GRAÓ e-Premium. También se consultaron las siguientes revistas: *Revista salud Uninorte*, *Enfermería docente*, *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, *Campo Abierto*, *Revista De Educación*, *Revista Bio-grafía*, *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, *Revista electrónica EDUCyT*, *Terra Revista de desarrollo local* y *Revista de educación en Biología*.

Los descriptores utilizados fueron: "formación de maestros y educación para la salud", "promoción en salud", "prevención", junto a los ámbitos propuestos por Gavidia (2016), estos son: "adicciones", "alimentación y actividad física", "sexualidad", "salud mental y emocional", "medio Ambiente, Accidentes, Higiene"

Análisis de resultados

Algunos de los avances del proyecto de investigación, para el caso Colombia, se presentan en la tabla 1, donde se relacionaron catorce artículos, identificados con los descriptores definidos para la presente revisión documental. Los aspectos a tener en cuenta son el año de publicación, ámbito de la Eps, lugar de publicación y el tipo de documento; adicionalmente, se realizará el primer acercamiento a las categorías problemáticas y los análisis pertinentes a esta.

Según el periodo de estudio, 2005-2020, se identificó que el año de menor número de publicaciones fue el 2015, con solo un artículo, en el cual se abordan aspectos psicoafectivos de los maestros en educación preescolar (ver tabla 1).

Los años con más documentos publicados fueron 2016, 2019 y 2020. Para cada año se encontraron tres documentos. En 2016 se publicó una memoria por parte de la Universidad Pedagógica Nacional sobre las implicaciones del dopaje en el deporte. También, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia publicó un artículo de investigación acerca de la higiene en la formación de maestros para la infancia; así mismo, la Universidad del Valle presentó una ponencia sobre la drogadicción desde un punto

Tabla 1. Información sobre los documentos analizados para la elaboración de los RAE Caso Colombia.

Título	Año	Ámbito	Lugar	Tipo de documento
Conocimiento y formación de los docentes de la institución educativa Málaga de la ciudad de Pereira de básica primaria acerca del programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía	2014	Sexualidad	Universidad Tecnológica De Pereira	Trabajo de grado pregrado
La formación de los docentes en relación con la educación para la sexualidad de la primera infancia dentro de la licenciatura de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional	2014	Sexualidad	Universidad Pedagógica Nacional	Trabajo de grado pregrado
Salud mental, función docente y mentalización en la educación preescolar	2015	Aspectos psicoafectivos de los maestros	Pontificia Universidad Javeriana	Artículo científico
Análisis de las implicaciones del dopaje deportivo como problema de salud pública, una propuesta curricular para la incorporación de la bioquímica a la facultad de Educación Física de la UPN	2016	Currículo	Universidad Pedagógica Nacional	Memoria
Higiene y protección en la formación de maestros para la infancia	2016	Higiene	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Artículo de investigación
La relación salud y ambiente en la formación inicial de profesores de ciencias: el caso de la drogadicción	2016	Drogadicción	Universidad del Valle	Ponencia
Estilos de vida saludable que promueven los estudiantes de educación física en la práctica pedagógica	2018	Estilos de vida saludable	Institución Universitaria CESMAG	Artículo científico
La corresponsabilidad de los maestros de tecnología e informática respecto a la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía	2018	Sexualidad	Universidad Pedagógica Nacional	Trabajo de grado pregrado
¿Cómo implementar la EPS en el aula de clases? una revisión documental y un desafío en la formación del profesorado de ciencias naturales	2019	EPS	Universidad Surcolombiana	Ponencia

Título	Año	Ámbito	Lugar	Tipo de documento
Conocimiento didáctico del contenido de la alimentación y la nutrición humana en profesores de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de doctorado.	2019	Alimentación y nutrición humana	Universidad Pedagógica Nacional	Tesis doctoral
La obesidad en el contexto CTSA, estrategia didáctica para favorecer hábitos de vida saludable	2019	Alimentación (Obesidad)	Universidad Pedagógica Nacional	Trabajo de grado pregrado
La educación para la salud en la formación del profesorado de ciencias en el sur de Colombia	2020	EPS	Universidad Surcolombiana	Ponencia
Implicaciones para la formación en primeros auxilios y lesiones deportivas para licenciados en educación física	2020	Primeros Auxilios	Universidad Católica de Oriente	Artículo
Propuesta formativa desde la educación para la salud hacia el abordaje del consumo de tabaco en cigarrillo, dirigida a profesores en formación inicial de la licenciatura en biología de la Universidad Pedagógica Nacional	2020	Consumo SPA	Universidad Pedagógica Nacional	Trabajo de grado pregrado

Fuente: elaboración propia.

de vista de la relación entre salud y ambiente en la formación inicial de profesores (ver tabla 1).

En el año 2019 se encontraron 3 tipos de documentos (una ponencia, una tesis doctoral y un trabajo de grado de pregrado). La primera de ellas es de la Universidad Surcolombiana, la cual refiere la implementación de la Eps las aulas de clase; por otra parte, la tesis doctoral y el trabajo de grado de pregrado, ambas de la Universidad Pedagógica Nacional, abordan el ámbito de la alimentación, sin embargo, sus enfoques son diferenciados: para el primer caso, se refiere a la alimentación y nutrición humana desde los conocimientos didácticos de los profesores, mientras que el trabajo de grado, se focaliza en la alimentación pero desde la problemática de la obesidad con el fin de favorecer los hábitos de vida saludable (ver tabla 1).

Para el 2020 se hallaron tres publicaciones (una ponencia, un artículo y un trabajo de grado de pregrado). En la ponencia se abordó la Eps en la formación inicial de profesores de ciencias, la cual fue realizada por la Universidad Surcolombiana. Por otro lado, el artículo realizado por la Universidad Católica de Oriente se enfocó en el ámbito de primeros auxilios y la formación en ellos para licenciados en Educación Física. Por último, el trabajo de grado de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional se orientó en el consumo de SPA, particularmente en una propuesta formativa para el abordaje del consumo del cigarrillo de tabaco en licenciados en Biología (ver tabla 1).

En función de la sistematización realizada a partir de la tabla 1, que dio cuenta de las categorías de desarrollo y de problemática, así como

el título del documento analizado y el ámbito que refería, se evidenció que los ámbitos prevalentes en investigaciones relacionadas a la Eps para el caso de Colombia, durante el periodo 2005-2020, corresponden a la sexualidad y alimentación, seguidas del consumo de sustancias psicoactivas y drogadicción; en menor grado, se encuentran ámbitos relacionados a los estilos de vida saludable, higiene, primeros auxilios y las dimensiones afectivas (Cerón et ál., 2019). Es necesario recalcar que, parte de los trabajos se enmarcan en aspectos reflexivos del rol e importancia de la Eps en la formación inicial docente, la cual abarca a su vez las discusiones de su implementación en los currículos académicos de las licenciaturas a partir de los intereses de los estudiantes en ámbitos específicos (Cerón et ál., 2020).

Ahora bien, en lo que respecta a la categoría de "problemática" en los diferentes tipos de documentos analizados, entre ellos se alude al poco conocimiento de alguno de los ámbitos al interior de la Eps en poblaciones determinadas (Eps, sexualidad, alimentación, nutrición, etc.), como también a los riesgos potenciales de acciones que pongan en riesgo la vida y bienestar de los individuos (en los casos de consumo de SPA). Por otra parte, se indican las dificultades que surgen en el abordaje de las temáticas de la Eps al interior de los currículos y las estrategias que se han empleado para la adquisición de conocimientos en esta área. Este último factor está relacionado a las actitudes y métodos que emplea el maestro en el aula, entre ellas: formas de evaluación, indagación de ideas previas, actividades de contextualización, entre otras (Dueñas, 2019).

Otro de los factores que llama la atención es la poca integración y transversalidad de los

contenidos ligados a la Eps que impiden problematizar acciones propias en el contexto inmediato y propicia ejercicios de mera memorización de la información, los cuales no permiten que los aprendizajes sean significativos en lo que respecta al reconocimiento de la salud y el rol que tiene esta en el bienestar de los individuos. Esto está estrechamente relacionado a las dificultades en los abordajes de la Eps que se encuentran enmarcados netamente en factores de carácter biologicistas e higienistas que limitan la visión integral de la Eps y no atienden a las necesidades propias de los contextos educativos dinámicos y cambiantes (Meinardi, 2021).

Conclusiones

La mayor cantidad de fuentes bibliográficas en relación a la Eps y los ámbitos al interior de la misma corresponden a trabajos de grado de pregrado y tesis de maestría y doctorado, lo cual implica un profundo análisis en los factores a nivel curricular, epistemológico y normativos para el desarrollo de las propuestas planteadas en dichas investigaciones.

La frecuencia del abordaje de ámbitos como la sexualidad, el consumo de sustancias psicoactivas, la alimentación y nutrición, están estrechamente ligadas a la necesidad de solventar las principales problemáticas relacionadas a la salud pública en Colombia y en Latinoamérica a partir de los diez retos en salud propuestos por la OMS y la OPS.

Se puede evidenciar, a partir de los análisis realizados, que los ámbitos, desarrollos y problemáticas de la Eps pueden atenderse desde la interdisciplinaridad, por lo que no es específica de un área de la educación, es decir, puede ser abordada desde ópticas divergentes y, asimismo,

desde diversas licenciaturas (Educación física, Biología, Química, Tecnología e Informática). Así pues, desde las áreas disciplinares de cada licenciatura se puede aportar al conocimiento, autocuidado y bienestar de los individuos a partir del reconocimiento de las problemáticas a nivel salud que se presentan en la población.

La identificación de las problemáticas que surgen en los procesos de enseñanza de la Eps, para la formación inicial de los maestros, permite evidenciar el estado y la relevancia que cumple este campo en el desarrollo óptimo de los individuos y su bienestar, por ende, es necesario realizar reflexiones sobre el impacto de acciones que puedan comprometer la salud de la población y atender a las necesidades del contexto inmediato de los individuos a partir de trabajo continuo e integrado por todos los participantes de las comunidades educativas.

Referencias

- Betancourt, C. (2019). *La obesidad en el contexto CTSA, estrategia didáctica para favorecer hábitos de vida saludable* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10823>
- Castaño, C. (2018). Estilos de vida saludable que promueven los estudiantes de educación física en la práctica pedagógica. *Revista de educación Física*, 7(4), 68-85. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/330711>
- Cerón, D., Cuellar, L., Mosquera, J. y Amórtegui, E. (2019). ¿Cómo implementar la EPS en el aula de clases? Una revisión documental y un desafío en la formación del profesorado de ciencias naturales. *Bio-grafía*, 786-796.
- Cerón, D., Cuellar, L., Mosquera, J. y Amórtegui, E. (2020). La Educación para la Salud en la formación del profesorado de ciencias en el sur de Colombia. *Revista Electrónica EDUCyT*, 1(Extra), 669-680. <https://die.udistrital.edu.co/revistas/index.php/educyt/article/view/76>
- Cifuentes Gil, R. M. (2011). *Diseño de Proyectos de Investigación Cualitativa* (1ª ed.). Ediciones Novedades Educativas de México S.A.
- Díaz, Paula A., Peñaranda, F., Cristancho, S., Caicedo, N., Garcés, M., Alzate, T., Bernal, T., Gómez, M. M., Valencia, Á., L. y Gómez, S. N. (2010). Educación para la salud: perspectivas y experiencias de educación superior en ciencias de la salud, Medellín, Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 28(3), 221-230. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12018993002>
- Dueñas, C. (2019). *Conocimiento didáctico del contenido de la alimentación y la nutrición humana en profesores de Bogotá* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Flórez, N. y Loaiza, L. (2014). *Conocimiento y formación de los docentes de la institución educativa Málaga de la ciudad de Pereira de básica primaria acerca del programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía* [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4438>
- Galeano, H. y González, J. (2020). *Implicaciones para la formación en primeros auxilios y lesiones deportivas para licenciados en educación física* [Trabajo de grado, Universidad Católica del Oriente].
- García, E., y García, M. (2016). La relación salud y ambiente en la formación inicial de profesores de ciencias: el caso de la drogadicción. *Tecné*,

- Episteme y Didaxis: TED*, Número extraordinario, 1234-1241. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/4732/3872>
- Gavidia, V. (2016). *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela*. Tirant Humanidades.
- Hernández Grisales, G. R. (2018). *La corresponsabilidad de los maestros de tecnología e informática respecto a la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9328>
- Hernández, L. (2020). *Propuesta formativa desde la educación para la salud hacia el abordaje del consumo de tabaco en cigarrillo, dirigida a profesores en formación inicial de la licenciatura en biología de la Universidad Pedagógica Nacional* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12493>
- Lara, P. (2016). Higiene y protección en la formación de maestros para la infancia. *Educación Y Ciencia*, (18). <https://doi.org/10.19053/01207105.5333>
- 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>
- Mesa, A. y Gómez, A. (2015). Salud mental, función docente y mentalización en la educación preescolar. *Psicología Escolar e Educativa*, 19, 117-125. <https://www.scielo.br/j/pee/a/bmQ6B6VBPyhHsWxzRMSgkZb/?format=pdf&lang=es>
- Monroy, D. Velandia, I. y Bustos, J. (2014). *La formación de los docentes en relación con la educación para la sexualidad de la primera infancia dentro de la licenciatura de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2436/TE-16873.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ojeda-Casares, H. y De Cosío, F. (2020). "COVID-19 y salud mental: mensajes clave". Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud, Venezuela. <https://www.paho.org/venezuela/dmdocuments/covid-19/covid19%20y%20salud%20mental%20mensajes%20claves%20definitivo.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Estrategia de la Unesco sobre la educación para la salud y el bienestar: contribución a los objetivos de desarrollo sostenible*.
- Riquelme, M. (2006). Educación para la salud escolar. En AEPap (Ed.), *Curso de Actualización Pediatría* (pp. 185-186). Exlibris Ediciones.
- Uribe, J. (2005). *La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales en la investigación en ciencias sociales. Estrategias de investigación*. Ediciones Universidad Piloto de Colombia.
- Viasus, M. (2016). Análisis de las implicaciones del dopaje deportivo como problema de salud pública, una propuesta curricular para la incorporación de la bioquímica a la facultad de educación física de la UPN. *Bio-grafía*, 76-85. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/6322>

Resultados y aprendizajes del programa paterner “Desarrollo infantil integral”: una propuesta educativa para promover paternidades corresponsables y con equidad/igualdad de género

Cristina Álvarez Vargas,¹ Carlos Fernando Cardona Colmenares,²
Cristhian Torres Pachón³

pp. 121-132

1 Doctora en Ciencias Sociales, docente investigadora en el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Correo: calvarez@cinde.org.co. Orcid: 0000-0002-8991-8154

2 Maestrante en Desarrollo Educativo y Social. Estudiante de la especialización en Políticas del Cuidado en América Latina. Investigador en el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Correo: ccardona@cinde.org.co. Orcid: 0000-0002-7297-1805

3 Maestrante en Desarrollo Educativo y Social. Investigador en el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Correo: ctorres@cinde.org.co. Orcid: 0000-0002-4484-8893

Introducción

El presente documento muestra los resultados y algunas reflexiones suscitadas en el marco de la evaluación final de la primera implementación del programa de desarrollo social llamado “Programa Paternaral + Desarrollo Infantil Integral” (“Programa P + DII”), realizado entre los años 2020-2022 por Equimundo y la fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano (CINDE). Esta primera implementación del Programa, en Colombia, se adaptó para trabajar con familias migrantes venezolanas y en situación de desplazamiento por motivos del conflicto armado colombiano, con niñas y niños en la primera infancia.

El objetivo general del programa P + DII es promover paternidades activas y corresponsables. La propuesta se sustenta en un enfoque transformador de género y en la promoción de la crianza positiva para niñas y niños de la primera infancia. En ese sentido, se busca fortalecer el desarrollo infantil temprano a través de la reducción de las violencias en las familias y la construcción de relaciones en igualdad y equidad de género.

Así las cosas, en un primer momento se presentan los lineamientos teóricos y metodológicos del Programa. Luego, se describen, en términos generales, los aspectos de su implementación y evaluación. Finalmente, se presentan los principales resultados de este proceso y algunas reflexiones, tanto del trabajo realizado como de las experiencias de sus participantes.

Desarrollo

En Colombia, los programas que trabajan con familias sobre temas relacionados con la crianza, el género y el cuidado de niños y niñas en primera

infancia han estado dirigidos casi exclusivamente a madres y mujeres. En este sentido, aunque algunos de estos programas han involucrado a los padres hombres en sus convocatorias, existen pocos trabajos que muestren la intención de trabajar directamente con ellos (Essayag, 2018). Así pues, la primera implementación del P + DII responde a esta necesidad de inclusión de los hombres-padres en temas relacionados con el desarrollo infantil, el cuidado, la igualdad y la equidad de género, las violencias, el tratamiento de las emociones, la comunicación en pareja, y el bienestar en la familia.

Esta propuesta tiene como antecedente el “Program P - Early Childhood Development”, implementado por Promundo-US (ahora Equimundo), Mencare Global y ABAAD en 2018 en el Líbano. Dicho programa trabajó con hombres padres migrantes y refugiados para promover una paternidad corresponsable de hizo énfasis en el desarrollo infantil temprano. Cabe resaltar que, el origen de la propuesta es el “Programa Pai” de Promundo Global, desarrollado junto con Cultura Salud (Chile), Puntos de Encuentro (Nicaragua) y Promundo – Brasil (Brasil). Se ha desarrollado en más de 10 países de América Latina, África y Asia, además, se materializa con la implementación de un manual educativo que cuenta con diferentes tipos de actividades reflexivas, lúdicas y participativas.

Para la adaptación de este tipo de programa en Colombia se realizaron varias acciones para adecuar y contextualizar el contenido y formato, al considerar las particularidades de las familias migrantes venezolanas y en situación de desplazamiento por el conflicto armado, las cuales habitan en la ciudad de Bogotá. Se desarrolló una investigación diagnóstica que incluyó la realización de un estado del arte, entrevistas a

profundidad con profesionales e investigadores y grupos focales con personas miembros de las poblaciones objetivos (Álvarez et ál., 2022).

Esta investigación buscó entender las normas sociales, actitudes, prácticas y realidades de género que podían incidir en el proceso de implementación del programa, a su vez, se interesó por comprender e informar sobre los aspectos claves logísticos y técnicos desde diferentes ámbitos o niveles del modelo socioecológico del desarrollo humano. Así las cosas, el estado del arte se construyó considerando las siguientes categorías: ecologías violentas, que incluye conflicto armado, violencia política, violencia y migración, violencia de género y violencia intrafamiliar; masculinidades como paternidad, crianza y cuidado; y afectaciones, que genera el desplazamiento y la migración en la primera infancia. Se rastreó lo realizado en Colombia y en el mundo en los últimos 10 años y se consultaron fuentes secundarias en cuatro tipos de documentos: resultados de investigaciones publicadas, normativas/políticas, marcos teóricos y resultados de programas de intervención o desarrollo.

La primera categoría, ecologías violentas, hace referencia a las "espacialidades de interacción cotidiana modeladas y regidas por la lógica de la eliminación física y simbólica del otro" (Herrera y Vélez, 2014, p. 41). En ese sentido, este concepto le permitió al Programa P + DI entender algunas situaciones de la población objetivo, como la migración, el desplazamiento y la vulnerabilidad social, en el marco de una mirada compleja e interactiva de la violencia, la cual analiza y considera los procesos políticos e históricos en diálogo con los contextos, actores y motivaciones.

Desde esta conceptualización, se desprenden dos líneas de entendimiento sobre la violencia: la primera línea se relaciona con el reconocimiento de los múltiples tipos de violencia existentes y que están presentes en la cotidianidad de las poblaciones estudiadas: violencia de género, intrafamiliar, sexual, política, psicológica, física y negligencia. La segunda línea se relaciona con entender las violencias como sistemas en interacción que se reproducen y replican, ya que las maneras cómo los sujetos de una sociedad se relacionan, resuelven sus conflictos y conviven se caracterizan por violentar desde los vínculos sociales hasta el bienestar personal y territorial.

Para ejemplificar lo anterior, una familia víctima de un hecho violento, resultado de un proceso político e histórico, no solamente vive las consecuencias del hecho en sí mismo, sino que es susceptible de constituirse y aprender dinámicas familiares en las que la violencia está presente. En relación con esto, Duriez (2019), en su investigación sobre las personas desplazadas por el conflicto armado colombiano, identificó que las familias al llegar a las ciudades de destino no solo siguen viviendo situaciones violentas, sino que también reproducen en sus relaciones internas y con sus nuevos vecinos dinámicas similares.

Con respecto a la categoría de masculinidades (paternidades, crianzas y cuidados), se entiende que esta es un constructo social donde se establecen valores, ideas y prácticas de lo que debería hacer y pensar un hombre para ser considerado como tal. En el marco de una masculinidad hegemónica, los valores que envuelven a lo masculino garantizan un esquema de superioridad de este sobre lo femenino (Bourdieu, 2000). Sin embargo, también han surgido pos-

turas que proponen formas de masculinidades igualitarias, corresponsables y cuidadores que disputan espacios de acuerdo con los contextos sociales.

Por su parte, la paternidad es definida desde la relación que un padre establece con sus hijos. Dicha relación está cruzada por aspectos socio-culturales que señalan lo que es ser o no un padre. Seguido a esto, se debe considerar que los modelos de masculinidad moldean a los de paternidad y viceversa, las paternidades son un criterio para afirmar la masculinidad (Castilla, 2018). Por tanto, hablar y trabajar sobre las paternidades implican directamente cuestionar y dialogar sobre las formas de ser masculino.

En ese orden de ideas, es posible hablar de paternidades tradicionales hegemónicas caracterizadas por el predominio de su papel como proveedores, su distanciamiento emocional y su ocupación privilegiada en los espacios públicos. A la vez que se puede entablar la importancia y el beneficio de que las paternidades sean corresponsables, cariñosas y activas en el cuidado de sus hijos e hijas. Sin embargo, los modelos de paternidad se deben considerar apenas puntos de referencia, ya que el contexto territorial, político, económico y cultural ejerce una influencia determinante en la configuración de las paternidades y de las familias (Castilla, 2018).

En cuanto a la última categoría, Murphy et al. (2017) destacan la falta de información disponible sobre el trauma infantil temprano en relación con la migración y la guerra. Pese a esto, desde un marco socioecológico se puede señalar que el hecho de que una familia esté expuesta a episodios de violencia, desplazamiento y migración, ya genera afectaciones al interior de la familia, pues altera el entorno de los niños y niñas.

En paralelo al proceso anterior, se realizó una recolección de información primaria a través de entrevistas a profundidad a profesionales y expertos que conformaron el Comité Técnico Asesor del Programa, y otros actores clave. Las entrevistas se realizaron a representantes de instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Aldeas Infantiles sos, Fundación PLAN, Universidad Javeriana, Secretaría de Integración Social, Organización Internacional para las Migraciones, Fundación CINDE, entre otros. También se realizaron seis grupos focales con miembros de las poblaciones objetivo: dos grupos con personas en situación de desplazamiento (1 mujeres y 1 hombres); dos grupos con migrantes venezolanos (1 mujeres y 1 hombres), y dos grupos mixtos por población (1 mujeres y 1 hombres). En dichos grupos participaron 46 personas, 23 hombres y 23 mujeres que viven en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá.

A partir de los resultados de la investigación diagnóstica, se adaptó la propuesta educativa del manual con una serie de actividades organizadas en ocho sesiones: dos de estas sesiones fueron solo para hombres/padres, cuatro para parejas, y dos para toda la familia. El hilo conductor de las temáticas es de acuerdo al siguiente orden: género, paternidad, poder, expresión de emociones en los hombres, violencias, crianza positiva, relaciones saludables, desarrollo infantil y trabajo comunitario.

Como referentes teóricos, el Programa P retoma los principios sobre la concientización, según lo planteado por Freire (1970), reconociendo los siguientes aspectos:

- La capacidad que tienen los sujetos para comprender su entorno social, al igual que las estructuras de opresión que le subyacen.

- El poder que tienen las personas oprimidas para transformar dichas estructuras a unas más igualitarias donde todos se vean beneficiados con la liberación.

En ese sentido, se entiende que el entorno social está marcado por las desigualdades de géneros que se manifiestan a través de preconcepciones estereotipadas y binarias de lo que debe ser y hacer un hombre y una mujer (Ricardo et ál., 2010). Así pues, el papel de la concientización de género, como se recoge en la primera versión del manual del Programa, pasa por la crítica de las estructuras jerarquizadas y desiguales de género y se instala en promover acciones de resistencia y transformación de las condiciones dadas.

De acuerdo con lo anterior, el Programa P + DII se sitúa desde un enfoque transformador de género, que permite que hombres y sus parejas aprendan, a través del cuestionamiento y la reflexión crítica, sobre las normas de género; así mismo, ensayen actitudes y comportamientos equitativos y no violentos en un espacio cómodo; e interioricen estas nuevas actitudes y normas de género, aplicándolas en sus propias relaciones y vidas.

Para lograr lo anterior de una forma integral, es decir, que se manifieste en distintos ámbitos de las vidas de las personas y las familias, el Programa se pensó desde el modelo socioecológico de Bronfenbrenner (1971), el cual propone trabajar desde distintos niveles: individual, relacional, comunidad y sociedad.

Así las cosas, se emprendió la implementación de las sesiones entre febrero de 2020 y diciembre del 2021, con un equipo de 16 profesionales (equipo de facilitadores) que apoyaron el proceso de convocatoria y trabajaron directa-

mente con la población. Durante los cinco meses de implementación, cada bina de facilitadores, compuesta por un hombre y una mujer, conformó tres grupos de padres-hombres con una cantidad promedio de 7 a 13. De ese modo, al final del proceso se conformaron 25 grupos, incluyendo un grupo piloto, en los que participaron 179 hombres junto con sus parejas mujeres. Estos grupos estuvieron ubicados en 10 de las 20 localidades de la ciudad de Bogotá.

De los hombres participantes, 145 eran migrantes venezolanos y 34 eran personas en situación de desplazamiento víctimas del conflicto armado. Durante el proceso desertaron 43 padres y 4 grupos de los conformados tuvieron que cerrar debido a la escasa participación. La cantidad de niñas y niños en primera infancia que se beneficiaron directamente del programa fue de 228, y la suma de niñas y niños mayores de 6 años, hijos e hijas de los participantes, fue de 101. En total, participaron 329 niñas y niños. Asimismo, la implementación se vio altamente beneficiada por las 26 articulaciones realizadas con diferentes instituciones y líderes comunitarios, a través de las cuales se tuvo acceso a la población y a los espacios de implementación.

Por otro lado, se diseñó un plan de monitoreo y evaluación con el objetivo de generar datos y aprendizajes útiles sobre la implementación, el cual incluyó dos acciones: medición cuantitativa de categorías clave en dos momentos (entrada y salida), y una evaluación cualitativa al final de la implementación con participantes y facilitadores. A través del ejercicio cuantitativo, se trató de elucidar el impacto preliminar o resultados clave de la intervención sobre los participantes. La medición de línea base se realizó previo al inicio de la primera sesión mediante encuestas. La medición de línea final se realizó en la última sesión y con-

sistió en la administración de encuestas análogas a las administradas en la línea base.

En la evaluación cualitativa del programa, se realizaron dos grupos focales tres meses después de haber finalizado la implementación con participantes (uno con hombres y dos mujeres) para ahondar en los cambios en actitudes y comportamientos clave a los que contribuyó el programa. Las categorías indagadas en ambos instrumentos fueron las siguientes: cuidados y trabajo doméstico; calidad de la relación y violencia de pareja; actitudes y normas de género en torno a la toma de decisiones y convivencia en la familia; y crianza positiva, al igual que en las encuestas.

Igualmente, se exploraron las siguientes dimensiones: experiencias significativas, relevancia del contenido, apertura de la población, convocatoria, retención/adherencia; modalidad, pertinencia, aceptabilidad, satisfacción y calidad de la intervención. Para tener más elementos al respecto, se realizó un grupo focal con seis facilitadores.

Frente al análisis, para el proceso relacionado con los datos cuantitativos se hizo uso del *software* Stata 16, para comparar los resultados obtenidos en las encuestas de entrada y salida. Así se generaron frecuencias estadísticas descriptivas y se evaluó la significancia de los cambios que se observan por medio de diversos análisis desagregados por sexo (de χ^2 , t-tests o regresiones, según lo apropiado). Se incluyó, además, la construcción, el análisis comparativo de entrada y salida, y el cruce por características sociodemográficas, de algunas escalas e índices, centradas en los resultados principales que el Programa quiso influir.

Para el análisis de los datos cualitativos recogidos a través de los grupos focales, se hizo un análisis temático clásico, organizados en matrices según las categorías iniciales del proyecto. Igualmente, se articuló (cruzó) información cualitativa y cuantitativa procesada con el ánimo de dar mayor comprensión a las categorías analizadas.

Resultados

El Programa P + DII se implementó en gran medida con familias migrantes venezolanas, con un porcentaje mínimo de familias víctimas de conflicto armado colombiano. Cabe enunciar que los resultados presentados son de las y los participantes que decidieron diligenciar las encuestas (en el momento de entrada 122 hombres y 99 mujeres, en el momento de salida 120 hombres y 101 mujeres).

La mayoría de padres y madres tenían edades entre el rango de 25 a 34 años, seguido del rango de 35 a 39 años. El promedio del nivel educativo de las y los participantes fue educación secundaria. La mayor parte de las parejas viven juntos, pero no están en unión formal o casados. Son familias que cuentan con altas dificultades socioeconómicas, en las que los hombres suelen trabajar por un pago mientras que las mujeres se dedican al trabajo no remunerado del hogar y cuidado. Sin embargo, se evidenció que hay un porcentaje considerable (29,3 %) de las mujeres que se encuentran con la intención de vincularse a la vida laboral remunerada pronto.

Frente a la experiencia de infancia de las y los participantes relacionadas con la figura paterna, se observó que aproximadamente el

35 % tuvieron un modelo de padre denominado como tradicional, con una participación poca y medianamente frecuente en tareas del cuidado y del hogar. También, este modelo se asocia con la figura del proveedor y de la autoridad familiar, que ejerce la disciplina a través de la violencia.

Ahora bien, al inicio de su participación, tanto los hombres como las mujeres manifestaron contar con actitudes y creencias asociadas a la igualdad y equidad de género. Sin embargo, tras la revisión de los resultados de las diferentes categorías, se identifican cambios positivos relacionados con los objetivos de la propuesta educativa. Por ejemplo, las y los participantes encontraron oportunidades para hacer lo siguiente: 1) comprender mejor los conceptos de equidad e igualdad de género; 2) cuestionar los roles de género tradicionales para redistribuir responsabilidades y asignaciones en el hogar, como el cuidado de hijas e hijos; y 3) vincular a los hombres en asuntos que generalmente están asociados y dirigidos a las mujeres, por ejemplo, el aseo de la casa o expresar emociones.

En consecuencia, tras su participación en el programa, los hombres manifestaron actitudes más equitativas en temas relacionados con la crianza y el cuidado. Sin embargo, los hombres no cuestionaron radicalmente las normas y estereotipos de género tradicionales, pues aún conciben que realizan tareas de apoyo o colaboración a las mujeres, sin reconocer su corresponsabilidad.

Otro de los cambios positivos que experimentaron las y los participantes se relaciona con la comunicación en pareja, la cual consideran que es más sana y sin agresiones, lo que posibilita a los hombres expresar con mayor confianza e intimidad sus emociones. Adicionalmente, hubo un avance en la desnaturalización de la violencia en

la vida familiar y cotidiana, lo que permitió a las y los participantes reflexionar y plantearse el objetivo de no socializar y criar a sus hijas e hijos con prácticas y entornos que apliquen la violencia.

Por otro lado, los talleres implementados potenciaron capacidades y acuerdos ya establecidos en las familias e incentivaron a la participación de los hombres en las tareas de la crianza. De modo similar, lograron flexibilizar las ideas de que los hombres no son capaces o no pueden asumir la corresponsabilidad en tareas del cuidado y la crianza. Por consiguiente, se evidencia una mayor distribución equitativa y trabajo colaborativo en las familias.

Otro de los cambios destacados por las y los participantes, se refiere a tener más comprensión y conocimiento sobre el desarrollo y crecimiento infantil, al obtener capacidades y herramientas que les han permitido ser empáticos, pacientes y atentos con las niñas y los niños. Por consiguiente, se han fortalecido los vínculos entre los padres y sus hijas e hijos al ser más estrechos y comprensivos. También, las y los participantes aluden a tener la intención de desarrollar una socialización de género y crianza con buenos ejemplos, pues reconocen y respetan las emociones/etapas de vida infantil, sin el uso de la violencia.

Frente al impacto general en la vida de las y los participantes, se valora como positivo, novedoso y con una alta relevancia social, pues consideran su participación como una experiencia que les permitió mejorar como padres, madres y parejas. De igual manera, perciben que han fortalecido su bienestar familiar y sus redes de apoyo y comunidad al ser un poco más conscientes de su corresponsabilidad y de sus aportes en el crecimiento y desarrollo integral de sus hijas e hijos.

Ahora bien, frente a la evaluación del proceso, los hombres que participaron en los grupos focales señalan que se sienten satisfechos por la posibilidad que brindan estos espacios, poco comunes en su cotidianidad y que no tienen que ver con lo laboral, para abordar temas importantes. Esto les permitió compartir con otros hombres y con sus hijos e hijas problemas que se perciben como únicos, pero que, al ponerlos en común, ayudan a aminorar las preocupaciones o a escuchar cómo los han abordado o enfrentado otros.

Para el caso de las mujeres, en general expresan satisfacción con el proceso, entre los temas que más valoraron aparecen las herramientas para pensar la maternidad, pero no solas, sino con su pareja, a lo que no se enfrentan comúnmente en los escenarios en los que se abordan estos temas. El lugar del padre en la crianza lo valoraron como algo muy importante que pocas veces se trata en otros espacios donde son convocadas a abordar temas relacionados con la crianza de sus hijos e hijas.

Con respecto al contenido, el equipo de facilitadores reconoce su alta pertinencia para la población objetivo, pues identifican que promovió a encontrar soluciones a problemas reales que tenían las familias. También identifican que el programa permite cuestionar las creencias más arraigadas del patriarcado, desde la vida cotidiana y la familia, lo cual poco se realiza abiertamente en muchos escenarios. Semejantemente, consideran que el contenido les permite centrarse en la experiencia de cada familia, y no tanto desde el "deber ser". Esto hace que las reflexiones sean profundas y se tejan en espacios de confianza, empatía y no desde el juicio.

Por otro lado, identifican que la propuesta temática permite evidenciar los logros en tér-

minos de igualdad y equidad de género que se potencian cuando se involucra y trabaja con hombres, en especial, la posibilidad de visibilizar y abordar las múltiples violencias, la importancia del rol paterno en la crianza y la distribución de las tareas del hogar.

Por otro lado, los y las participantes no indicaron mayores barreras o dificultades en el proceso de implementación. A pesar de lo sensible de los temas, en general sienten que no hubo barreras importantes para expresar sus opiniones. Los facilitadores, por su parte, mencionaron aspectos relacionados con la situación generada por la pandemia de la covid-19 que sí generó barreras en la participación, en la conformación de los grupos y en el desarrollo de las sesiones (en cuanto a la asistencia).

Con referencia al proceso de convocatoria, el equipo de facilitadores considera que fue uno de los puntos más críticos de todo el proceso, en especial por la gestión con las instituciones y la focalización de la población. De igual forma, convencer a los padres para que participaran no fue sencillo; por tanto, se usaron diferentes tipos de herramientas para hacerlo, desde volantes en la calle, videos por redes sociales hasta convocar a través de llamadas. Esta dificultad se reforzaba al identificar que algunos miembros de la población objetivo mostraban una especie de recelo hacia las entidades o instituciones, especialmente del Estado, debido a experiencias previas desafortunadas.

No obstante, se deben destacar los aciertos en el proceso de la convocatoria. Entre estos está el ofrecimiento a los padres de un aporte económico por su participación, la gestión con los líderes comunitarios (debido a su cercanía con la población, aspecto que diferencia la gestión por medio de instituciones) y el conocer a fondo

la propuesta para buscar diferentes maneras de persuadir a los posibles candidatos.

Frente al formato y la modalidad de entrega del programa, no se obtuvieron muchas respuestas de los y las participantes; estos estuvieron de acuerdo con la manera como se desarrolló y se entregó el programa. El equipo de facilitadores destaca la cercanía, el vínculo y la confianza que permite con la población, en especial, con los hombres. A nivel general, conciben que las actividades están bien estructuradas, que pueden leerse como cerradas, pero con el tiempo se dan cuenta que son flexibles; incluso, llegan a percibir que algunas de ellas son centrales y otras pueden ser alternativas o susceptibles de no implementarse (por motivos de tiempo).

Los padres y madres indican que es importante continuar con estos procesos. Para ellos, tener la posibilidad de hablar de asuntos cotidianos, preocupaciones que comparten con otras familias, es altamente valorado y, aunque a veces riñe con su disponibilidad de tiempo, sienten que es fundamental tener estos espacios. También consideran vital este tipo de programas para la disminución de la violencia intrafamiliar, su visibilización y desnaturalización. Para algunos, incluso, este programa fue la oportunidad para "rescatar" su relación de pareja.

Finalmente, el equipo de facilitadores reconoce que se requiere conocimiento a profundidad del manual y una revisión de la propia postura frente a estos temas, para lograr una alta calidad de la intervención. Esto se debe a que otorgan una alta valoración del manual por su calidad técnica y las herramientas que ofrece. De modo similar, rescatan la posibilidad de trabajar en equipo, pues favorece el trabajo y enriquece los aprendizajes al poder compartir diferentes estilos y experiencias de trabajo.

A modo de conclusión

El Programa P + DII es un proyecto que busca promover paternidades corresponsables y comprometidas con una participación activa en la crianza de sus hijos e hijas. Esto a través de la creación de entornos familiares y comunitarios que garanticen un desarrollo integral de los niños y niñas en primera infancia. Transversal a esto, este Programa contribuye a la promoción de la igualdad de género al trabajar desde múltiples dimensiones como lo son la individual, la relacional, la comunidad y la sociedad.

Durante el desarrollo de este proyecto se trabajaron varios momentos como lo fueron: la investigación diagnóstica: donde se realizó investigaciones con fuentes primarias y secundarias. La implementación con el apoyo de profesionales facilitadores: donde hubo una búsqueda de alianzas con instituciones, fundaciones y líderes comunitarios para poder focalizar las familias que participarían y la realización de los ocho talleres de los que está compuesto el programa. El recogimiento de los resultados y logros del Programa: donde se analizó la información cuantitativa y cualitativa a través de los instrumentos de monitoreo y evaluación y grupos focales con los participantes y facilitadores.

En cuanto a los logros del Programa, los participantes hombres manifestaron ser más conscientes sobre la importancia de su participación en la crianza de sus hijos e hijas, al igual que vieron el gran valor que tiene su papel en la configuración de entornos armónicos dentro del hogar junto con su pareja.

Por último, el programa se configuró como un espacio nutritivo para los participantes, ya que manifestaron que no habían participado en espacios iguales que les permitiera hablar y

reflexionar sobre los temas que se trataron. Por lo tanto, el programa tuvo buena incidencia tanto para los padres como para las madres.

Referencias

- Álvarez, C., Vlahovicova, K., García, C., Torres, C. y Cardona, C. (2022). *Investigación diagnóstica. Estado del arte, Programa Paternar – Desarrollo Infantil Integral* [Manuscrito no publicado]. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Amarante, V. y Rossel, C. (2018) Unfolding Patterns of Unpaid Household Work in Latin America. *Feminist Economics*, 24(1), 1-34. [10.1080/13545701.2017.1344776](https://doi.org/10.1080/13545701.2017.1344776)
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.
- Bronfenbrenner, U. (1971). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Castilla, M. (2018). Experiencia de paternidad en barrios pobres y vulnerables de Buenos Aires. *Millcayac*, 5(18), 195-2016. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/1110>
- Cobham, V. E. y Newnham, E. A. (2018). Trauma and Parenting: Considering Humanitarian Crisis Contexts. En M. R. Sanders M.R. y A. Morawska (Eds.), *Handbook of Parenting and Child Development Across the Lifespans*. https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-94598-9_7
- Dimitry, L. (2012). A systematic review on the mental health of children and adolescents in areas of armed conflict in the Middle East. *Child: Care, Health and Development*, 38(2), 153-161. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01246.x>
- Duriez, T. (2019). El desplazamiento forzado intraurbano: una modalidad de movilidad residencial a las coacciones controvertidas. *Revista Territorios*, 40, 245-257. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.6402>
- Essayag, S. (2018). *Informe de investigación. Experiencias promisorias de masculinidades no violentas y corresponsables en el ámbito de los cuidados en Colombia y otros países de América Latina y el Caribe*. ONU Mujeres.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. The Continuum International Publishing Group.
- González, A. C. (2017). *Brechas de género y desigualdad: de los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. PNUD.
- Heilman, B., Levtov, R., Van der Gaag, N., Hassink, A. y Barker, G. (2017). *Estado de los padres del mundo: es hora de actuar*. Promundo.
- Heise, L. L. (1998). Violencia contra la mujer: un marco ecológico integrado. *Violencia contra la mujer*, 4(3), 262-290.
- Herrera, M. y Vélez, G. (2014). Formación política en el tiempo presente: Ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Revista Nómadas*, 41, 148-165. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-75502014000200010&lng=es
- IPPF/WHR y Promundo. (2017). *Estado de la paternidad: América Latina y el Caribe 2017*. Promundo-US.

- Louidor, W. (2018). La migración forzada venezolana a Colombia (2015-2018): una revisión documental a los esbozos de un análisis coyuntural y estructural. En J. Koechlin y J. Eguren (Ed.), *El éxodo venezolano: entre el exilio y la emigración* (pp. 21-46). Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Murphy, K. M., Rodrigues, K., Costigan, J., y Annan, J. (2017). Raising children in conflict: An integrative model of parenting in war. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 23(1), 46-57. <https://doi.org/10.1037/pac0000195>
- ONU Mujeres y DANE (2020). *Mujeres y hombres: brechas de género en Colombia* [Resumen ejecutivo]. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/publicaciones/mujeres-y-hombre-brechas-de-genero-colombia-resumen-ejecutivo.pdf>
- Pineda, E. y Ávila, K. (2019). Aproximaciones a la migración Colombo-Venezolana desigualdad, prejuicio y vulnerabilidad. *Revista Misión Jurídica, de derecho y ciencias sociales*, 12(16), pp. 59-78. <https://doi.org/10.1344/CLIVATGE2019.7.3>
- Redmas, Promundo y EME. (2013). *Programa P. Un Manual para la Paternidad Activa*. MenCare.
- Ricardo, C., Nascimento, M., Fonseca, V. y Segundo, M. (2010). *Programa H y Programa M: Involucrar a los hombres jóvenes y empoderar a las mujeres jóvenes para promover la igualdad de género y la salud*. Organización Panamericana de la Salud.
- Ricardo, C. y Verani, F. (2010). *Involucrar a hombres y niños en la igualdad de género y la salud: una caja de herramientas global para la acción*. UNFPA.
- Ruiz, N. (2011). El desplazamiento forzado en Colombia: una revisión histórica y demográfica. *Revista Estudios demográficos y urbanos*, 26(1), 141-177. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-72102011000100141
- Suárez, I. (2015). Violencia de género y desplazamiento interno. *Revista Cambios y Permanencias*, 6, 173-203. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7097>
- Tovar Guerra, C. y Pavajeau Delgado, C. (2010). Hombres en situación de desplazamiento: transformaciones de la masculinidad. *Revista de Estudios Sociales*, 36, 95-102. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2010000200009

Rutas y comprensiones de la orientación escolar¹

William Orlando Rincón Oñate²

pp. 133-146

- 1 Documento preliminar que se vincula a la Semana itinerante de la investigación y la extensión 2022, para presentar el desarrollo de la investigación titulada "Significados de la orientación escolar en maestros y estudiantes de colegios de Bogotá".
- 2 Docente de la Facultad de Educación, magíster en Intervención Social. Correo: worincono@pedagogica.edu.co

Preliminares

El actual proyecto hace parte de un proceso adelantado por el grupo de investigación "Aprendizaje y sociedad de la información" a partir del 2018 en el campo de la orientación escolar, por lo cual se ha recurrido a incursiones graduales en entornos institucionales para lograr comprender un fenómeno situado en sus múltiples aristas y desde diferentes ángulos.

Debido a que la orientación escolar, a nivel nacional, responde a coyunturas y tensiones variadas en relación con ámbitos específicos, comunidades diversas y normativas particulares, sus dinámicas resultan extremadamente heterogéneas, aún más con las disrupciones que provocó el aislamiento social causado por la covid-19.

Si bien muchas veces se conjetura que la orientación escolar responde a funciones misceláneas articuladas otros actores de la comunidad educativa, las observaciones, los datos y hallazgos muestran que el ejercicio profesional de los orientadores está encuadrado en una amalgama de saberes derivados de las trayectorias académicas, las políticas educativas, la subjetividad de los orientadores y su experiencia profesional, la cual es la más visible en este compendio.

Un matiz de lo anterior es que la orientación no tiene un lugar preponderante en los procesos de formación de educadores, por lo cual su ausencia, en pregrado o posgrado, se suma a la ambigüedad de tareas a las que se enfrenta en las escuelas. No es un asunto menor, entre otros aspectos, porque las disímiles formaciones de base determinan ciertos referentes que dan sentido a esta experiencia.

Los insumos conceptuales de esta investigación parten de la comprensión de la orientación

como una práctica pedagógica, que tiene como horizonte la formación (Calderón-Palacio, 2021). La práctica pedagógica es una noción polisémica. Sin embargo, en este estudio se asume no solo como lo que sucede en un aula de clase, sino como todos aquellos modelos pedagógicos, teóricos y prácticos que configuran la cotidianidad de la institución educativa, así como la escolarización de acciones y discursos. Dimensionar la orientación, en este sentido, resulta complejo, porque se imbrica en relaciones intrincadas y dialécticas propias de lazos intersubjetivos al interior de las instituciones.

Otra noción necesaria en esta indagación está referida a la cultura escolar. Comentada por Rincón (2021) como categoría analítica que

tiene diferentes acepciones que pretenden dar cuenta de la manera en que las instituciones educativas dan tránsito a sistemas de creencias, valoraciones, tradiciones, tendencias en el pensamiento, actuaciones, etcétera; en torno a los saberes que allí circulan, sus directrices y sus protagonistas.

De esta manera, no es posible indicar que la cultura escolar tenga una significación homogénea en todas las escuelas y que sus concepciones son extrapolables a otros contextos. De forma semejante no tiene expresiones tan distantes y excepcionales para evitar puntos de encuentro entre estos a pesar de las condiciones que le conforman. (p. 169)

Como se ha visto, en el proceso investigativo hay rasgos de culturas escolares con formas de comunicación y de acción más uniformes, las cuales pretenden marcar una impronta a sus integrantes, pero también hay culturas escolares

de las cuales se infieren aspectos expresivos y simbólicos centrales. En general se puede plantear que la cultura escolar está anclada a un momento histórico "con el conjunto de las culturas que le son contemporáneas: cultura religiosa, cultura política o cultura popular" (Julia, 1995).

No obstante, esta sinergia consigue un soporte mayor, dadas las consideraciones logradas con procesos de investigación previa las cuales permiten la proposición de algunas tesis abarcadoras.

La primera indica que existe un entramado que pretende darle sentido a la orientación escolar, a partir de una política pública, muchas veces ambigua, desdoblada en prescripciones consuetudinarias y que reduce la posibilidad de comprender este asunto más allá de aquello que se debe hacer.

La segunda, vinculada con la anterior, señala la polifonía de intereses, necesidades, expectativas e imperativos que se introducen en y desde las comunidades escolares, a partir de narrativas socioculturales, y que centran responsabilidades exclusivas en la escuela generalmente.

Una tercera tesis es la posible naturalización de lo que acontece en las relaciones cotidianas y que marca la escolarización de los roles para determinar las maneras habituales de actuar frente a sucesos que la orientación debe atender.

Marcos

El marco teórico de esta investigación articula tres niveles de abstracción: como paradigma amplio, la perspectiva hermenéutica (Gadamer, 1998; Martínez, 2009) que privilegia el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento

científico; como teoría general, el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982), que destaca la conformación de significados como un fenómeno rector de la actividad humana (Bruner, 1991); y, como teorías o categorías sustantivas, el significado, entendido como las interpretaciones sobre objetos físicos o sociales y sus consecuencias prácticas (Peirce, 1995), juntos a la orientación escolar, entendida como un proceso multidimensional de desarrollo humano, y la cultura escolar o el conjunto de formas de hacer y pensar sedimentadas a los largo del tiempo en la institución escolar (Viñao, 2008). De esta manera, se garantiza la densidad del análisis de los datos construidos a través de los talleres.

La información será examinada desde la perspectiva del "análisis del discurso", la cual facilita el tratamiento semiótico de la información cualitativa al conectar palabras, oraciones, párrafos y descripciones, con sus contextos sociales de producción (Van Dijk, 1990). Los resultados esperados se asocian a la formación en ejercicio de los orientadores escolares y a la construcción de teorías sobre la orientación en el país incluyendo su problematización pedagógica. A continuación, se podrá observar en la tabla 1, grosso modo, la información puntual del marco teórico.

Para esto, en el marco metodológico, se propone una investigación cualitativa, con un enfoque epistemológico hermenéutico y de alcance descriptivo. La estrategia principal es la realización de dos talleres investigativos de producción de información en cada institución, uno con maestros y otro con estudiantes, en el que se indague sobre aspectos fundamentales de la orientación escolar. En total se realizarán 8 talleres estructurados para obtener significados decantados de maestros y estudiantes sobre ese fenómeno. Se prefiere esta técnica sobre entre-

Tabla 1. Representación del marco teórico

Nivel de abstracción	General	Particular	Específico
Teorías-Conceptos	Hermenéutica	Interaccionismo simbólico	Significado Cultura escolar Orientación escolar
Propósito para la investigación	Fundamentación epistemológica y metodológica	Problematizar la producción semiótica del sentido de la OE	Delimitación del objeto de estudio

Fuente: elaboración propia.

vistas individuales o grupos focales, debido a que permite construir información mediante la interacción social en un lapso relativamente corto.

La pregunta general de la investigación es: ¿en qué consisten los significados de la orientación escolar en maestros y estudiantes de 4 colegios de Bogotá (2 públicos, 2 privados)? Para dar respuesta a esta pregunta, el objetivo general es analizar los significados de la orientación escolar en maestros y estudiantes de cuatro colegios de Bogotá (2 públicos y dos privados).

Las tres preguntas específicas son: 1) ¿cómo son los significados de la orientación escolar en maestros y estudiantes de 4 colegios de Bogotá?, 2) ¿cómo inciden las características de las instituciones escolares participantes en la construcción de los significados de la orientación escolar?, y 3) ¿cuáles son las relaciones, diferencias y semejanzas entre el significado de la orientación escolar que los maestros y los estudiantes atribuyen a esa actividad? Como se verá seguidamente se describen varios ítems básicos de comprensión.

La muestra está prevista para que la conformen 40 maestros y 40 estudiantes de bachillerato de cuatro colegios de la ciudad-región (2 públicos y 2 privados, 10 maestros y 10 estudiantes en cada institución). El aspecto fundamental de

esta muestra es facilitar contrastes entre distintos tipos de colegios y contextos socioculturales, así como garantizar la dinámica de los talleres propuestos. Un criterio importante para la selección de los colegios fue que el orientador u orientadora tenga por lo menos 5 años ejerciendo ese cargo en la institución. De esa manera pueden aprehenderse significados más consolidados de esa actividad. También es importante que los colegios tengan una matrícula de mínimo 400 estudiantes en bachillerato (matrícula mediana) para poder examinar diversos significados en torno a la orientación escolar.

Sin embargo, es importante señalar lo siguiente. La focalización, concertación y desarrollo del proceso en las IED no tuvo mayores inconvenientes en tanto que la disposición y el aforo se dio de manera positiva. No obstante, en los colegios privados la cobertura disminuyó notablemente a causa de la covid-19,³ el alistamiento, organización y agendamiento de los encuentros se cruzaba con el cronograma institucional y las voluntades de los directivos docentes permitía o no la realización de algunos

³ Se considera inconveniente en tanto se propuso el trámite con Instituciones que tuviesen mínimo 400 estudiantes, como se consideró de manera previa.

Tabla 2. Técnicas y descripciones para la investigación.

Técnica	Número	Propósito	Guion de temas de trabajo
Talleres investigativos	8 (2 en cada colegio, uno con maestros, otro con estudiantes)	Conocer el conjunto de significados de la orientación escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Datos sociodemográficos y de formación 2. Características de la institución escolar 3. Situaciones de remisiones al departamento de orientación escolar 4. Ventajas y limitaciones de las actividades en orientación escolar 5. Creencias asociadas a la práctica de la orientación escolar 6. Casos hipotéticos para solucionar como si fueran orientadores escolares 7. Expectativas específicas sobre las actividades de la orientación escolar 8. Relación entre maestros, estudiantes y orientadores
Análisis documental	4 (1 por cada colegio)	Describir características de cada colegio derivadas de los documentos oficiales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión del proyecto educativo institucional 2. Revisión del manual de convivencia 3. Revisión de producciones documentales en orientación escolar

Fuente: elaboración propia.

puntos del proyecto. Estas incidencias de manera semejante cobran protagonismo en el ámbito de la cultura escolar.

Desarrollo

Las instituciones focalizadas para el objeto del proyecto fueron las siguientes:

- Instituto Pedagógico Nacional (IPN)
- IED Julio Garavito Armero (JGA)
- Colegio Instituto Pedagógico Para El Desarrollo Integral "CREAR" (en adelante CREAR)
- Colegio Cooperativo Pablo VI (en adelante CCP)

Las acciones en la ruta de trabajo posibilitaron en su inicio dos formatos distintos: por un lado, los talleres con docentes y estudiantes acompañados de la caracterización de las instituciones y, por el otro, el análisis de la información. A continuación, se señalan algunas precisiones.

Talleres: en cada taller se elaborarán escritos o análisis específicos. La sesión se grabará en audio y se tomarán notas durante su desarrollo. En principio estarán basados en un enfoque participativo de construcción colectiva de ideas, con una duración entre 3 y 5 horas cada uno. La cantidad mínima de participantes, tanto para estudiantes como maestros en cada taller será de 10 personas (ver tabla 3).

Tabla 3. Población participante en los talleres.

Institución	Modalidad	Número de docentes	Número de estudiantes
Instituto Pedagógico Nacional	Público	12	25
IED Julio Garavito Armero	Público	31	12
Instituto Pedagógico CREAR	Privado	12	45
Colegio Cooperativo Pablo VI	Privado	22	10
Total		77	92

Fuente: elaboración propia.

Análisis de la información: la información obtenida será transcrita, ordenada y examinada según las directrices del análisis del discurso. En este se otorga un valor epistémico a las expresiones lingüísticas (orales y escritas), se identifican sus principales características, sus fundamentos y sus aspectos contextuales (Angermuller, 2014; Silverman, 2001). El análisis del discurso permite interpretar descripciones y saberes sociales e individuales que se condensan cuando las personas hablan sobre sí mismas, sus acciones y sus experiencias (Abril, 2007).

La codificación de la información se dividirá en dos partes: en la primera se usarán categorías analíticas previas: significados de maestros y estudiantes sobre la orientación escolar y su relación con aspectos institucionales, sociales y educativos. La segunda parte consistirá en la conformación de posibles categorías analíticas emergentes derivadas de la información proveniente de cada colegio y para el contraste general. Al final se consolidará un modelo de comprensión basado en las relaciones entre todas las categorías establecidas. Todo ese proceso será apoyado con el programa informático Atlas-ti.

Consideraciones preliminares

Estudiantes

En general, la labor de la orientación educativa se concibe distinta a la realizada por los docentes a cargo de las diferentes disciplinas, aspecto de mayor percepción en los jóvenes. Su sentido inicial está asociado a la detección, cuidado, ayuda y seguimiento de tensiones y dificultades afectivas en la población, así como de generar confianza entre estudiantes y familias al interior de la comunidad.

Algunas estudiantes de una institución privada expresan lo siguiente:

Estudiante 1: "La orientadora aconseja a la gente sobre las decisiones que toma o sobre lo que ha hecho para reflexionar".

Estudiante 2: "cada uno tiene a veces sus problemas y uno pues viene acá con la orientadora y puede uno desahogar eso y ella como que nos da el mejor consejo, nos orienta para que sanemos nuestros problemas y eso".

Estudiante 3: "Pues, digamos, que también la orientadora nos ayuda, no solo cosas personales, sino a nivel general, en el colegio, como en actividades que nos benefician a nosotros. Entonces, pues siento que no existiría como decían, el acompañamiento como tal, hacia nosotros, porque, sin embargo, siempre ha sido necesario esa ayudita que nos dan. Independientemente si sea grupal o personal".

Este asunto logra matizarse con las representaciones que otros estudiantes logran en otros entornos. Se podrá observar que existen maneras distintas de obrar por parte de este profesional, al parecer en relación con las experiencias y aprendizajes de quienes están en la orientación escolar. Lo que se quiere puntualizar es que las expresiones percibidas o exhibidas por los orientadores y orientadoras no se escinden de sus apuestas personales, un asunto que da apertura a otros repertorios en este sentido.

Otra estudiante expresa:

Hacemos yoga, respondemos encuestas, hacemos talleres sobre nuestros objetivos a corto y largo plazo, asistimos a un programa de orientación vocacional dictada por el politécnico.

Frente a las indagaciones por la búsqueda personal o discrecional de la orientación escolar, algunos estudiantes de las instituciones comentan lo siguiente:

Estudiante 4: A pesar de todo ella se ha convertido en una amistad...entre comillas, como que se ha vuelto cercana. Realmente si como que...independientemente de lo que sea como una actividad que

uno necesite hacer, eh...cualquier cosa que uno pueda encontrar ese apoyo en ella, yo personalmente sí lo he hecho. Incluso hemos hablado de muchas cosas...ósea todo superbién.

Estudiante 5: Pues, yo soy una persona muy cerrada, yo no soy de hablar con nadie de mis problemas, pero pues, un día sí ya, como que no podía más, hable con ella y como que me di cuenta que en ella podía encontrar como que un refugio, cuando yo me sintiera mal. Y sí, sí la he buscado hartísimo, con ella hablo mucho, de muchas cosas, no solo mis problemas, sino también mi visión a futuro, eh, mi orientación vocacional, muchas cosas de esas.

Estudiante 6: El orientador me apoyó emocionalmente porque estaba mal, estaba perdiendo materias y él me ayudó también con esto...perder a mi hermano fue doloroso y difícil.

En este contexto, los estudiantes tienden a desagregar el rol del docente al rol de la orientación (denominada orientador, psicóloga o psicoorientador) por estas especificidades. En otras palabras, la orientación se entiende como el marco de actividades relacionadas con la atención emocional y afectiva de los estudiantes, un hecho —entre otros— que genera una disyuntiva entre las acciones múltiples diarias y su posible reflexión/teorización, lo que le daría una entrada como práctica en relación con otras que adelanta la población docente (Calderón-Palacio, 2021).

De otro lado, el impacto de la pandemia es traducido por algunos estudiantes como las con-

diciones que los llevaron al ensimismamiento, a la soledad, al silencio. Si bien la escuela está llamada a una reiterada exigencia de cambio en clave de ampliar sus horizontes toda vez que debe promover objetivos y formas de enseñanza; la pandemia con su disrupción interpeló esta y quizá otras teleologías en el entramado del aislamiento social.

Aquí, los objetivos de la escuela se desligaron de su pilar material usual (la institución, las relaciones en un *topos* muy familiar, el tránsito por los lugares y sus vínculos presenciales, etcétera) y dieron apertura a otro tipo de mediación que suponía una materialidad diferente (conexión, equipos, posibilidades de acceder a la red, condiciones de vivienda, etcétera), en varias ocasiones muy precario o escaso.

De este modo, la relación rol/institución se torna una imbricación natural, como si se circunscribiera *per se* al campo escolar, no obstante, se evidenció su quiebre intempestivo a causa del aislamiento, lo cual invisibilizó un proceso continuado en o desde los colegios. Aunque, no se afirma que hicieran falta acompañamientos vía telefónica o WhatsApp (por nombrar un par de recursos), es necesario identificar de qué manera la orientación se resignificó en los imaginarios habituales en las comunidades escolares durante este lapso.

Dos estudiantes expresan lo siguiente:

Estudiante 7: Pues, personalmente siento que no hubo un acompañamiento, así como tal, pues porque, como tú lo dijiste, no había como una comunicación constante. Entonces, nuestra comunicación era, o entre nosotros o con el profesor que tuviéramos clase, y ahí pare de contar. Entonces es muy complicado como decir

si, tuve en algún momento un acompañamiento personal o grupal, donde pudimos hacer una actividad de... bueno x o y cosa que me pudo ayudar en mi vida, pero, realmente como que no existió, así como tal, que se notara.

Estudiante 8: Creo que a veces, al momento de uno estar encerrado... porque muchos, digamos si claro, estuvo con la mamá y el papá, pero, uno no tiene esa confianza. Creo que ese acompañamiento hubiera ayudado a muchas personas, porque digamos, muchas personas llegaron de pandemia con muchos problemas psicológicos, que crearon o que ya tenían, y no pudieron ser tratados como tal.

En otro sentido, luego de las restricciones y el retorno, muchas preguntas y tensiones llegan a las aulas y problematizan las formas de enseñar y aprender, pues promueven o exigen otros espacios y formatos, lo cual revela un protagonismo progresivo de las TIC. Seguramente al final del proyecto de investigación, se tendrán otros elementos de análisis para identificar cómo la orientación despliega su espacio en ese panorama.

Se verá entonces qué categorías centrales, en la escuela, ostentan también otros sentidos y precisan ser analizadas, en tanto que los sujetos que la habitan no retornan sin ser afectados, sino que vienen de relaciones y ámbitos familiares con dinámicas diferentes, también incididas por el confinamiento.

Docentes

La población docente, por otro lado, conoce por la normatividad y la documentación oficial

(Decreto 1860 de 1994, Decreto 2105 de 2017 y Plan Nacional de Orientación de 2021, entre otros) que la labor de la orientación es un trabajo que exige corresponsabilidad y acción conjunta frente a las situaciones que la configuran. De manera semejante, a partir de la Ley 1620 de 2013 se vienen perfilando los pactos y protocolos de atención con respecto a la convivencia escolar. No obstante, las maneras de obrar en colegios públicos y privados son distintas, ya sea porque hay experticias ganadas en las orientaciones en este sentido, porque hay mayor unicidad de criterios y de comunicación entre los profesores, porque hay confianzas o manejos discrecionales, o porque hay cercanías o distancias con las familias.

Escribe un docente de la IED Julio Garavito Armero sobre la orientación:

La palabra orientación la asociamos a esta oficina, el señor orientador del colegio porque es el lugar y la persona competente para ejercer esa vocería de orientación y guía a nuestros estudiantes, docentes, atención de padres de familia. Su consejo es una alternativa para que la comunidad educativa tenga un nuevo horizonte en el proceso de formación de niños y jóvenes dentro del Colegio Julio Garavito Armero...

En los casos analizados, los maestros hacen referencia a los protocolos y los procedimientos para tratar asuntos problemáticos dentro de la institución, una situación que de una u otra manera les involucra, aunque para varios de ellos es desconocido el margen de su atención o responsabilidad.

En este orden de ideas, uno de los sentidos que tiene la orientación está dado en términos

de información y formación a la comunidad, no solo en la identificación de situaciones excepcionales, sino en su trato y los alcances de cada quien en ello.

Comenta un colega de un colegio privado:

Profesor(a) 1: ¿Qué se ha hecho en estos casos? Se debe entender el papel del docente. Muchas veces es observar y alertar ¿a quienes? A orientación quienes se encargan de presentar a la institución la ruta que se debe activar, ¿qué se hace? Hablar con los chicos, se llegan a acuerdos y si no los cumplen y ya las faltas comienza a crecer de nivel; en este punto, se hace una citación a padres, con los cuales también se llegan a unas medidas. En repetidas ocasiones se toman medidas restrictivas, por ejemplo, pérdida de beneficios a los cursos cuando cometen faltas después de haber establecido acuerdos. La institución intenta seguir esa ruta de vigilancia, acompañamiento y seguimiento.

Posiblemente en los colegios públicos, los docentes han tenido un acercamiento y pericia en este perímetro por las dinámicas de culturas escolares, por las redes que se configuran con otras instituciones o sectores del distrito, por experiencias colectivas, etcétera; aunque este aspecto se ampliará con otros insumos del proyecto.

Cultura escolar

Escribe Eduardo Guzmán (2015) que

La cultura escolar no tiene una definición propia, clara y consistente, sino que más bien rescata desde la organización su dimensión conceptual como un con-

junto de valores, creencias, actitudes, sentimientos y proyectos compartidos por los miembros de una organización (Stolp, 1994). Lobato y Ortiz (2001) la entienden como un conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenidos de la cultura escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de la cultura escolar) de la escuela (Escobedo, Sales y Ferrández, 2012). La cultura escolar suele tener en su haber normas y principios, supuestos básicos, ritos, valores y un lenguaje común, que no es solamente propio de una cultura monolítica, sino que también se asocia a una serie de estructuras internas que en conjunto construyen la identidad cultural de una escuela. (p. 9)

Se recupera este apartado para puntualizar tres de aspectos percibidos en las instituciones. Las mecánicas de los colegios, su organización, sus formas de obrar, etcétera, sin duda permean las maneras en que se llevan a cabo las relaciones entre quienes las conforman. Las IED generalmente muestran una regulación y una organización más heterogénea, notable en el desarrollo de las clases, en las formas de comunicación durante los recesos, en el porte del uniforme, en las actividades por fuera de los salones, con las cuales buscan mostrar aquello que se comparte y da identidad. Tal vez sea por esto que la discrecionalidad de los docentes para atender cuestiones relacionadas a la convivencia establezca un margen característico.

Sin embargo, en las instituciones de carácter privado se percibe una mayor regulación de los tiempos y los espacios. Hay presencia de unas usanzas o rutinas asociadas a la tradición cató-

lica, con lo cual los criterios y procedimientos regulares en cabeza de la orientación muestran mayor unificación. No se sugiere de esto que la cultura escolar deba ser monolítica o estática. Empero, los análisis sustentados en las caracterizaciones darán más pistas al respecto.

Para concluir, las situaciones o casos estudiados, al interior de las comunidades docentes (referentes a abusos sexuales, prácticas de *cutting*, consumo de sustancias psicoactivas, acoso escolar, etcétera), indican que en el sector público es más proclive encontrar o visibilizar múltiples situaciones semejantes y, al parecer, esta familiarización puede agilizar o ajustar las maneras de proceder con mayor pertinencia.

Referencias

- Abril, G. (2007). Análisis semiótico del discurso. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Aguerrondo, I. (2000). Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. Qué es innovar en educación. En I. Aguerrondo y S. Xifra, *La escuela del futuro. Cómo piensan y qué hacen las escuelas que innovan* (pp. 11-70). Papers Editores.
- Angermuller, J. (2014). *Poststructuralist discourse analysis. Subjectivity in enunciative pragmatics*. Palgrave McMillan.
- Bertelly, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Blumer, H. (1982). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press.

- Blumer, H. (1991). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y métodos*. Hora.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Alianza.
- Bruner, J. (1986). La cultura autoritaria y la escuela. *Cuadernos políticos*, 46, 55-73. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.46/CP46.7.Jose-JoaquinBrunner.pdf>
- Calderón-Palacio, I. (2021). Una mirada pedagógica de la orientación escolar. *Praxis Pedagógica*, 21(28), 5-21. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.5-21>
- Cobos, A. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga* [Tesis inédita de doctorado, Universidad de Málaga].
- Conyne, R. (1994). *Preventive counselling. Counselling and human development*. Brunner-Routledge.
- Decreto 1860 de 1994 (3 de agosto), Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. *Diario oficial* 41473. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Decreto 2105 de 2017 (14 de diciembre), Por el cual se modifica parcialmente el Decreto 1075 de 2015. Único Reglamentario del Sector Educación, en relación con la jornada única escolar, los tipos de cargos del sistema especial de carrera docente y su forma de provisión, los concursos docentes y la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica y media. *Diario oficial* 50447. <https://www.suin-juriscal.gov.co/view-Document.asp?ruta=Decretos/30034353>
- De Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: Una reflexión y una propuesta. *Pensamiento educativo*, 41(1), 57-75. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25675>
- Dilthey, W. (1945). *Psicología y teoría del conocimiento*. FCE.
- González Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. McGraw Hill.
- Gómez, C. (1995). El departamento de orientación en los centros de secundaria. En J. Fernández (Coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria* (pp. 235-268). Aljibe.
- Guzmán, E. (2015). Cultura escolar: Reflexiones sobre su intervención desde una mirada sociocultural de la psicología educativa. *Summa Psicológica*, 12(2), 7-17. [10.18774/448x.2015.12.264](https://doi.org/10.18774/448x.2015.12.264)
- Hearne, L. y Galvin, J. (2015) The role of the regular teacher in a whole school approach to guidance counselling in Ireland. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(2), 229-24.
- Hernández, O. (2020a). Percepción social de la orientación escolar en orientadores de Bogotá. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 131-144. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/27294>
- Hernández, O. (2020b). El sentido de la orientación escolar en docentes orientadores de Bogotá. *Revista de Orientación Educativa*, 34(65), 1-23. <http://200.14.213.175/roe/index.php/roe/article/view/121>

- Gadamer, H. (1998). Sobre el círculo de la comprensión. En *Verdad y método II*. Ed. Sigüeme.
- Grañeras, M., y Parras, A. (2009). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Cide.
- Jacobs, K. y Struyf, E. (2015). A First Step Toward a Comprehensive Model of Integrated Socio-emotional Guidance: Investigating the Effect of Teachers' Task Perception and a Supportive Network at School. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 95-111. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.839542>
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*. Centro de estudios sobre la Universidad.
- Kamm, Ch., Gebhardt, A., Gonon, Ph., Brühwiler, Ch., y Dernbach-Stolz, S. (2019). Learners' perceptions of a career guidance curriculum in different school-based support systems in Switzerland. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(3). <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1610474>
- Ley 1620 de 2013 (marzo 15), por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. *Diario oficial* 48733. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm#:~:text=Derecho%20del%20Bienestar%20Familiar%20%5BLEY_1620_2013%5D&text=Por%20la%20cual%20se%20crea,Mitigaci%C3%B3n%20de%20la%20Violencia%20Escolar.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional (2021). *Plan nacional de orientación escolar 2021*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-407341_recurso_1.pdf
- Miranda, M., Peña, E., Burguera, J. y Arias, J. (2018). Perception of educational guidance teachers about diversity in elementary and secondary schools in Asturias. *REOP*, 29(2), 71-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6714259>
- Molina, D. (2002). *El concepto de orientación educativa*. UNELO.
- Peirce, S. (1995). *La fijación de las creencias. Cómo aclarar nuestras ideas*. Editorial KRK Cuadernos de pensamiento.
- Poggi, M. (2007). Política y gestión en educación básica, ¿es posible innovar? *Diálogos pedagógicos*, 9, 97-114.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. Sage.
- Raczynsky, D. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo*. Nuestra riqueza.
- Rincón, W. (2021). Cultura escolar y práctica pedagógica: condiciones de posibilidad. En *Práctica pedagógica y formación de maestros. Reflexiones y experiencias en torno al ejercicio profesional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585007.pdf>

Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Noveduc.

Van Dijk, T. A. (1990). *La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información*. Paidós.

Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y Cambios*. Ediciones Morata.

Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, 18, 39-78.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia*. Anthopos.



Parte 3

Pedagogías y educación

Tejiendo voces. Un tránsito hacia la resignificación con enfoque de género

Liliana Castro Cruz¹

pp. 149-156

¹ Liliana Castro Cruz es licenciada en Pedagogía Infantil, especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades, magíster en Desarrollo Educativo y Social, estudiante en curso del doctorado en Gerencia y Política Educativa. Maestra inspiradora de la línea de liderazgo, emprendimiento y autogestión en el año 2021- IDEP, así como, maestra mentora inspiradora línea de liderazgo, emprendimiento y autogestión en el año 2022 IDEP. Docente de planta de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo: liliana_castro_cruz@yahoo.com Orcid: 0000-0001-7915-4202.

Presentación

Este artículo describe los procesos que se desarrollan en el Colegio Codema de la SED, los cuales buscan fortalecer los lazos interculturales que se desarrollan en nuestro territorio. Se muestra cómo a través de eventos de sensibilización se reconocen los escenarios de diversidad intercultural y cómo los procesos de comunicación y medio ambientales construyen escenarios interculturales y dan herramientas a los futuros bachilleres para transformar su realidad inmediata y convertirse en profesionales con principios como el reconocimiento de los derechos de la mujer, la diversidad intercultural y ambiental de nuestro país.

Introducción

Al igual que la importancia de las voces de los pueblos indígenas, resulta válido reconocer el papel que cumple la mujer, inmersa en un proceso de posconflicto en Colombia, el cual invisibiliza su forma de pensar, sentir y actuar. Así, gracias a la producción de un *podcast* que hace parte de la programación de la emisora escolar virtual "Vertigo on line", ellas son las protagonistas de un ejercicio desarrollado por el pensamiento crítico y por las posturas adquiridas por los estudiantes de grado 11 del Colegio Codema IED. En este *podcast* se pretende endulzar la palabra para mostrar la capacidad de liderazgo de quienes hablan. Así, se crea un tejido de voces sobre la violencia y con valentía en el cuidado de la palabra. Esta temática se pone como pretexto en el ámbito escolar a partir del trabajo interdisciplinar generado en el Proyecto 7689 "Media integral para el siglo XXI",² desde las asignaturas de

comunicación, ecobiología e investigación. Así, se busca que la información empodere a nuestra juventud en la transformación significativa desde el enfoque de género y la resignificación del manejo asertivo de los medios de comunicación masiva, como lo son la emisora escolar "Vértigo on line" y el periódico escolar *Huellas Juveniles*.

Desde esta mirada se busca generar una postura crítica que transforme y empodere. Así mismo, que repare la quebrantada dignidad humana y resignifique en los jóvenes sus voces.

Ahora bien, reconocer las víctimas de nuestro territorio y la postura actual de los jóvenes golpeados por las injusticias permite un empoderamiento desde el acompañamiento pedagógico, así mismo, que en el tejido realizado por estas maravillosas mujeres se conectan las palabras y los sentimientos para hacer historia y ponerla en conocimiento de nuestra comunidad educativa.

La Constitución Política de Colombia (1991) consigna en su artículo 67 que la educación "es un derecho de la persona y un servicio público que tiene función social; con ello se busca acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la Cultura". Al mismo tiempo, la carta magna consagra el principio de igualdad de oportunidades educativas para todos los niños, niñas y jóvenes estudiantes. La educación debe tener el norte, de la plena realización de la persona humana, que permita fortalecer su dignidad y mejorar la tutela de su libertad individual.

En concordancia con estos principios rectores, se establece que el proyecto de línea de profundización en comunicación, del Proyecto

² Este proyecto de inversión, por parte de la Secretaría de Educación, focaliza a estudiantes que hacen parte de la

educación media para fomentar las capacidades del siglo XXI y las competencias socioemocionales para contribuir a su proyecto de vida al acceso a la educación superior.

7669 "Educación media integral para el siglo XXI" en el Colegio Codema, se oriente al mejoramiento de la función social, dirigida a lograr altos estándares de aprendizaje en los estudiantes beneficiarios del proyecto. Así mismo, la propuesta favorece un proyecto de aula innovador, que da respuesta a la creciente necesidad de especialización de la enseñanza.

Sumado a esto, la Ley 115 de 1994 en su título II, sección 4, artículo 27, consigna el carácter de la educación media integral al definirla como:

la culminación consolidación y avance, en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados: el décimo y el undécimo. Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo

En armonía con este postulado, en el artículo 28, reza: "La educación media académica permitirá a los estudiantes, según sus intereses y capacidades, profundizar en un campo específico de las ciencias las artes o las humanidades y acceder a la educación superior" (Ley 115 de 1994). Además, consagra como objetivos de la educación superior

la profundización en un campo del conocimiento o en una actividad específica de acuerdo a los intereses y actividades del educando y el desarrollo de la capacidad para profundizar en un campo del conocimiento, de acuerdo con las potencialidades e intereses. (Ley 115 de 1994)

Tras entender que, en la educación media integral, el Colegio Codema profundiza en campos del conocimiento específicos, se podrá

cumplir mejor con este mandato constitucional en la línea de comunicación y, así, optimizar la calidad educativa en un plan de mejora continua.

Por su parte, el *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026* (Ministerio de Educación Nacional, 2017) consigna como sus 4 ámbitos la cobertura, la permanencia, la calidad y la pertinencia; se trata del desafío de articular un sistema educativo innovador y participativo que posibilite la transformación pedagógica y el cierre de la brecha de inequidad educativa. El documento consagra una nueva mirada al cambio del rol del docente y del estudiante, más allá de la mera transmisión y recepción de información, para convertirlos en sujetos actuantes y protagonistas del proceso pedagógico; así, el docente es un acompañante en el maravilloso viaje del aprendizaje, que es liderado por el estudiante en una construcción conjunta del conocimiento.

Metodología

En este sentido, la línea de profundización en comunicación se convierte en una dinamizadora del proceso pedagógico, al fijar su operatividad en el saber-hacer, el saber-pensar y el aprender haciendo en armonía con las competencias para el siglo XXI; así, se logra lo reiterado en el *Plan Nacional Decenal*: "fortalecer procesos de aprendizaje y gestión del conocimiento, centrados en intereses talentos y capacidades" (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 52).

Por su parte, el *Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024* establece como propósito la educación para todos y todas al cerrar brechas digitales, disminuir el porcentaje de los llamados "ninis", es decir, los jóvenes que ni estudian ni trabajan. Esto a partir de una formación integral que

permita la inclusión y fomente las oportunidades de acceso a la educación superior para nuestros estudiantes (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020).

Desde esta perspectiva, la línea de profundización en comunicación desarrolla cabalmente estos propósitos orientadores, al alentar al estudiante a que vaya más allá y desde su creatividad aborde temáticas transformadoras y las convierta en productos edu-comunicativos de alta calidad. A su vez, el documento titulado "Transforming Education: The Power of ICT Policies" (2011), de la Organización de las Naciones Unidas, contempla la incorporación de las tecnologías en la enseñanza de las ciencias de la comunicación e información en el aula, con lo cual se educa al estudiante en el uso de importantes herramientas para la vida y posibilita que estas hagan parte del contexto de aprendizaje del estudiante y de su entorno.

En otros términos, las ICT no se limitan solo al aula de clase, sino que trascienden hasta volverse políticas públicas pertinentes de alto impacto en materia educativa; así, acortan la brecha del *e-learning* para las clases menos favorecidas, construyen redes sin fronteras que posibilitan el aprendizaje entre pares y hacen que los jóvenes sean ciudadanos digitales de primer nivel y desarrollen competencias para la vida. Del mismo modo, los docentes que apropian estas tecnologías y herramientas en el aula obtienen mejores resultados (Organización de las Naciones Unidas, 2011).

Incorporar el uso de estas tecnologías de comunicación en la línea de profundización mejora el acceso tecnológico de los estudiantes y se cierran barreras de no inclusión al mercado productivo y académico.

Este hecho cobra total validez si se piensa que un reciente estudio de la OIT arroja que en el 2020, en América Latina, cerca de 23 millones de jóvenes estaban en la llamada franja "ninis", es decir, no accedían a la educación superior y tampoco trabajaban, de estos, era mucho mayor la población de mujeres que de hombres. Tristemente esta es la realidad para uno de cada tres jóvenes en Colombia; 16% de los hogares tienen entre sus miembros al menos un "nini" (Horta, 2021).

Ante esta desoladora perspectiva, la profundización en la línea de comunicación se vuelve una herramienta educativa de inmenso valor a la hora de evaluar la calidad educativa que prepare al joven para la vida y lo llene de oportunidades de acceso a la educación de calidad, así mismo, le permita acceder a herramientas para el trabajo que mejoren sus desempeños para la vida. Estas herramientas edu-comunicativas se convierten en prácticas de aula efectivas, como lo señala el documento titulado *Programa para la Transformación de la Calidad Educativa*, al contar con referentes curriculares claros que propicien el pensamiento crítico y fomenten sus logros (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

En conclusión, se puede afirmar que el proyecto de línea en profundización de comunicación está en armonía con el marco legal, en materia educativa, del país. Además, posibilita un mayor acceso a las posibilidades de mejora de los niños, niñas y jóvenes del Colegio Codema IED y constituye una acción efectiva de mejora de la calidad educativa en el marco de la educación media integral para el siglo XXI, ya que se desarrollan aptitudes, experiencias, se descubren nuevos intereses y se crean nuevos contextos con trayectorias educativas innovadoras.

Propuesta académica

El Colegio Codema se enmarca en las políticas de excelencia al buscar la organización escolar basada en la participación efectiva de todos los integrantes de la comunidad educativa. Recurre a la inter y transdisciplinariedad y se apropia de herramientas (conocimientos, competencias, metodologías) que respondan a sus expectativas. Entre estas herramientas está la apropiación de medios de comunicación enmarcados en la línea de profundización en comunicación.

Estamos en una sociedad mediática donde nos encontramos con unas nuevas formas de comunicación y con un mayor número de mensajes. En ese sentido, todo el sistema educativo debe orientarse hacia una mejor comprensión de estos lenguajes y hacia la incorporación de estos medios en el aula de clase. (Ministerio de Educación Nacional, 2005)

Las exigencias del mundo globalizado en el que vivimos requieren un completo dominio de las habilidades comunicativas. Esta capacidad permea todos los escenarios de la vida y repercute en proyectos de vida exitosos en todos los ámbitos; por esta razón, el Colegio Codema, a través de la formalización de la línea de comunicación, pretende ajustar, adecuar y reorientar las prácticas académico-administrativas y comunitarias para responder a los retos que las tendencias sociales, culturales y económicas plantean a las instituciones educativas. Sánchez (citado en Domínguez, 2019) comenta que:

En la actualidad los medios de comunicación de masas son considerados un elemento que forma parte de la vida de

los niños, influyendo de manera directa en la percepción de la realidad y del mundo en el que viven. Son una fuente de aprendizaje para ellos, pues a través de estos medios aprenden contenidos, adquieren cultura comportamientos y hábitos, convirtiéndose en definitiva en agentes que influyen en su proceso de aprendizaje y socialización.

El propósito general de la línea de comunicación es concebir a los sujetos como generadores de conocimiento con una fundamentación holística; la comunicación entre los hombres es una necesidad de vivir en comunidad. Esa comunicación se establece por medio del lenguaje, que es la capacidad que tiene toda persona para generar cualquier tipo de comunicación mediante códigos verbales o no verbales.

La línea de profundización permitirá a los estudiantes desarrollar capacidades o competencias como el trabajo en equipo y el civismo a través de la planeación y realización de piezas comunicativas como el periódico escolar, la emisora Vértigo, la revista digital *AKdeMIK* y el canal de YouTube. Así mismo, la competencia en comunicación lingüística empleado habilidades como hablar, leer y escuchar. Quien aprende será capaz de crear su propio conocimiento a través del tratamiento de la información. De igual manera, mejorará en el manejo de recursos digitales al emplear *software*, programas web y dispositivos tecnológicos (Domínguez, 2019).

En cualquier caso, debemos recordar que, más allá de las múltiples posibilidades que la comunicación introduce en el ámbito laboral y personal, es probable que su mayor aporte sea transmitir conocimiento, permitirnos conocer la opinión y la verdad del otro, la realidad de nues-

tro país, así como de todo lo que nos rodea. Es de este modo que podremos enriquecer y mejorar nuestras relaciones, no solo educativas, sino humanas. Es en este punto donde se integra y se pone en práctica la pedagogía del cuidado, de la cual la filósofa Nel Noddings³ es pionera en la ética del cuidado, quien genera un aporte significativo como insumo en la construcción de una teoría de la educación libre de sesgos de género y que, desde esta óptica, reconfigura el tránsito de vínculos cotidianos. Se trata de una postura válida para la experiencia significativa liderada por el Proyecto 7689 "Media integral para el siglo XXI".

De acuerdo con lo anterior, tras validarlo desde las apuestas orientadas hacia el pensamiento crítico de nuestros niños, niñas y jóvenes, surge la necesidad de empoderar a nuestros chicos con temáticas que resignifiquen algunas categorías maltratadas e invisibilizadas por la situación actual del país. Muestra de esto son las tejedoras de Mampuján: la fuerza femenina del perdón. Dentro de la temática abordada como pretexto, emerge el papel de la mujer en el posconflicto y el empoderamiento de una comunidad que exalta la capacidad resiliente de las víctimas, al volver a creer y sobreponerse a la violencia y pervivir. Estas realidades ajenas a nuestros jóvenes, la cual solo conocen a través de los medios de comunicación masiva que nunca hablan desde lo humano, lo sensible y, tal vez lo más importante, desde la realidad misma de las víctimas, que sí resulta muy conmovedor.

3 Nel Noddings, filósofa y educadora feminista estadounidense, conocida por su trabajo relacionado con la filosofía de educación, la teoría educativa y la ética del cuidado, la cual ha sido descrita como una ética relacional en tanto que se preocupa principalmente por las relaciones humanas.

Ahora bien, el programa "Igualdad de oportunidades y desarrollo de capacidades para las mujeres" busca empoderar a las mujeres en el ejercicio de sus derechos, fortalecer las capacidades y habilidades para su exigibilidad y territorializar las acciones para prevenir y atender las violencias en su contra. Así mismo, busca articular la oferta institucional de servicios para las mujeres e implementar acciones afirmativas en el nivel local. Con esto se aporta al desarrollo de capacidades en emprendimiento y empleabilidad para la autonomía económica de las mujeres y la territorialización de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020, Acuerdo 761).

De acuerdo con esto, el acuerdo 761 de 2020 valida y le da sentido a un aprendizaje significativo, reflexivo, el cual transforma a una generación que intenta reconocerse y que, de forma significativa, busca sensibilizar en y desde su contexto inmediato. Esto apoyados en un ejercicio investigativo con el cual se recaba información desde la crisis misma del país y, a su vez, se potencian sus habilidades o las competencias del siglo XXI. Así mismo, se empoderan a las niñas desde el ejemplo de experiencias como las tejedoras de Mampuján, que motivan hacia la participación eficaz de la mujer y posicionan sus voces desde lo que callan.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2020). *Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024*. Alcaldía Mayor.

Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*.

Domínguez-San Juan, J. (2019, 12 de noviembre). Los medios de comunicación aplicados a la

educación. *Campuseducacion.com*. <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/los-medios-de-comunicacion-aplicados-a-la-educacion/>

Horta, D. M. (2021, 23 de septiembre). Radiografía de los "nini" en Colombia: un fenómeno con rostro de mujer. Periódico UNAL. <https://periodico.unal.edu.co/articulos/radiografia-de-los-nini-en-colombia-un-fenomeno-con-rostro-de-mujer/#:~:text=desempleados%20sea%20mayor.,Fen%C3%B3meno%20con%20rostro%20de%20mujer,sistema%20educativo%20al%20mercado%20laboral>.

Ministerio de Educación Nacional (2005). Uso de medios de comunicación y nuevas tecnologías en el aula. *Altablero*, (33). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/property-value-31326.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Programa para la transformación de la calidad educativa*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación: El camino hacia la calidad y equidad*. Ministerio de Educación Nacional.

Ley 115 de 1994 (8 de febrero), Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* 41214. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Organización de las Naciones Unidas. (2011). *Transforming Education: The power of ICT Policies*. ONU.

Interpretación del electrocardiograma desde el contexto de los sistemas dinámicos no lineales y la geometría fractal

Ribká Soracipa Muñoz¹

pp. 157-168

¹ Licenciada en Física y especialista en Docencia de las Ciencias para un nivel básico. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia e investigadora del grupo Armonía. Correo: sitaroch@gmail.com, Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7997-6561>

Introducción

El cardiógrafo es considerado el primer dispositivo con el cual se realizó una medición indirecta y directa del comportamiento mecánico del corazón (ver figura 1). Para realizar la medición, se hizo necesario idear una técnica de registro que fuera continua en el tiempo. Étienne Jules Marey (1830-1904), creador de este dispositivo, estudió las técnicas de registros disponibles en su época, como por ejemplo la técnica utilizada por Carl Ludwig para su quimógrafo (del griego "escritor de ondas"), el cual fue diseñado a partir de los estudios mecánicos e hidráulicos de esta época y cuya finalidad era la de hacer registros de la presión arterial y las contracciones musculares (ver figura 2). A la luz de estos estudios Marey diseñó su sistema de registro que denominó cardiograma, el cual fue muy bien acogido por parte de los primeros fisiólogos que se formaron a partir de esta técnica de registro (Lawrence, 1979).

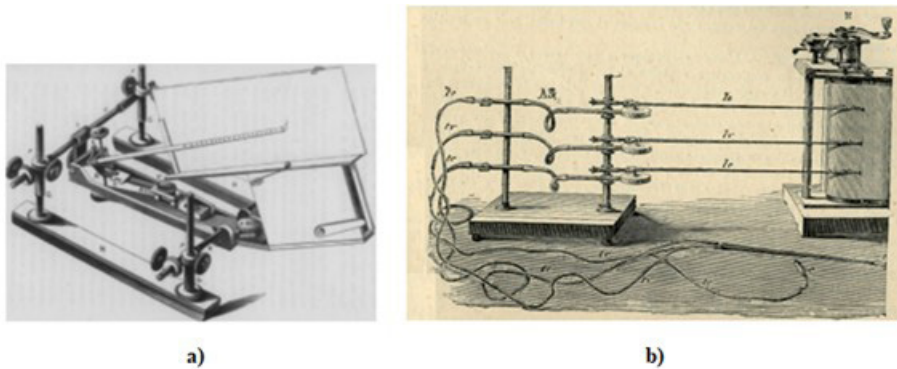
Dentro de estos fisiólogos se encuentra Claude Bernard (1813-1878), quien utilizó este dispositivo para observar el comportamiento de las emociones. La posibilidad de hacer esta medida se fundamenta bajo la idea de considerar el corazón humano como una bomba mecánica sensible a las emociones. Bernard ubicó este dispositivo sobre la pared torácica que queda justo cerca al corazón, debido a que consideraba esta zona como la que almacenaba las emociones. La mirada de Bernard se puede entender a partir de la relación que establece entre un corazón mecánico-sensible y una máquina mecánica-sensible (Daston y Lunbeck, 2011). La relación que estableció Bernard fundamentó las posteriores relaciones entre el corazón y sus diferentes enfermedades.

En cambio, otros fisiólogos, de diferentes partes de Europa, utilizaron este dispositivo en experimentos llevados a cabo en el corazón de varios animales (Ocaña, 1912). Según Keyt (1885), los cardiogramas generados como resultado de estos experimentos representaron un arte para los fisiólogos de esta época y el comienzo de la ciencia del registro de las "fases de la revolución" del corazón. De esta manera, el cardiograma se convirtió en el eje fundamental para la observación de la duración de cada ciclo cardiaco individual. No obstante, el dispositivo comenzó a tener limitaciones prácticas de su uso, por ejemplo, se encontró que al sujetar este dispositivo con una mayor o menor presión en las diferentes zonas del tórax generaba una alteración en las gráficas. Estas dificultades prácticas llegaron al punto de considerar inútil el dispositivo para registrar la duración exacta de la revolución cardiaca (Ocaña, 1912).

Los fisiólogos de esta época argumentaron que las variaciones observadas en los registros están asociadas con el diseño del dispositivo, de esta manera la representación gráfica del comportamiento del corazón abrió un nuevo tema de investigación en la fabricación de nuevos dispositivos de medida que fueran más sensibles para hacer estos registros. Resulta oportuno resaltar que los argumentos de mejora encubren procesos de formación de los fisiólogos, debido a que no contaban con todos los elementos de conocimiento que les permitiera explicar cuál era la causa de las variaciones observadas en el cardiograma (ver figura 3).

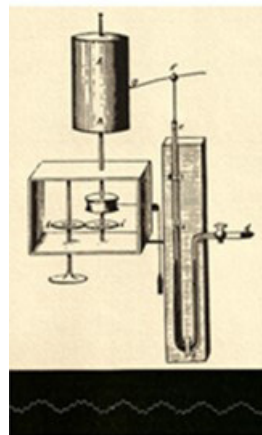
Es importante resaltar que, a finales del siglo XVIII, aumentó el interés por el estudio del corazón con el fin de establecer el origen del latido del corazón. Dentro de estos estudios se encuen-

Figura 1. Cardiógrafo en su primera (a) y segunda (b) versión.



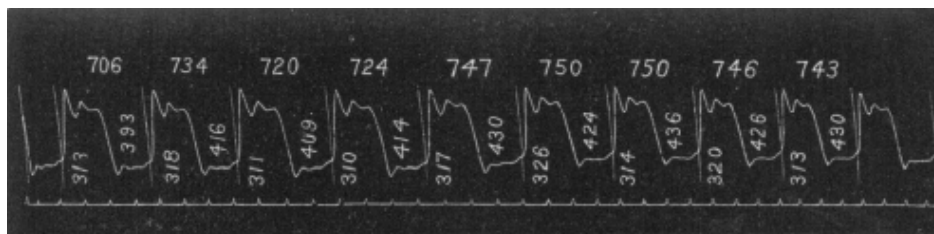
Fuente: a) Galabin (1875, p. 360) y b) Diccionario de fisiología (p. 456).

Figura 2. Quimógrafo de Carl Luwing 1847.



Fuente: Ding et ál. (2016, p. 2)

Figura 3. Variaciones observadas en el cardiograma de los ciclos cardiacos individuales el cual fue publicado en 1885.



Fuente: Keyt (1885, p. 144).

tra la investigación realizada desde el contexto de la química por Michael Foster (1836-1907) y sus discípulos, quienes llevaron a cabo una serie de experimentos con animales con la finalidad de establecer el origen de los latidos del corazón (Bruce, 1987). Vale la pena resaltar que la forma de investigar de esta época se encontraba permeada por las ideas de Claudio Galeno (130-200 d. C.), las cuales influyeron en el pensamiento médico occidental durante más de un milenio. Galeno en sus escritos describe que el corazón extirpado de los animales a menudo continúa latiendo durante algún tiempo, a partir de lo cual afirmó que:

El poder de la pulsación tiene su origen en el corazón mismo ... El hecho de que el corazón, extraído del tórax, pueda verse moverse durante un tiempo considerable es una indicación definitiva de que no necesita los nervios para realizar su propia función. (Bruce, 1987, p. 493)

Luego de esto, Luigi Galvani (1737-1798) observó, mientras diseccionaba una rana, que la estimulación eléctrica de sus nervios podría causar una contracción muscular, lo cual le permitió concluir, después de varias observaciones, que la electricidad se encuentra principalmente acumulada en el músculo. Las ideas de Galvani son consideradas como aquellas que dieron comienzo a lo que después se denominó canales iónicos. El paso que seguía era legitimar este conocimiento y, para ello, fue necesario realizar más estudios experimentales a partir de los cuales se estableció la teoría de la propagación del potencial de acción (Cajavilca et ál., 2009). Dentro de estos experimentos se encuentra el realizado por Köllicker y Müller, en 1856, en el cual descubrieron una actividad eléctrica en la

superficie del músculo cardíaco de una rana (Yang et ál., 2015).

Por su parte, Alessandro Volta (1745-1827), al leer una copia del artículo de Luigi Galvani sobre su trabajo con las ancas de una rana, reprodujo esta experiencia y diseñó varios dispositivos que le llevaron a demostrar que la teoría del contacto era verdadera, es decir que un fenómeno eléctrico depende del contacto de dos conductores diferentes (Sudduth, 1980). Esta explicación de Volta contradecía la explicación que dio Galvani a las observaciones del movimiento muscular, ya que lo consideraba como una consecuencia de una sustancia etérea y miasmática que denominó "electricidad animal" (Hurst et ál., 2002). De los anteriores planteamientos se puede inferir que los estudios se realizaron desde dos perspectivas diferentes, que comparten en común, el estudio de los efectos de la electricidad en diferentes materiales y sustancias (Sandoval y Aldana, 2021).

Estos estudios y otros que faltaron por mencionar sobre la electricidad llegaron al médico Willem Einthoven (1860-1927), quien diseñó un dispositivo que fuera capaz de registrar los potenciales eléctricos del corazón. El fundamento físico y matemático del galvanómetro ya se había estudiado para la época de Einthoven; por ejemplo, Clement Ader en 1897 desarrolló un galvanómetro que aumentaba la velocidad de transmisión telegráfica en cables largos, este diseño fue considerado el primer galvanómetro de cuerda (Arora y Mishra, 2021). El principio físico que fundamenta este galvanómetro se encuentra en las cuerdas, con las cuales se puede registrar la variación eléctrica entre los grandes polos de los imanes. Este principio físico del galvanómetro va unido a las funciones gráficas que tiene el oscilógrafo, Einthoven en 1901 diseñó un galva-

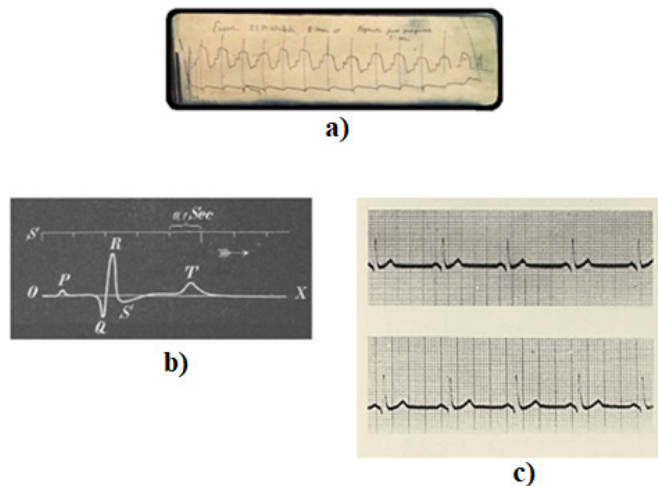
nómetro de cuerda con una sensibilidad muy alta para amplificar la corriente eléctrica proveniente del corazón (AlGhatrif y Lindsay, 2012).

El registro de esta corriente eléctrica del corazón, logrado por Einthoven (1985) con su galvanómetro de cuerda, fue denominado "electrocardiograma" este concepto fue mencionado en su trabajo publicado en 1895. El estudio historiográfico muestra que el dispositivo es un gran logro para la cardiología, pues se consiguió que un dispositivo fuera muy sensible para hacer medidas del comportamiento eléctrico del corazón; sumado a esto, se encuentra el hecho de mejorar la técnica de registro de la señal eléctrica del corazón, tal y como se ilustra la figura 4. Cabe mencionar que el galvanómetro de cuerda, posteriormente, recibió el nombre de electrocardiógrafo. Por otro lado, las dificultades presentadas a la hora de hacer el registro del comportamiento del corazón, con el electrocardiógrafo, fueron mínimas comparadas con el cardiógrafo, lo cual generó una demanda en la

producción de los electrocardiógrafos y, posteriormente, se realizaron mejoras de esta versión original, lo cual desencadenó que se convirtiera en una de las primeras herramientas de ayuda diagnóstica.

En la actualidad, el electrocardiograma permite el registro de los cambios eléctricos con la ayuda del electrocardiógrafo, el cual se encarga de mostrar la magnitud y la dirección de los impulsos eléctricos generados en el corazón. La conducción eléctrica del corazón puede fluir en el músculo cardíaco de múltiples direcciones, el electrocardiógrafo se encarga de obtener el resultado de todos los vectores que se generan desde la posición de los electrodos colocados en puntos específicos del tórax. En estos registros la contracción de las aurículas se manifiesta como la onda P y la contracción de los ventrículos produce la característica conocida como complejo QRS. El posterior retorno de la masa ventricular a un estado de reposo (repolarización) produce la onda T. Sin embargo, la repolarización de las

Figura 4. Registros gráficos del comportamiento del corazón generados por a) cardiógrafo y por el galvanómetro de cuerda de Einthoven.



aurículas está oculta dentro del complejo QRS dominante.

Resulta oportuno recordar que el cardiograma fue el primer sistema de registro continuo de los valores de la frecuencia cardiaca y esta idea se mantuvo en el electrocardiograma. Posteriormente, los valores de la frecuencia cardiaca comenzaron a ser empleados para establecer conjuntos de valores que fueron asociados a un grupo de patologías cardiacas específicas. Las unidades de medida de la frecuencia cardiaca se dan en latidos por minuto o pulsaciones por minuto. El cálculo de la frecuencia cardiaca en el electrocardiograma requiere de una serie de métodos que se realizan directamente en el trazado del electrocardiograma o en el procesamiento de la señal eléctrica, entre estos métodos existe uno que considera la posición de la onda R, el cual se explica en libros de electrofisiología básica (López, 2006). En estos textos las técnicas utilizadas toman como ejemplo para sus explicaciones la captura de trazados con una ventana temporal muy corta.

Las variaciones observadas en los trazados del electrocardiograma son analizadas con otras metodologías que pueden considerar las otras ondas y complejos del electrocardiograma. Vale la pena resaltar que cada variación exige el diseño de una nueva metodología o procesamiento de la señal eléctrica cardiaca para establecer si dicha variación favorece o no el estado de salud del paciente. En un electrocardiograma continuo o ambulatorio, el cual consiste en un dispositivo que puede portar el paciente por fuera del hospital y realizar sus actividades diarias, es común encontrar en ventanas de observación muy amplias bastantes variaciones en los trazados, ya que es entendible que un profesional no pueda saber con certeza el estado

dinámico del corazón; por esto, se debe recurrir a otras pruebas diagnósticas que permitan establecer el estado de salud del paciente.

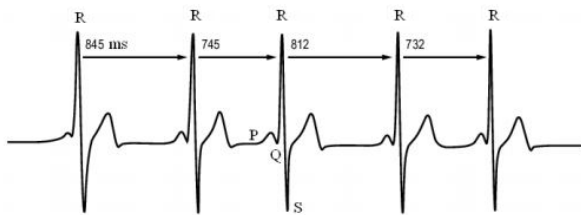
Sobre la base de las consideraciones anteriores, se puede decir que la electrofisiología tiene una base pedagógica fundamentada en la práctica del profesional encargado de la interpretación del electrocardiograma (continuo o ambulatorio), es decir, el éxito en la interpretación se puede deber a varios factores como son los años de experiencia del profesional en esta área, el entrenamiento de su observación, así como el aprendizaje de nuevas técnicas que han sido diseñadas para analizar y procesar las señales eléctricas cardiacas en diferentes escalas de tiempo. Ahora bien, si ya se tiene todas las técnicas y metodologías para la interpretación del electrocardiograma, ¿por qué aún su interpretación continúa siendo un problema de investigación? El problema se debe analizar desde diferentes perspectivas, una de ellas se encuentra en la práctica cuando se dan falsos positivos a la hora de diagnosticar una patología cardiaca, lo cual puede desencadenar un tratamiento terapéutico errado en el paciente. Por su parte Kennedy (1992), en su estudio, reconoce que los falsos positivos también pueden ser una consecuencia en el procesamiento de la señal eléctrica de los dispositivos utilizados que son muy visibles en el diagnóstico de algunas arritmias².

Por otro lado, un estudio profundo de la señal eléctrica registrada en el electrocardiograma en diferentes escalas de tiempo, ha revelado otros inconvenientes que están presentes a la hora de interpretar un electrocardiograma (Azor, 2013;

² Toda anomalía en el ritmo "natural" del corazón se denomina arritmia que significa falta de ritmo.

Goldberger et ál., 1990). La figura 5 ilustra un registro de la señal eléctrica cardíaca en milisegundos, en este registro se puede observar que entre cada onda R hay una variación en los valores de la frecuencia cardíaca. En este orden de ideas, la variabilidad observada en los valores de la frecuencia cardíaca en diferentes escalas de tiempo, se suma a las dificultades en la interpretación del electrocardiograma y es actualmente tema de investigación en la cardiología.

Figura 5. Ejemplo de la variabilidad de la frecuencia cardíaca a partir de los intervalos RR de las señales del electrocardiograma.



Fuente: Azor (2013, p. 3).

El estudio historiográfico llevado a cabo revela que la variabilidad observada en los valores de la frecuencia cardíaca puede ser considerado un problema de conocimiento, el cual invita a ser indagado más a fondo, independiente de que sea un tema de estudio de la cardiología. Por esta razón, la autora de este escrito junto con el grupo de investigación Insight se han sumado a la idea de estudiar la variabilidad de la frecuencia cardíaca, como ya lo ha realizado otro grupo de investigación como el de Goldberger et ál. (1990) desde la mirada de los sistemas dinámicos no líneas y la geometría fractal. Los resultados alcanzados por parte del grupo Insight, desde estas dos miradas, se encuentran en el establecimiento de órdenes matemáticos y geométricos a partir de los cuales es posible caracterizar un estado cardíaco normal y anormal, así como su evolución hacia alguno de estos dos estados

(Rodríguez et ál., 2008). Estos resultados permiten interpretar el electrocardiogramas continuos o ambulatorios de un contexto dinámico y no estático, que es justamente la mirada que tienen los textos de electrofisiología básica para interpretar los electrocardiogramas.

Es de notar que un sistema dinámico, con estados complejos de estudiar y predecir en su evolución, se caracteriza por las trayectorias aleatorias e irregulares de sus estados. Este tipo de comportamiento recibe el nombre de trayectorias caóticas o extrañas. En un sistema dinámico caótico, su evolución temporal no puede ser predicha considerando el razonamiento físico y matemático que sí es posible en un sistema pendular. En relación con lo anterior, se ha observado que el espacio de fase permite describir el comportamiento de cualquier sistema incluyendo los sistemas caóticos. Cabe agregar que la imagen generada en el espacio de fase le da un significado al comportamiento del sistema según su forma geométrica. Las trayectorias generadas en un espacio fase reciben el nombre de atractor (Devaney, 1992) y se agrupan en tres tipos: puntuales, cíclicas como el sistema solar, las caóticas o extrañas como el movimiento de una partícula de polen en un vaso con agua. Este último grupo se encuentra dentro de las estructuras geométricas que estudia la geometría fractal.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se plantea el estudio de la variabilidad de la frecuencia cardíaca descrita en los párrafos anteriores, en vista de que sus características se enmarcan en los fenómenos o movimientos que estudian los sistemas dinámicos no lineales. Esta consideración viene acompañada de una imposibilidad de predecir el estado futuro del sistema dinámico del corazón debido al compor-

tamiento de variable de la frecuencia cardiaca. El médico Ary Goldberger y su equipo de trabajo se encuentran dentro de los primeros grupos de investigación que comenzaron a estudiar las señales eléctricas cardíacas desde el contexto de los sistemas dinámicos caóticos y la geometría fractal.

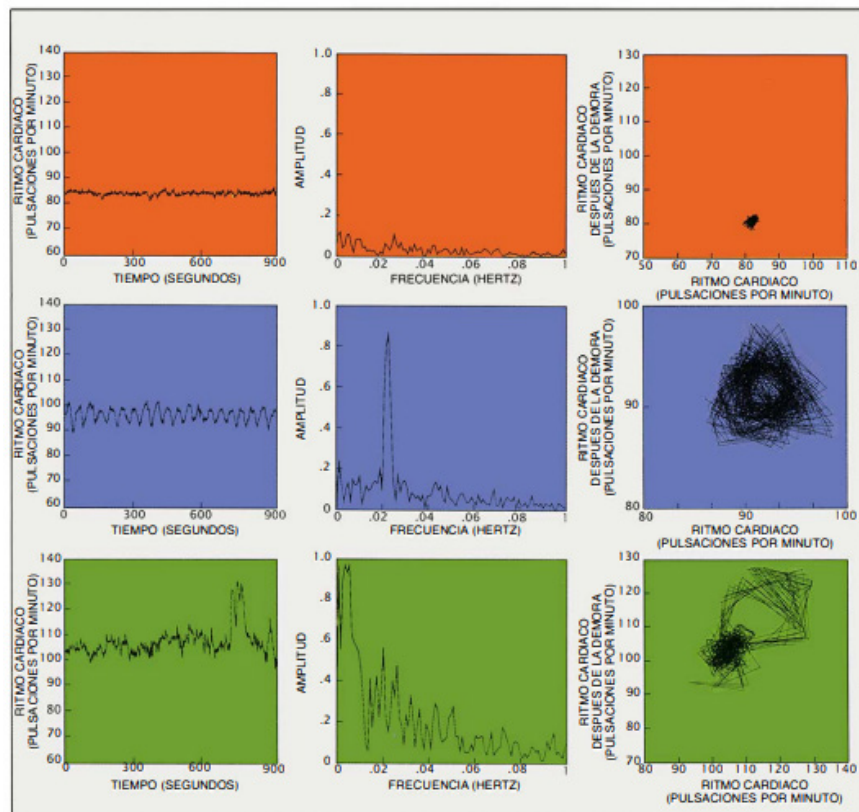
Las ideas principales de los hallazgos a los que llegó Goldberger et ál. (1990) las dio a conocer en el artículo titulado "Caos y fractales en la fisiología humana", el cual fue publicado en una revista de divulgación científica. Tras revisar el material de clase seleccionado para formar a los estudiantes de medicina sobre los sistemas dinámicos y la geometría fractal aplicados a la cardiología, la autora de este escrito ha encontrado que la comprensión de las ideas desarrolladas por Goldberger et ál. (1990), aunque estén dirigidas a un público en general y familiarizado con temas de cardiología y fisiología, el fundamento matemático y físico implícito en sus explicaciones no es lo totalmente entendible por parte de los estudiantes. A la luz de estas observaciones y reflexiones, la autora considera que es pertinente plantear una estrategia que permita acercar a los estudiantes de medicina a estos temas, mientras que dentro de la malla curricular de la facultad de medicina se constituye en un curso completo que permita profundizar más en estos temas con los estudiantes de pregrado.

Dentro de las cinco fases de la estrategia se comienza con la observación de la figura 6, la cual ilustra el comportamiento de la señal eléctrica cardíaca en tres escalas de tiempo diferentes. La observación de esta figura requiere de un ejercicio de comparación y observación riguroso para comprender las intenciones de fondo que tienen los autores para seleccionar estas tres

señales eléctricas cardíacas representadas en escalas de tiempo diferentes. La lectura de este artículo permite decir que la primera intención de fondo del autor es que el lector pueda observar el comportamiento de dos extremos dinámicos del corazón, es decir, el estado de la actividad eléctrica cardíaca normal y aguda. La segunda intención es controvertir la idea de regularidad de cada ciclo cardíaco, la cual persiste en la fisiología, en vista a que si esta idea fuera consistente con los hechos en el espacio de fases se hubiera generado un atractor con un comportamiento cíclico y no caótico como los observados en la columna tres de la figura 6.

En este marco, se planteó como objetivo la implementación de una estrategia de enseñanza para la comprensión de los atractores cardíacos caóticos diseñados en el contexto de la teoría de los sistemas dinámicos no lineales y la geometría fractal, con el fin de aportar elementos conceptuales que posibiliten la interpretación de los electrocardiogramas. La estrategia en su fase inicial propone una actividad de lectura de artículos sobre estos dos contextos, en su fase intermedia la observación e interpretación de la figura 6 y, en su fase final, se profundiza en la comprensión de la metodología diseñada por el grupo Insight, la cual consiste en generar atractores cardíacos caóticos a partir de los valores de la frecuencia cardíaca de los registros electrocardiográficos continuos o ambulatorios (Rodríguez et ál., 2008). La metodología permite hacer distinciones matemáticas y geométricas entre estados cardíacos normales y anormales, lo cual abre la posibilidad de interpretar de esta manera el estado dinámico del corazón que quedó registrado en el electrocardiograma y prever su estado de evolución a la normalidad o anormalidad. La estrategia de enseñanza implementada se estaba trabajando previamente con

Figura 6. Trazados del ritmo cardiaco representados en tres escalas de tiempo diferentes.



Fuente: Goldberger et ál. (1990, p. 36).

los estudiantes de la facultad de medicina, pero el ejercicio de sistematización de las interpretaciones que hacían los estudiantes a la figura 5 no se realizaba por el desconocimiento del impacto de los procesos de sistematización y su análisis en la práctica pedagógica.

El paso por la especialización en Docencia de las Ciencias para un Nivel Básico y ahora por la maestría en Docencia de las Ciencias por parte de la autora de este escrito, le permitió reconocer en su práctica profesional la importancia que tiene profundizar en los procesos de sistematización de las propuestas de aula desarrolladas

por los estudiantes. La sistematización de las explicaciones desarrolladas por los estudiantes de la figura 5, le permitió concluir que para lograr la comprensión de la variabilidad de la frecuencia cardiaca en el contexto de los sistemas dinámicos no lineales y la geometría fractal la propuesta de aula no se deben centrar en elaborar contenidos temáticos centrados a estos dos contextos, sino que también es necesario reconocer la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encuentran los estudiantes de la facultad de medicina. Con relación a esto último, se considera el trabajo desarrollado por Inhelder y Piaget (1985), en su libro titulado *De la lógica del*

niño a la lógica del adolescente, ya que permite profundizar en el pensamiento de operaciones concretas y formales que realiza el estudiante en su comprensión sobre cómo el espacio ocupado por un atractor cardiaco caótico en el espacio de fase cobra un significado, lo cual le permite interpretar un electrocardiograma y de esta manera establecer el estado cardiaco del paciente.

Para finalizar, es importante resaltar que la estrategia privilegió la observación de los estudiantes, en vista a que es uno de los medios por los cuales es formado el estudiante en la interpretación del electrocardiograma y, también, el medio por el cual reconoce los atractores cardiacos caóticos, que guardan una estrecha relación con la siguiente afirmación: "la imagen generada en el espacio de fase le da un significado al comportamiento según su forma geométrica".

Referencias

- Arora, N. y Mishra, B. (2021). Origins of ECG and Evolution of Automated DSP Techniques: A Review. *IEEE Access*, 9. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3119630>
- AlGhatrif, M. y Lindsay, J. (2012). A brief review: history to understand fundamentals of electrocardiography. *Journal of Community Hospital Internal Medicine Perspectives*, 2(1). <https://doi.org/10.3402%2Fjchimp.v2i1.14383>
- Azor, J. (2013). Determinación de intervalos RR a partir de datos crudos del ECG. *Revista Científica de la Universidad de Mendoza*, 1(2013). <https://www.um.edu.ar/ojs2019/index.php/RECIUM/article/view/63>
- Bruce, F. (1987). The origin of the heartbeat: a tale of frogs, jellyfish, and turtles. *Circulation*, 76(3), 493-500. <https://www.ahajournals.org/doi/10.1161/01.CIR.76.3.493>
- Cajavilca, Ch., Varon, J. y Sternbach, G. (2009). Resuscitation great. Luigi Galvani and the foundations of electrophysiology. *Resuscitation*, 80(2), 159-162. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2008.09.020>
- Daston, L. y Lunbeck, E. (2011). *Histories of scientific observation*. University of Chicago Press.
- Devaney, R (1992). *A first course in chaotic dynamical systems theory and experiments*. Addison-Wesley.
- Einthoven, W. (1895). Ueber die Form des menschlichen electrocardiogramms. *Pflügers Arch Eur J Physiol*, 60(3), 101-123.
- Inhelder, B. y Piaget J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Paidós.
- Galabin, A. (1875). On the construction and use of a new form of cardiograph. *Medico Chirurgical Transactions*. 58, 353-368.
- Goldberger, A., Rigney, D. y West, B. (1990). Caos y fractales en fisiología humana. *Investigación y Ciencia*, 163, 31-38. <https://www.investigacion-y-ciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/cambios-en-la-radiacin-solar-270/caos-y-fractales-en-la-fisiologa-humana-4609>
- Hurst, J. W., Fye, W. B. Partin, C. (2002). Alessandro Volta. *Clinical Cardiology*. 25(11), 541-543. <https://doi.org/10.1002%2Fcl.4960251112>
- Inhelder, B. y Piaget J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Paidós.

- Kennedy, H. L. (1992). Importance of the standard electrocardiogram in ambulatory (Holter) electrocardiography. *American Heart Journal*, 123(6), 1660–1677. [https://doi.org/10.1016/0002-8703\(92\)90820-L](https://doi.org/10.1016/0002-8703(92)90820-L)
- Keyt, A. T. (1885). Cardiography. *Journal of the American Medical Association*, 6, 141-145. [10.1001/jama.1885.02391050001001](https://doi.org/10.1001/jama.1885.02391050001001)
- Lawford, G. J. y Masters E. G. (2002). Fractals and the Cartographic Line. *Cartography*, 31(2), 61-72. <https://doi.org/10.1080/00690805.2002.9714206>
- Lawrence, Ch. (1979). Physiological apparatus in the welcome museum. 2 The Dudgeon sphygmograph and its descendants. *Medical History*, 23, 96-101. <https://doi.org/10.1017%2F0025727300051036>
- López, H. (2006). *La alegría de leer el electrocardiograma*. Editorial medica Celsus.
- Ocaña G. (1912). Consideraciones acerca de cardiograma y de la práctica de la cardiografía, con motivo de un nuevo modelo de cardiógrafo. *Arxius de l'institut de ciencias*, 1(2), 22-31. <https://core.ac.uk/reader/159105610>
- Rodríguez, J., Prieto, S., Avilán, N., Correa, C., Bernal, P., Ortiz, L. y Ayala, J. (2008). Nueva metodología física y matemática de evaluación del Holter. *Revista Colombiana de Cardiología*, 15(2), 50-54. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-56332008000200002
- Sandoval, S. y Aldana, J. (2021). *De la transformación en general. Unidad II del seminario la Fenomenología de la transformación de las sustancias*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sudduth, W. M. (1980). The Voltaic Pile and Electro-Chemical Theory in 1800. *Ambix*, 27(1), 26–35. <https://doi.org/10.1179/amb.1980.27.1.26>
- Yang, X. L., Liu, G. Z., Tong, Y. H., Yan, H., Xu, Z., Chen, Q., Liu, X., Zhang, H., Wang, H. B. y Tan, S.H. (2015). The history, hotspots, and trends of electrocardiogram. *Journal of Geriatric Cardiology*, 12(4), 448-456. <https://doi.org/10.11909%2Fj.issn.1671-5411.2015.04.018>

De la pedagogía latinoamericana a la pedagogía como campo discursivo en Latinoamérica: un análisis de cuatro países (México, Brasil, Argentina y Colombia)

Luisa María Díaz Jiménez,¹ Danna Julieth Gómez Sandoval²

pp. 169-180

1 Pregrado en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo: luisadiazjimenez5@gmail.com

2 Pregrado en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo: dannajuliethgomezandoval@gmail.com

Una aproximación a la pedagogía desde la producción académica en México y Brasil

El propósito de este texto consiste en exponer de manera general y sintética algunos hallazgos derivados de una indagación documental sobre la producción académica acerca de la pedagogía en revistas de México y Brasil. Dichos hallazgos están inscritos en una investigación cuyo propósito es ofrecer un panorama de la producción reciente sobre pedagogía en América Latina³, con sus principales tendencias, conceptualizaciones y formas de institucionalización. En lo sucesivo, enfatizamos en aspectos relativos a las comprensiones de la pedagogía y a su institucionalización en los dos países indicados.

En lo referente a México, dos asuntos marcaron los hallazgos⁴: uno de ellos corresponde a la perspectiva y los discursos que sustentan el estudio de la pedagogía; el otro corresponde a la institucionalización percibida como un puente de esto hacia aquellos escenarios de circulación de los estudios en pedagogía, como son la investigación educativa, la profesionalización y las recientes reformas educativas.

Para empezar, es preciso identificar que, como en muchos otros países, en México una concepción de pedagogía es un posible foco de investigación; a partir de ello, se evidencia por

medio de los artículos, el interés por entenderla y estudiarla como disciplina o ciencia. En cuanto ciencia, según Lerma (2000):

La pedagogía es una construcción humana viva, que evoluciona y progresa en tanto esclarece sus elementos, delimita sus alcances, justifica sus funciones, avanza en su investigación y se libera de prejuicios. Es, primordialmente, un saber teórico, que reflexiona científicamente acerca del ser y deber ser de la educación; pero también es un saber práctico, en cuanto brota de los hechos y emprende las acciones necesarias para mejorar la praxis educativa. Se trata, para decirlo técnicamente, de un saber etiológico, especulativo y experimental; descriptivo y normativo acerca del mundo de lo educativo. Por su misma naturaleza, es la ciencia encargada de concentrar y ordenar todos los saberes teóricos y prácticos acerca de la educación con el fin de analizarlos, sistematizarlos y codificarlos metódicamente. (p. 94).

Por su parte, Jiménez (2000) tiene otra percepción, pues considera que la pedagogía es la disciplina encargada de reflexionar sobre el proceso educativo a fin de diseñar, dirigir y realizar intervenciones que preservan, modifican y cambian actitudes y comportamientos. Por tanto, se entiende la educación como “un proceso eminentemente social, requiere de cuando menos dos personas: el sujeto (educador) que informa, influye, moldea o sirve de modelo, y el sujeto (educando) que recibe la información y/o la influencia y moldea su personalidad” (p. 79). Cuando se dice que hay otra percepción es porque los autores la denominan ciencia o la denominan disciplina, en lo que hay muchas cosas en juego; no obstante, sí hay

3 El proyecto: DSI -576-22 de investigación procura abarcar la producción desde 1990 a 2020 en Argentina, Brasil, Colombia y México.

4 Dichos hallazgos estuvieron en clave de la búsqueda de dos fuentes: *Sinéctica*, *Revista Electrónica de Educación* y *la Revista Panamericana de Pedagogía-Saberes y Quehaceres del Pedagogo*.

algo en común, como lo comenta Lerma (2000), es que la educación, en cuanto objeto propio de la pedagogía, suele ser aludida de distintas formas: hecho educativo, fenomenología de la educación, facticidad de la educación, el mundo de lo educativo. Allí por lo menos se efectúan consensos.

Ahora bien, estas conceptualizaciones se relacionan con otros temas, por ejemplo, la práctica educativa. Algunas discusiones giran en torno a la forma en que la pedagogía, entendida como conjunto de prácticas, ha sido invadida por otras disciplinas, para demostrar únicamente conceptos o principios elaborados desde otras teorías. Esta falta de estrategia para explicar lo educativo habla de una pérdida de identidad de la pedagogía y el abandono de conceptos para analizar este campo de conocimiento (Romo, 1993).

Además, existe una preocupación por la recuperación de la práctica pedagógica, sobre lo que Romo (1994) señala que, en el sistema educativo, la selección y organización del conocimiento se realiza de acuerdo con los aportes disponibles en una época particular. Esto implica un juego de elecciones que se puede dar de forma consciente e inconsciente; de aquí la importancia de considerar el conocimiento educacional como un sistema de categorías del sentido común y de tipificaciones seleccionadas de una cultura y sociedad más amplias, la cual maestros, estudiantes e investigadores utilizan para darle significado a sus acciones. Quienes enseñan tienden más que nada a compartir normas implícitas o explícitas que no se relacionan exclusivamente con lo que trata la ciencia. De aquí la riqueza del análisis de prácticas, ya que aporta información acerca de los procesos que configuran formas de percibir y ubicarse en la realidad, estilos de trabajo docente y profesional que conforman

identidades. Son, pues, espacios en los que se genera un tipo de cultura diferenciada y en los que podemos apreciar prácticas innovadoras o tradicionales.

En cierta medida, estos debates en torno al carácter de la pedagogía en México están estrechamente vinculados a sus formas de institucionalización. Según Pontón (2011), es preciso diferenciar entre una pedagogía normalista y una pedagogía universitaria. En el caso de la primera, se dirige a la preparación de maestros para la instrucción primaria y secundaria, cuyo escenario fundamental han sido las escuelas normales, surgidas desde mediados del siglo XIX; en este escenario, se realizan abordajes de la pedagogía y la didáctica que, aunque recogen elementos teóricos, tienen un fuerte direccionamiento hacia la formación práctica, así como hacia las implicaciones de la intervención en los niveles y secuencias escolares. En el segundo caso, cuyo punto de referencia fue el establecimiento de un colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1954, se enfatiza en el conocimiento profundo de temas y problemas educativos, recurriendo a análisis que adoptan referentes multidisciplinares y una pluralidad de enfoques teórico-metodológicos. En cuanto al perfil de los egresados de los programas universitarios (licenciaturas), se espera que estos se desempeñen como profesionales de la educación en espacios distintos a aquellos de enseñanza y como investigadores.

Recientemente, los escenarios de circulación y producción académica en pedagogía han estado marcados por reformas al sistema educativo mexicano y por la inquietud frente a la profesionalización de docentes y pedagogos. A propósito de la Ley General de Educación (Ley

115 de 1993), Barba (1994) la compara con la Ley Federal de Educación de 1973 y encuentra que ambas normatividades procuran ser instrumentos para la reforma de la educación, en una sociedad caracterizada por el cambio. En ese sentido, la Ley 115 de 1993 planteó mantener y ampliar los principios sociales, educativos y democráticos de la Ley de 1973, aunque con dos antecedentes importantes: la reforma del artículo 3 de la Ley Federal de Educación que estipulaba el carácter de la educación como servicio público y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ambos de 1992. Esta propuesta de reforma generó varios cambios en la manera en que se percibe la ley y cómo se implementa, además de identificar su ejecución en el proceso educativo, sus fines, objetivos, los elementos del sistema educativo, los sujetos partícipes (maestros-estudiantes) e incluso los establecimientos públicos y privados.

Con estos cambios normativos surgen otros elementos relativos a la formación docente. Ayala (1992) enfatiza en la preocupación por elevar la calidad de las acciones dentro del sistema educativo, al reflexionar acerca del papel del docente en la implementación de todo proyecto educativo, tanto en el nivel institucional como a nivel nacional. Dicha reflexión encontraría, según Ayala (1992), vías para traducirse en programas concretos para la formación y la actualización de los docentes, al reforzar o renovar los esfuerzos que al respecto se habían realizado. Uno de los focos más destacados es la formación de docentes en ejercicio, con programas que abarcan desde cursos de capacitación hasta posgrados en educación. Estas experiencias constituyen un valioso aporte para el ámbito de la formación docente, porque el riguroso análisis de los resultados obtenidos puede orientar la construcción de un marco teórico-conceptual que permita a

los formadores incidir con mayor eficacia en este campo de la educación.

Como correlato de esa inquietud por la formación docente, también aparece la preocupación por la formación de un profesional en Pedagogía —sea que esta se considere como ciencia, disciplina o práctica— que puede abordar la enseñanza como un objeto de estudio, en tanto, la práctica de enseñanza constituye un objeto de reflexión, crítica, comprensión, conocimiento y transformación. Esta vía permitiría una comprensión más amplia de la docencia, como una práctica profesional con cierta especificidad y autonomía, hecho que supera la concepción tecnocrática del maestro como mero ejecutor de decisiones tomadas por otros (Romo, 1996). En una vía semejante, el pedagogo puede cumplir otras labores: en primer lugar, al especializarse en educación básica, orientaría los procesos educativos hacia una formación de calidad, con lo que contribuiría a profesionalizar la labor docente y educativa mediante la investigación y el desarrollo de proyectos adecuados a cada situación. En segundo lugar, como aquel que formula un proyecto integrador, según las condiciones particulares de la región o de la institución en que se instrumenta cada propuesta. El apoyo técnico y profesional que puede brindar el pedagogo se contempla también en la serie de sugerencias que, con respecto al mencionado programa para la modernización elaboró el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)⁵, en el sentido de recomendar la presencia de grupos de profesionales en los estados de la República, que

5 El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) fue creado en 1993 en el marco del II Congreso Mexicano de Investigación Educativa, cuya primera versión se realizó 10 años antes y que, a partir de la conformación del COMIE, se empezó a celebrar cada dos años.

funjan como líderes en la tarea de diseñar programas y proyectos, instrumentar micropolíticas y realizar investigación educativa.

En segunda instancia, desde una perspectiva histórica, se abordarán los hallazgos realizados sobre la pedagogía en Brasil⁶. Para empezar, retomando lo expuesto por Saviani (citado en Alves, 2008)⁷, las concepciones y conceptualizaciones pedagógicas en este país están profundamente marcadas por las tendencias que circularon en la institucionalización de la pedagogía, que corresponden a la denominada escuela tradicional y la llamada escuela nueva. A partir de las características de cada una de estas, los teóricos suelen situar la forma de teorizar, practicar y ver la pedagogía.

Respecto a la primera tendencia, su mayor influencia comprendería entre 1549 y 1827 y estuvo marcada por una estrecha asociación entre los procesos de colonización y una educación catequística, elitista y de carácter humanístico que tuvo como sus principales protagonistas a los miembros de la Compañía de Jesús —quienes llegaron a Salvador de Bahía en 1549 y fueron expulsados por la Corona portuguesa en 1759—, que impulsaron en sus colegios un modelo educativo con fuerte sentido religioso. En cuanto a la segunda tendencia, la de la escuela nueva, su mayor influjo ocurrió entre 1932 y 1969, con un fuerte énfasis en la fundamentación científica derivada de los avances de la biología, la medicina y la psicología experimental, entre otras disciplinas.

En una vía similar, Gaspar (1946) expone dos dominios de la pedagogía. El primero se dirige exactamente a los ideales y fines que pretendía lo "tradicional", lo cual buscaba conducir hacia las facultades superiores del hombre al dominio de los impulsos y las pasiones, donde la formación es imprescindible. Allí se tienen presentes los factores humanos básicos al cultivar su carácter moral y personalidad junto con su alma, algo que amerita también esfuerzo; sumado a esto, la educación es vista como el medio para dominarse a sí mismo y es asociada con la filosofía. Por otro lado, el segundo dominio es experiencial, el cual, basado en el naturalismo de Rousseau, retoma el postulado de la educación que no enseña a nadie a dominarse a sí mismo, sino que está dirigida solo a la satisfacción de las inclinaciones infantiles, al atender las exigencias naturales de forma positiva. Esto en efecto provocó comprensiones distintas sobre la libertad como algo de cierta forma ilimitado, además, despojó de la escuela el esfuerzo y el autocontrol del alumno. Allí se sitúa el contenido psicológico y de la psicología sobre la pedagogía, los métodos de enseñanza y la figura del maestro, pues este debería poseer dichos conocimientos disciplinares.

Progresivamente, varios teóricos vieron la necesidad de volver sobre los clásicos para entender la naturaleza de las ideas de estas dos tendencias pedagógicas y romper con el sentido dicotómico que se estaba marcando. De esta forma, Mantonovani (1947) plantea con Comenio una diferenciación necesaria entre la propuesta de una didáctica científica y una pedagogía científica, algo que, posteriormente, Ratke retomaría para sus teorizaciones. Al hacer esta diferenciación aclara que es Herbart el primero en proponer un sistema realmente científico para la pedagogía, premisas que luego Pesta-

6 Las fuentes documentales se concentraron en revistas de pedagogía y educación brasileñas como: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; *Educação & Realidade* y *Revista Brasileira de Educação (RBE)*.

7 Todas las traducciones son propias dado que las fuentes consultadas están en portugués originalmente.

lozzi retomaría para sus teorizaciones. La revisión de estos autores clásicos contribuye a mostrar que las dos tendencias señaladas no surgieron espontáneamente en Brasil, es decir, no sería preciso hablar de una pedagogía brasileña pues, según el rastreo en la constitución de sus planes y de la enseñanza, se encuentra altamente influencia por la perspectiva estadounidense —como el pensamiento de John Dewey— y europea al apropiarse algunos métodos y modelos de enseñanza-aprendizaje, además de cuestiones relacionadas con la enseñanza de la pedagogía en las instituciones de educación superior (IES). Entonces, lo que se plantearía en este país es una apropiación y producción, hecho que abrió la posibilidad de una historia de la pedagogía, de un estudio de las grandes doctrinas, de los principales métodos pedagógicos y, con esto, una historia de la organización de las instituciones educativas en el país. De esta forma, los aspectos más importantes de las concepciones sobre la pedagogía que estaban ocurriendo en el Occidente europeo, durante los años cuarenta y cincuenta rodeaban las comprensiones sobre generalizar el conocimiento acerca de los logros pedagógicos más avanzados en una efectiva realización práctica, sistemática, científica, de carácter comprobable para la pedagogía (Marques, 1945).

Desde la década de 1960 hasta el año 2000, se configuró un concepto pedagógico productivista, que surgió con base en estas ideas de cientificidad de la pedagogía como aquella encargada de los problemas de la educación y el lugar del maestro —en la educación inicial, secundaria y superior—, lo que claramente impactó en las instituciones y en la producción formal. Muestra de ello es la creación de entidades como: Asociación Nacional de Educación (ANDE); Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e

Investigación en Educación (ANPED); Centro de Estudios Educación y Sociedad (CEDES); se fortaleció la Confederación de Maestros del Brasil (CPB), transformada en 1989 en la Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE); la Asociación Nacional de Docentes de Instituciones de Educación Superior (ANDES); la Federación de la Asociación de Servidores de las Universidades Brasileñas (FABRUSA). De ahí también derivó la filiación de estas nuevas entidades a la Central Única de Trabajadores (CUT), lo que demuestra cómo la concepción sobre pedagogía y la institucionalización de esta fueron cuestiones que iban de la mano (Alves, 2008).

Ahora bien, de manera preliminar, en la investigación se identificaron al menos seis hitos que marcaron el lugar de la pedagogía y su institucionalización en Brasil. 1) escuelas normales (1827-1835): establecidas por mandato en 1827, aunque solo hasta 1835 se pusieron en marcha y, pese a las dificultades que implicaron el cierre y reapertura de varias de estas instituciones, se mantuvieron a lo largo del siglo XIX. Tal falta de consistencia fue dada por la poca demanda que hubo para la formación de profesores y la escasa viabilidad de la profesión, pues la enseñanza primaria a donde salían los profesionales no parecía dar gran remuneración. Sin embargo, con el tiempo lograron un lugar para la formación de maestros y la pedagogía, por la necesidad y mejoras en las condiciones de esta, además de la producción e implementación de manuales de enseñanza escolares (Kulesza, 2014). 2) instituto de educación (1932): fue el que reemplazó la Escuela Normal del Estado y continuó a cargo del curso de preparación técnica de inspectores, directores, delegados de enseñanza y profesores de las escuelas normales, al ampliar sus funciones involucrarse en la formación de profesores para la enseñanza secundaria. A pesar de sus

grandes aportes, en 1938 este instituto es reducido a una sección de educación en la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, luego nombrada Sección de Pedagogía. A razón de todo ello, la formación pedagógica adquirió un sentido profesionalizante y la vía inicial de fomentar la investigación, aunque el desarrollo científico del campo no alcanza a tener relevancia en este lugar donde quedó reducido el instituto. 3) Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras (1934): el estatuto de las universidades brasileñas estableció la necesidad de una facultad denominada como Facultad de Educación, Ciencias y Letras, para que allí la pedagogía se instaurara en el medio universitario. A pesar de la necesidad expresada por el Decreto 19 851, del 11 de abril de 1931 (Decreto del estado federal), en su lugar surge una facultad denominada como Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras en la Universidad de São Paulo (USP), a la cual se vinculó el Instituto de Educación para suplementar los estudios profesionales de educación y pedagogía, dado que no hubo Facultad de educación en un principio. 4) Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (1937): órgano técnico central nacido de la reorganización del Ministerio de Educación en 1936, fue declarado como encargado de verificar los resultados de la enseñanza en todo el país durante 1937; aunque fue creado en la década de 1930, sus antecedentes pueden rastrear la idea hasta la legislación de 1823 y en las obras parlamentarias del imperio y la república a finales del siglo XIX. A este también se le sumó la función de investigar sobre los problemas de la docencia en sus diferentes vertientes, además de trabajos originados en los diversos sectores de las problemáticas educativas. Al mismo tiempo recopiló, sistematizó y difundió los trabajos llevados a cabo por instituciones educativas públicas y privadas. 5) Creación del Programa (Curso) de

Pedagogía (1939): este se dedicó principalmente a dos funciones, primero, formar técnicos en educación para mantener la estructura burocrática del sistema de enseñanza y, segundo, preparar profesores para el ejercicio de la docencia en las escuelas normales (Scheibe y Durlí, 2011). Dado que desde 1930 la pedagogía fue vinculada con la formación de profesores, surgieron posteriormente otras apuestas para los desarrollos y transformaciones curriculares del Programa en las instituciones universitarias desde las perspectivas críticas francófonas y anglosajonas, las cuales abogaban por otros lugares de desempeño profesional del pedagogo para que no se limitaran ni a la escuela ni a la formación de profesores solamente. 6) De curso de pregrado a licenciatura: la reforma de 1968: a causa de la implementación de una nueva reforma universitaria, surgieron las facultades de educación, encargadas de formar profesores y especialistas que extendieran la investigación en el campo pedagógico y convocaran al estudio de la enseñanza, además de integrar a los estudiantes de las distintas licenciaturas en torno a la formación pedagógica.

De esta forma y, por la necesidad de promover la educación para la cualificación de la mano de obra que requería el desarrollo económico y tecnológico del país, el programa (curso) de Pedagogía pasa a ser licenciatura; esto hace que se concentre en la preparación para la docencia en las escuelas normales, con énfasis en formar los especialistas de planeamiento, supervisión, administración y orientación en las instituciones educativas. Además de esto, la reforma habilitó al pedagogo para enseñarle a maestros de primaria o elemental a trabajar con esos primeros niveles de escolarización, aunque no tuviese conocimientos de didácticas específicas para desempeñar tal rol. Sin embargo, con frecuencia

se empezaron a llamar y a necesitar pedagogos para esta tarea y su lugar en la investigación y otros espacios de producción pedagógica quedó en segundo lugar.

Una vez descritos estos aspectos sobre las conceptualizaciones y la institucionalización de la pedagogía en México y Brasil, surge la pregunta por estos mismos procesos para el caso colombiano. Pese a las particularidades nacionales, también se registran algunos puntos en común como la aparición de diferentes comprensiones acerca de la pedagogía o la relación de la institucionalización de esta con los procesos de formación de maestros.

Los esfuerzos más recientes por conceptualizar la pedagogía en Colombia surgen del movimiento pedagógico de la década de 1980 y de la conformación de grupos de investigación en educación desde finales de la década de 1970. En cuanto al movimiento pedagógico, este surge de la conjunción de la lucha magisterial con la discusión académica que, en las últimas décadas del siglo xx, puso a la pedagogía en el centro de la discusión para pensar los asuntos de la educación, esto como una alternativa para hacer frente a la implementación de la denominada tecnología educativa que, según críticos de la época, reducía el papel de los maestros al de ejecutores de programas ya diseñados. Esta postura se materializó en la creación de la *Revista Educación y Cultura*, un importante referente de difusión y discusión pedagógica desde esa época. En ese punto se encuentra un doble eco: primero, con el contexto brasileño, porque la perspectiva de la tecnología educativa es similar a la línea impulsada allí sobre la educación como medio de cualificación de mano de obra; segundo, en cuanto al contexto mexicano, también las discusiones en torno a la formación de

maestros sirvieron como un ámbito de circulación y producción pedagógicas.

De hecho, así como en los otros países, la formación de maestros constituyó uno de los escenarios de institucionalización de la pedagogía en Colombia, esto posibilitó la circulación y producción pedagógica al menos hasta mediados del siglo xx. Desde el siglo xix, la creación de las escuelas normales para la preparación de maestros de escuela primaria estuvo atravesada por diferentes reformas escolares y por la difusión y apropiación de ideas pedagógicas que abarcan el sistema de enseñanza mutua o lancasterianismo, la pedagogía de Pestalozzi, la pedagogía católica, la escuela nueva y la tecnología educativa (Herrera, 2017). En cuanto a la preparación de los profesores de secundaria, esta surge con la creación de las primeras facultades de ciencias de la educación —1926 en la Universidad de Antioquia, 1933 en la Universidad Nacional y 1934 en la Normal de Tunja y el Instituto Pedagógico de Señoritas—, que en la segunda mitad del siglo xx proliferaron en diferentes facultades y programas en todo el país (León, 2020).

Ahora bien, respecto a los grupos de investigación es posible retomar algunas de las conceptualizaciones de pedagogía elaboradas por estos, aunque de forma breve, pues tratar el tema con mayor profundidad excede los límites del presente texto. Dichas conceptualizaciones, como las revisadas para los casos mexicano y brasileño, no han sido unívocas ni uniformes. Inclusive, a lo largo de las últimas décadas, ellas se han ido modificando en función de los debates pedagógicos de cada época.

En el marco del movimiento pedagógico se pueden destacar dos maneras de entender la

pedagogía, aunque hubo muchos más. Por un lado, el Grupo Federici concibe a la pedagogía como una disciplina reconstructiva. En torno a eso se pretende transformar un *saber-cómo* sometido a un *saber-qué*, el cual es de carácter explícito y pone en juego la forma en como se concibe la educación. En esta comprensión se interroga la relación entre el conocimiento escolar y el extraescolar, por tanto, los desarrollos investigativos conllevan de manera propositiva a centrar la atención en la enseñanza y las didácticas específicas en el área de las ciencias. Así mismo, se estudia la relación de la cultura escolar con la cultura extraescolar, a razón de que se detectaron rupturas y continuidades en su diálogo (Granés y Hernández, 1997).

Por otro lado, se encuentra el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) que contempla la pedagogía como saber y desde la historia de la educación se ha enfocado en rastrear la emergencia de la pedagogía en el país. En tanto saber, la pedagogía sería producto de un conjunto de objetos de saber originados a partir de prácticas, objetos de saber que no son necesariamente objetos científicos. El saber no es ni ciencia ni conocimiento, es una categoría que puede agrupar desde opiniones hasta nociones o conceptos, teorías y métodos. La pedagogía es un saber disperso, fragmentario y en unos casos marginal. Ella no aparece como una ciencia perfectamente delimitada (Martínez, 1990). En cuanto a su carácter como disciplina, la pedagogía se entiende como: “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de saberes específicos en las diferentes culturas” (Zuluaga et ál., 1988, p. 10).

Desde la década de 1990, se ha intentado abordar la pedagogía como campo desde la idea

propuesta por el sociólogo francés Pierre Bourdieu. En esta línea se pueden destacar trabajos como los de Mario Díaz (1993) sobre el *campo intelectual* de la *educación*, quien retoma las comprensiones del sociólogo y lingüista británico Basil Bernstein, quien concibe la pedagogía como un dispositivo que regula los discursos, significados y prácticas en los procesos de transformación de la cultura; es decir, esta se instala en el campo de la reproducción discursiva. También está la propuesta de Zuluaga y Echeverri (2003) sobre el *campo conceptual de la pedagogía*, como respuesta a lo planteado por Mario Díaz, pues se plantea a la vez como expresión de aquella inquietud que permite pensar, proponer e indagar en el campo de la investigación educativa o pedagógica, y también como lente principal para intentar avizorar la dispersión epistemológica existente en el campo a partir de la configuración del horizonte conceptual de la pedagogía. Por su parte, Runge et ál. (2015) la comprenden desde la noción de *campo disciplinar y profesional de la pedagogía* como un espacio de producción capital, en cuanto a que puede producir tanto capital simbólico —es decir, saberes pedagógicos, teóricos y prácticos— como capital social —interacciones profesionales sobre la educación—. El campo se puede objetivar desde las prácticas educativas y las prácticas de producción de saber pedagógico.

Por último, se encuentra la comprensión de Noguera Ramírez y Marín-Díaz (2019) referente a la pedagogía como *campo discursivo*. Esta perspectiva reciente no pretende reducirse a las denominadas tradiciones pedagógicas, por el contrario, busca contemplar los diferentes desarrollos conceptuales que rastrear a través de un análisis arqueológico —siguiendo las herramientas foucaultianas—. Por medio de esta

perspectiva se puede dar cuenta de los fenómenos de producción discursiva de la pedagogía, articulados a las particularidades tanto lingüísticas como nacionales, sin limitarse a estas, al abordar objetos que puedan evidenciar su emergencia; así como de las teorías que se han producido en diferentes modos de enunciación dado por los sujetos y por su institucionalización.

Es importante anotar que la disciplinarización e institucionalización de la pedagogía en Colombia es un proceso inacabado. Muestra de ello es la creación reciente de dos programas de pedagogía en las ciudades de Bogotá y Medellín, que no son programas de formación de maestros *strictu sensu* y que se asemejan a los procesos de profesionalización ofertados tanto en México como en Brasil, que atienden asuntos como el enfoque hacia la labor docente, la investigación educativa y el desarrollo de proyectos, la orientación educativa y otros espacios de educación. No obstante, aunque en México y Brasil se destaca la formación del pedagogo en educación básica, en Colombia no se enfatiza en esta como campo de acción.

Finalmente, esta presentación preliminar de los resultados de la investigación da cuenta de la última forma expresada de entender la pedagogía como un campo discursivo, puesto que busca caracterizar desde algunos fenómenos históricos, sociales e intelectuales tanto la apropiación como la producción de comprensiones sobre la pedagogía en cada uno de los países mencionados. Con esto no se pretende generar homogeneidades ni llegar a conciliar un significado unívoco del campo; por el contrario, se busca mostrar la riqueza que hay al hablar de los hitos que marcan la emergencia del discurso pedagógico y los diálogos que se pueden establecer entre diversos países y tendencias.

Referencias

- Alves, G. L. (2008). Reseña de "História das idéias pedagógicas no Brasil" de Dermeval Saviani. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 173-178. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503716>
- Ayala, F. (1992). Hacia una propuesta de formación docente en el nivel medio superior. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (°1), 1-2 <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/577/570>
- Barba, B. (1994). La Nueva Ley General De Educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. (4), 1-12. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/541/534>
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Universidad del Valle.
- Gaspar, J. (1946). A pedagogia dos domínios. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 22(8), 75 -84. <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/424>
- Granés, J. y Hernández, C. (1997). Cultura escolar y cultura extraescolar Rupturas y continuidades. *Revista Educación y Pedagogía*, 9-10(19 y 20), 16-25. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17111/14822>
- Herrera Casilimas, G. E. (2017). *Panorama histórico, políticas y resistencias: reestructuración y acreditación de las escuelas Normales colombianas* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8674/1/HerreraCasilimasGloriaElena_2017_PanoramaHistoricoPolíticasResistencias.pdf
- Jiménez, R. (2000). La pedagogía y el campo de conocimiento de la educación. *Revista Pana-*

- americana De Pedagogía, (1), 79-83. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/issue/view/147/2>
- Kulesza, W. (2014). História da pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 240(95), 328-345. <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1243/982>
- León Palencia, A. C. (2020). (Re)pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e investigación educativa. *Pedagogía y Saberes*, (53). <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10691>
- Lerma, H. (2000). Los saberes de la pedagogía. *Revista Panamericana De Pedagogía*. (1), 85-110. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i25.1684>
- Mantonovani, J. (1947). Valor e sentido da ciência pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 31(11), 423 -444. <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/94>
- Marques, L. (1954). Tendências do ensino universitário da pedagogia nos países da Europa Ocidental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 53(21), 48-57. <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/442/79>
- Martínez, (1990). Teoría pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Revista Pedagogía y Saberes*, 1, 8-13. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys7.13>
- Noguera Ramirez, C. E. y Marín-Díaz, D. L. (2019). La pedagogía como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, (50). <https://doi.org/10.17227/pys.num50-7853>
- Pontón, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/configuraciones-conceptuales-e-historicas-del-campo-pedagogico-y-educativo-de-mexico>
- Romo, M. (1993). Análisis y perspectivas de la práctica educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (3), 1-5. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/556/549>
- Romo, M. (1994). La recuperación de la práctica educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (5), 1-5. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/532/525>
- Romo, M. (1996). La pedagogía y la formación de profesionales de la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (8), 1-10. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/495/488>
- Runge, A. y Garcés, J. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente. En J. A. Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en Educación y Pedagogía* (pp. 201-222). Siglo del Hombre Editores.
- Scheibe, L. y Durli, Z. (2011). Curso de pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação Em Foco*, 14(17), 79-109. <https://doi.org/10.24934/eef.v14i17.104>
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1998). Pedagogía, didáctica y enseñanza. *Revista Educación y Cultura*, 14, 10-12.

Zuluaga, O. L. y Herrera, S. M. (2009). La configuración de campos conceptuales como posibilidad para estudiar las culturas pedagógicas. En A. Martínez Boom y F. Peña Rodríguez (Eds.), *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento* (pp. 25-42). Alianza Editorial.

Zuluaga, O. y Echeverri, A. (2003). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Sáenz y A. Álvarez, *Pedagogía y Epistemología* (pp. 111-126). Magisterio editorial.

Pedagogías interculturales y antirracistas: caminar con maestros y maestras

Angie Benavides Cortés,¹ Carolina García-Ramírez,² Sandra Guido Guevara³

pp. 181-190

- 1 Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, profesora asociada en la Universidad Pedagógica Nacional, adscrita al Departamento de Posgrados e integrante del grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación. Correo: albenavides@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9015-4115>
- 2 Doctoranda en Educación por la Universidad de La Salle, Costa Rica, profesora asistente en la Universidad Pedagógica Nacional, adscrita al Departamento de Lenguas e integrante del grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación. Correo: cgarciar@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5548-9363>
- 3 Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, profesora titular de la Universidad Pedagógica Nacional adscrita al Departamento de Posgrados Integrante del grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7485-5675>

La presente ponencia pretende dar cuenta de algunas reflexiones generadas en el marco del proceso de formación del seminario "Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)"⁴ desarrollada con los maestros y maestras de la Secretaría de Educación Distrital⁵ de Bogotá, cuyo objetivo fue fortalecer los procesos de formación de maestras, maestros y directivos docentes del distrito capital en las dimensiones histórica, cultural y pedagógica de las comunidades afrocolombianas y palenqueras, con el fin de promover la implementación transversal de la CEA en el marco de las pedagogías interculturales y atender a la deuda histórica que tiene la sociedad con las comunidades racializadas negativamente.

Aperturas para este camino

Una de las problemáticas históricas en la escuela ha sido el desconocimiento de las epistemologías, las cosmovisiones, las identidades y las diferencias, lo que ha conllevado a la invisibilización, discriminación y racialización a través de diversos discursos y prácticas sobre los pueblos indígenas y las comunidades afrocolombianas.

En este sentido, a partir de las luchas y resistencias de los movimientos étnicos en los años setenta, se propone trabajar por una educación en coherencia con las cosmovisiones y las

necesidades de los territorios ancestrales. Este proceso fue reconocido como etnoeducación, posteriormente desde las comunidades afro se empieza a mencionar la urgencia de incluir en el sistema educativo los estudios de sus culturas, como menciona Benavides (2022):

autores como Arboleda (2018), García (2019) Castillo y Caicedo (2019), entre otros, han considerado que la CEA, se configuró desde 1977 en el Primer Congreso de las Culturas Negras, en el cual se proclamó la necesidad de incluir los estudios de las culturas afroamericanas a los sistemas escolares, como una forma de erradicar el racismo y la discriminación, dado que en el escenario educativo, la cultura toma un sentido de conservación, de adoctrinamiento y de homogenización de ciertos rasgos y comportamientos sociales, es allí, desde donde se producen y reproducen los estereotipos y cuestionamientos sobre la existencia del otro. (p. 1)

Sin embargo, este proceso de CEA se establece en primera instancia casa adentro, es decir, desde las comunidades y, posteriormente, transita para que se visibilice casa afuera a través de la Ley 70 de 1993 y el Decreto 1122 de 1998, desde los cuales se logra el reconocimiento de las comunidades afrocolombianas, negras, rai-zales y palenqueras, así como la posibilidad de consolidar una propuesta de etnoeducación y de CEA. Ante lo cual Rojas (2008) menciona que en la legislación que refiere a esta propuesta, se presentan tres aspectos claves para el cumplimiento de esta:

En primer lugar, la Cátedra es de obligatorio cumplimiento en todos los establecimientos educativos del país, públicos y privados,

4 En este proceso participaron los maestros y maestras del Grupo Equidad y Diversidad en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Sandra Guido Guevara, Ana Claudia Rozo, Carolina García Ramírez, Jorge Posada Escobar y Angie Benavides Cortés. Así como el maestro Jorge García Rincón, profesor invitado de la Universidad San Buenaventura de Cali.

5 Proyecto de extensión desarrollado entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Secretaría de Educación Distrital, entre el 2021 y el 2022.

en los niveles de preescolar, básica y media y, derivado de lo anterior, no se dirige exclusivamente a las poblaciones negras, palenqueras, afrocolombianas y/o raizales. En segundo lugar, la Cátedra debe afectar el currículo, ya sea de manera integral en el área de Ciencias Sociales, o mediante proyectos pedagógicos que afecten el plan de estudios. En tercer lugar, es pertinente precisar la diferencia entre la CEA (...) y la etnoeducación (p. 30)

Para la transversalización de la CEA, la Secretaría de Educación Distrital (SED) ha generado algunas estrategias para lograrlo, dentro de las cuales se encuentran:

la caracterización de la población escolar étnica, la implementación de enfoques pedagógicos diferenciales, la producción de propuestas y orientaciones curriculares y de materiales educativos, la formación docente, el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, e investigaciones diagnósticas de las prácticas del racismo y discriminación racial y convivencia interétnica. (Secretaría de Educación Distrital, 2014, p. 26)

Razón por la cual la SED y el Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional, desarrollan el seminario de formación con maestros y maestras del distrito para dar cumplimiento a las acciones afirmativas concertadas con las comunidades afrocolombianas, negras, raizales y palenqueras de Bogotá. Este se ha venido implementando desde el 2021-II en dos versiones, uno con énfasis en la comunidad palenquera y otro en una perspectiva más amplia para comunidades afrocolombianas. Para el segundo semestre del 2022,

se implementó nuevamente desde la perspectiva afrocolombiana, con lo cual se han formado alrededor de 113 maestros y maestras.

En este sentido, como grupo de investigación, comprometido con la educación de los pueblos y comunidades étnicas, asumimos el reto de formar a partir de la premisa de que los maestros y maestras son sujetos de saber y de experiencias que pueden agenciar procesos de transformación pedagógica hacia el reconocimiento, valoración y prácticas educativas con otros saberes.

En coherencia con las apuestas que ya se han venido desarrollando desde la CEA, planteamos que este seminario se abordará a partir de cuatro ejes de formación, el histórico, el cultural, el pedagógico y la propuesta pedagógica. A continuación, se describirá de manera general cada uno de ellos.

El eje histórico permite analizar y comprender hechos del pasado de la cultura afrocolombiana y palenquera, así como elementos geográficos que posibiliten desnaturalizar las diferencias sociales, políticas, culturales y económicas para estas comunidades hoy. Se asumen los estudios afrocolombianos como un conjunto de conocimientos, prácticas pedagógicas y reflexiones sobre la identidad colombiana. Algunas de las temáticas abordadas dentro de este eje son: historia de África, de la esclavización y de la trata del pueblo afrocolombiano y palenquero, procesos de resistencia cimarrones y procesos independentistas.

El eje cultural se enfoca en el conocimiento y valoración de la cultura afrocolombiana y palenquera, su lengua y literatura propias, las tradiciones, costumbres, cosmovisiones y espiritualidades. A este eje se vinculan las dimensiones

lingüísticas, literarias propias que pasan por la oralidad y por diferentes formas de escritura y de cosmovisiones propias que permitan decantar el pensamiento que subyace a elementos de la cultura material. Desde este eje se logra dar cuenta de las siguientes temáticas: contextualización de los estudios culturales y de la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera (NARP), oralidades, cosmovisiones y el pensamiento propio afrocolombiano, de pensadores y pensadoras, y formas otras de conocer en lo espiritual y en lo cultural.

El eje pedagógico recoge elementos de las pedagogías interculturales para todos y todas: saberes, sujetos y territorios y las relaciones que las configuran. Aborda componentes pedagógicos, curriculares y políticos de la CEA y su transversalización al evidenciar prácticas pedagógicas construidas por los propios maestros y maestras en formación o por otras y otros profesores con experiencia en su transversalización. En este eje se proponen las siguientes temáticas: pedagogías interculturales para todos y todas (saberes, sujetos y territorios), elementos pedagógicos, metodológicos curriculares y políticos de la CEA y su transversalización.

Por último, el eje de la propuesta pedagógica tiene como propósito apoyar el diseño o la elaboración de estrategias pedagógicas o materiales educativos que contribuyan a la transversalización de la CEA, en los cuales se vinculan los diferentes saberes abordados a lo largo de esta formación.

Pedagogías interculturales para transitar este camino

Es necesario mencionar que esta propuesta formativa se fundamenta en las discusiones y

comprensiones que el grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación ha construido sobre las pedagogías interculturales, tras considerar que estas se han gestado desde el reconocimiento de las distintas luchas y reivindicaciones de los pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas; sin embargo, también desde una comprensión intercultural más amplia, que requiere traspasar los límites de las relaciones entre culturas, centradas en un visión étnica, así como combatir el racismo, el sexismo, la discriminación por género, por edad, por cuerpo, por saberes, entre muchas otras. Se trata de comprender la existencia de sujetos con múltiples diferencias.

El des-cubrimiento de la diferencia cultural, como uno de los elementos característicos del escenario escolar, nos lleva a reflexionar sobre la manera en la que esta empieza a transitar y a movilizarse desde las apuestas pedagógicas que maestras y maestros vivencian en las escuelas bogotanas. Las propuestas educativas que abordan la diferencia cultural comprenden la atención educativa a poblaciones como una alternativa que evidencia otras epistemologías, así mismo, las acciones políticas de los movimientos sociales, pues visibilizan el lugar de procesos interculturales, que no solo se dan en los territorios ancestrales. Según los postulados de Carr (citado en Bárcena, 2005):

no podemos pensar la pedagogía al margen de los contextos históricos que dotaron de significado a los términos con que pensamos lo que hacemos mientras practicamos la educación. [...] no es posible comprender el significado de nuestros conceptos, y a nosotros mismos, sin aceptar algo de los contextos

originales, sociales y culturales en los que estamos sumergidos y de los que somos herederos. (pp. 88-89).

El abordaje de la diferencia desde las pedagogías interculturales, y de acuerdo con los postulados del grupo Equidad y Diversidad en la Educación, reconoce los aportes conceptuales que se han destacado en América Latina. De esta manera, pensamos con Fleuri (2006) que el abordaje de la interculturalidad en el ámbito educativo "pretende contribuir a superar tanto la actitud de miedo como la de indiferente tolerancia frente al 'otro', construyendo una disponibilidad para la lectura positiva de la pluralidad social y cultural", con lo cual se lograría "un nuevo punto de vista basado en el respeto a la diferencia" (párr. 4).

Por otra parte, Candau (2008) plantea que existen tres perspectivas distintas para abordar el multiculturalismo como el asimilacionista, el diferencialista o monoculturalismo plural, y el interactivo, también denominado interculturalidad, y que, por tanto, es el que nos interesa desarrollar. La autora lo propone como un multiculturalismo abierto e interactivo, que acentúa la interculturalidad, ya que la considera pertinente para la construcción de sociedades democráticas e inclusivas, que articulen políticas de igualdad con políticas de identidad.

La interculturalidad, según Candau (2008), promueve deliberadamente la inter-relación entre diferentes grupos culturales presentes en una determinada sociedad. Concibe las culturas en continuo proceso de formación, por lo que las relaciones culturales no son relaciones idilicas, están construidas en la historia y, por tanto, atravesadas por relaciones de poder jerarquizadas. En este sentido, la perspectiva intercultural

permite promover una educación para el reconocimiento del otro, para el diálogo entre los diferentes grupos sociales y culturales.

El grupo Equidad y Diversidad en Educación se plantea el desarrollo de propuestas de pedagogías interculturales en el sentido crítico, lo cual requiere de la transformación de estructuras de inferiorización y desigualdad, además de la subversión de las comprensiones estáticas que han negado y excluido aquellas epistemologías, cosmovisiones, formas de ser, pensar y estar, las cuales se han considerado diferentes y han interiorizado prácticas racistas, tanto estructurales como veladas.

Es importante sustentar las pedagogías interculturales en las relaciones saber/conocimiento como un territorio en disputa, pues la escuela y los procesos educativos que por ella transitan mantienen la herencia de la modernidad, al tiempo que el espacio escolar es caracterizado como el principal escenario de transmisión de conocimientos académicos, ligados al conocimiento occidental presentado como conocimiento universal. Lo anterior nos lleva a interpelar el sentido y el lugar que ocupan otros saberes y otras formas de producción de conocimiento, que desde el pluralismo epistémico (Olivé et ál., 2009; Escobar, 2003) reclaman un lugar.

De la misma forma, autores como Restrepo y Rojas (2010) y Grosfoguel (2011) muestran que la supuesta superioridad epistémica, construida desde occidente, se basa en criterios de falsa objetividad, neutralidad y universalidad, los cuales han contribuido al desconocimiento e invisibilización de otros saberes que no se rigen por el llamado canon de verdad.

De acuerdo con Boaventura de Sousa Santos (en Olive et ál., 2009), el conocimiento es

una forma de vida vinculante de saberes, experiencias y sentidos de vida. Entonces, el desafío parece centrarse en hacer visibles alternativas epistémicas, en palabras de este autor, la justicia epistémica implica transformar esas relaciones de saber/poder para generar el reconocimiento de la pluralidad epistémica, de otras lecturas de mundo, de otras prácticas y representaciones, de los sujetos que las producen y de sus culturas, así como de las formas de interpretar y transformar sus propias realidades. En línea con Olivé (2009), una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica.

En este sentido, siguiendo a Candau y Sacavino (2015), se plantean unos desafíos para la educación intercultural: el primero es deconstruir, es decir, descubrir el prejuicio, el racismo y toda clase de discriminación. El segundo: articular la igualdad y diferencia al tener en cuenta el enfoque de derechos. El tercero, rescatar los procesos de construcción de identidades culturales; y el cuarto reto es promover la existencia de una interacción sistémica con los otros.

Se busca construir propuestas educativas que incluyan a la comunidad, desde su derecho a la participación y autonomía en sus procesos educativos, desde los saberes ancestrales, familiares, cotidianos y de re-existencia, así como relacionamientos desde la reciprocidad. Como lo menciona Jutinico (2017), estas prácticas pedagógicas interculturales contemplan cuatro elementos pedagógicos: el territorio, la identidad-interculturalidad, la comunitariedad y la armonía-bienestar y buen vivir; elementos que, por supuesto, superan las políticas multiculturalistas de compensación y tolerancia presentes en los currículos tradicionales.

Además de las reflexiones sobre las pedagogías interculturales señaladas, es importante

retomar las ideas de pensadores negros colombianos como Jorge Enrique García Rincón (2018) (profesor propuesto para este seminario), quien en su artículo "Interculturalidad y racismo en el circuito centro- periferia: aporte crítico en la perspectiva de la negritud" (2018) afirma:

en el sur global, especialmente en América latina la interculturalidad funciona en una lógica política anti-hegemónica como iniciativa de los movimientos étnico-raciales. La interculturalidad se considera un proyecto aún por construir en una dinámica intersubjetiva de los pueblos y naciones culturales de las Américas y otros lugares del mundo. No obstante, desde las reacciones históricas de la Negritud al proyecto de la modernidad capitalista se rastrear ideas y movimientos intelectuales antirracistas mucho antes de la emergencia del discurso intercultural indígena. (p. 28)

Horizontes para continuar este caminar

Las propuestas de la CEA fortalecen la visibilidad, el autorreconocimiento de los saberes aportados por los pueblos afrocolombianos, negros, raizales y palenqueros, se basa en conocer y comprender saberes invisibilizados tradicionalmente por la escuela, es decir, es una apuesta por reparar la deuda histórica de negación y esclavización. Su propuesta en cuanto a los saberes y conocimientos es trabajar lo olvidado, lo excluido: la historia de África, las historias de los niños y las niñas, de sus familias, de sus comunidades, de sus apellidos y sus identidades. Por esto, desde las propuestas de los maestros y maestras, se logró dar cuenta de algunas posibilidades para reivindicar el pensamiento afro

a través de proyectos transversales y materiales didácticos. El propósito de muchos de estos era comprender que la presencia de la CEA, en las instituciones, no deriva de la existencia o no de estudiantes, niños, niñas y adolescentes afrocolombianos, negros, raizales o palenqueros, sino que es un proceso formativo para todas y todos, en clave contra-racista y antisexista para fisurar el sistema-mundo colonial. Esto, ya que, como lo menciona los profesores Elizabeth Castillo y José Antonio Caicedo (2015):

En la historia colombiana se puede constatar que la escuela como institución del saber, ha representado para las poblaciones afrodescendientes una doble y paradójica experiencia de visibilidad/invisibilidad, marcada por el padecimiento del racismo en sus más variadas formas simbólicas y psicológicas (p. 94).

Ante las prácticas de racismo y discriminación, algunos maestros y maestras durante el desarrollo del seminario reflexionaban sobre cómo, desde su quehacer, han generado algunas acciones que discriminan o racializan a los pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas. Esto ya que no se trata explícitamente de un “aparente” cumplimiento de la normatividad, sino que debe estar sopesado desde distintas acciones como la transformación del currículo y del sistema de evaluación, así como del relacionamiento entre unos y otros. Según los planteamientos del Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, se desarrolla al hacer posible las pedagogías interculturales, las cuales se entretajan desde las prácticas pedagógicas, los saberes, las políticas y sus relacionamientos.

Como parte de la metodología desarrollada en estos espacios formativos, es importante

recaltar que las maestras invitadas de las comunidades afro y palenqueras, como por ejemplo las maestras María Elena Anchico Solís, Ángela Mena Lozano, Rutsely Simarra Obeso, aportan desde su ser, sus saberes y trayectorias y plantean ejercicios para sus prácticas pedagógicas. Adicionalmente, la exposición de materiales de soporte y el uso de metodologías otras como “los círculos de la palabra” relevan el acercamiento a prácticas concretas de la transversalización de la CEA.

En las distintas sesiones realizadas, la propuesta se configura de manera dialógica, en tanto los maestros y las maestras evocan muchas reflexiones centradas en los saberes y experiencias de su quehacer, así como de los aportes de las autoras y autores leídos y los ejercicios realizados a partir de dichas conversaciones polifónicas.

Adicionalmente, es importante destacar que como resultado de este ejercicio formativo, se desarrolló en el periodo del 2022-II, un seminario en la Maestría en Educación, desde el cual se logra dar cuenta de algunos de los elementos abordados a lo largo de este proceso; así como de unas nuevas consideraciones que nos instan de manera urgente a trabajar desde la Universidad Pedagógica Nacional para la configuración de escenarios como la CEA, así como de otras apuestas políticas y pedagógicas que adelantan los pueblos indígenas. Es decir, es inminente la necesidad de enfocar la formación de maestras y maestros en clave contra-racista desde el pregrado, para que ellas y ellos, cuando se encuentren en sus propias prácticas pedagógicas, apuesten por una educación antidiscriminatoria.

Estos procesos de formación nos convocan como grupo de investigación a realizar otras acciones encaminadas a seguir pensando las

pedagogías interculturales, a generar otros escenarios (redes y colectividades) en las que maestros y maestras logren reflexionar, compartir y fortalecer sus prácticas pedagógicas a partir del reconocimiento de las diferencias, al tiempo que generan espacios formativos.

Por último, es clave que las pedagogías interculturales incorporen unas comprensiones interculturales más amplias, las cuales requieren traspasar la visión étnica y constituirse en la posibilidad de relacionamiento sin distinción, pues estas pedagogías, como ya lo hemos venido mencionando, pretenden combatir el racismo, el sexismo, la discriminación por género, por edad, por cuerpo, por saberes, entre muchas otras, es decir, comprender la existencia y la co-construcción de sujetos con sus múltiples diferencias.

Referencias

- Arboleda, S. (2011). *Le han florecido nuevas estrellas al cielo: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano*. Poemía.
- Barcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós
- Benavides, A. (2022). *Syllabus seminario: Cátedra de Estudios Afrocolombianos: tejiendo las pedagogías interculturales* [Documento de trabajo]. Maestría en Educación Universidad Pedagógica Nacional.
- Benavides, A. y García-Ramírez, C. (2022). Pedagogías interculturales: ¿son posibles en la educación universitaria? Voces y miradas étnicas en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Nomadas*, 56 [en prensa].
- Benavides, A., García-Ramírez, C., Guido, S. y Rozo, A. (2021). Informe final de la investigación "Saberes interculturales en la escuela" [documento de trabajo]. CIUP.
- Candau, V. (2008). Derechos humanos, educación e interculturalidad: las tensiones entre igualdad y diferencia. *Revista Brasileira de Educação*, 37(13), 45-56. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782008000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=p
- Candau, M. y Sacavino, S. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Ediciones Desde abajo.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2019). La inclusión de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana. La lucha por una educación no racista. *Revista del Cisen Tramas/Mae-pova*, 7(1), 139-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6952917>
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insumisas. P. Medina Melgarejo (Coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 93-119). <https://pedagogiasinsumisas.files.wordpress.com/2016/02/libro-2015-patria-medina-melgarejo.pdf>
- Castillo, E. y Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69, 17-43. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a02.pdf>
- Decreto 1122 de 1998 (23 de junio), Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cáte-

- dra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. *Diario oficial* 43325. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1861091>
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa Modernidad/Colonialidad latinoamericano. *Revista Tabula Rasa*, 1, 51-86. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600104.pdf>
- Fleuri, R. (2006). Intercultura y Educación. *Revista virtual Astrolabio*, 1. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n1.155>
- García, J. (2019). *Por fuera de la casa del amo: insu-misión epistémica o cimarronismo intelectual en el pensamiento educativo afrocolombiano siglo XX*. Poemia.
- García, J. (2018). Interculturalidad y racismo en el circuito centro – periferia: aporte crítico en la perspectiva de la negritud. *Revista da ABPN*, 10(26), 27-56.
- García-Ramírez, C., Benavides, A., Guido, S. y Posada, J. (2020). *Informe final de la investigación "Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales"*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Revista Tabula Rasa*, 14, 341-355. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n14/n14a15.pdf>
- Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación. (2021). *Presentación propuesta SED - Seminario sobre educación intercultural e implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos (CEA) en las instituciones educativas distritales* [Documento de trabajo]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y Educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Jutinico, M. (2017). Educación para la vida: elementos de diferencia cultural para propuestas pedagógicas. *Infancias Imágenes*, 16(2), 282-294.
- Ley 70 de 1993 (27 de agosto), Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. *Diario Oficial* 41013. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf>
- Olivé, L., de Sousa Santos B., Salazar, C. Antezana, L. H., Navia Romero, W., Tapia, L., Valencia García, G., Puchet Anyul, M., Gil, M., Aguiluz Ibarquén, M. y Suárez, H. M. (2009). *Pluralismo epistemológico*. Muela del diablo edit.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Instituto Pensar.
- Rojas, A. (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos, aportes para maestros*. Universidad del Cauca.
- Secretaría de Educación Distrital. (2014). *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Secretaría de Educación del Distrito: una propuesta de educación intercultural crítica*. En *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá, avances, retos y perspectivas*. Secretaría de Educación Distrital.

Teoría de la autorregulación *versus* regulación externa del aprendizaje y su relación con la dimensión regulatoria del modelo de patrones de aprendizaje¹

Diana Margarita Abello Camacho,² Angela Camargo Uribe,³
Christian Hederich Martínez,⁴ Carolina Hernández Valbuena⁵

pp. 191-198

- 1 Resultado parcial del proyecto de investigación DSI 581-22 "Regulación del aprendizaje como base para la reformulación del modelo de patrones de aprendizaje de J. Vermunt", financiado por la Universidad Pedagógica Nacional a través de su Centro de Investigaciones.
- 2 Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid y profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigación en Estilos Cognitivos. Correo: dabello@pedagogica.edu.co; Orcid: 0000-0003-0045-1242
- 3 Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigación en Estilos Cognitivos. Correo: acamargo@pedagogica.edu.co
- 4 Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona y profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Autónoma de Manizales. Grupo de investigación en Estilos Cognitivos. Correo: hederich@pedagogica.edu.co. Orcid: 0000-0003-1080-9973
- 5 Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigación en Estilos Cognitivos. Correo: chernandezv@pedagogica.edu.co. Orcid: 0000-0003-3280-2975

Introducción

Desarrollada por el grupo de investigación liderado por el psicólogo educativo Jesús de la Fuente, la teoría de la autorregulación versus la regulación externa del aprendizaje (SRL [Self Regulated Learning] vs. ERL [Externally Regulated Learning]) propone una aproximación compleja y multifactorial a esta dimensión del aprendizaje. Compleja, porque postula tanto tipos de regulación como niveles de autorregulación del aprendizaje, y multifactorial, porque plantea la necesidad de tomar en consideración factores personales, así como contextuales para dar cuenta de ello.

La teoría SRL vs. ERL responde, en buena medida, a dos vacíos encontrados por esta investigación sobre la regulación del aprendizaje: por un lado la necesidad de aunar los esfuerzos que la psicología del comportamiento y la psicología educativa han realizado, cada una por aparte, respecto al fenómeno de la autorregulación; y, por otro, la ausencia de un análisis del proceso de regulación del aprendizaje, en el que interactúan de manera dinámica y diversa factores personales y factores del contexto del aprendizaje (la enseñanza).

El presente escrito busca exponer la teoría SRL vs. ERL para, luego, analizar su relación con lo propuesto por el modelo de patrones de aprendizaje de Jan Vermunt (2005) respecto a la dimensión de regulación del aprendizaje. De esta manera, buscamos alcanzar uno de los objetivos del presente proyecto de investigación, la reformulación del modelo de patrones de aprendizaje en su dimensión de regulación.

La autorregulación como una habilidad individual

De la Fuente et ál. (2019) plantean que la autorregulación es una característica personal que se observa en la habilidad de respuesta y de control en los casos en que un deseo no se ha satisfecho o una meta no se ha logrado. Si ello ocurre, un individuo autorregulado es capaz de manejar su frustración, identificar posibles causas del problema y trabajar para alcanzar el éxito.

La capacidad de autorregulación está entonces en la base del logro personal, de acuerdo con estándares de comportamiento, en diversos aspectos de la vida: en el contexto familiar, en la escuela y en el lugar del trabajo.

Según De la Fuente (2017) la autorregulación puede considerarse una meta-habilidad en tanto comprende al menos tres dimensiones:

- La autorregulación cognitiva, que supone la habilidad metacognitiva para estar en control de los propios pensamientos, lleva a la autorreflexión para planear lo que se va a hacer, monitorear las acciones y controlar todo el proceso de manera consciente.
- La autorregulación socioemocional supone la habilidad metaemocional para inhibir respuestas negativas y retrasar la gratificación.
- La autorregulación del comportamiento supone la habilidad metacomportamental para planear, monitorear y controlar el propio comportamiento en situaciones cambiantes.

Estas dimensiones de la autorregulación han sido útiles para describir y explicar comporta-

mientos adictivos (Brown, 1998), salud mental y procrastinación (Garzón-Umerenkova y Gil Flórez, 2017) y, por supuesto, procesos de autorregulación del aprendizaje (Zimmerman y Lahbun, 2012; Panadero, 2017).

Así, cuando una persona tiene capacidad para autorregularse (SR) ello produce efectos positivos en su historial académico. En términos generales los individuos autorregulados:

- Alcanzan mejores desempeños académicos.
- Se comprometen con su actividad como estudiante, y dedica más tiempo y esfuerzo al estudio.
- Logran aceptación social por parte de sus compañeros, es decir, cae bien y logra construir amistades.
- Evita comportamientos negativos, es decir, no abusa de sustancias, tampoco se embarca en conductas vandálicas y no es violento.
- Presenta patrones alimenticios saludables.

En suma, la habilidad de autorregulación es una característica que otorga indudables ventajas en el contexto académico, para aquellos individuos que la poseen. De acuerdo con De la Fuente (2017), esta habilidad no es universal. El modelo del autor postula una combinación de tres formas de regulación: autorregulación, a-regulación y desregulación.

Una persona autorregulada posee las características arriba descritas. De la Fuente (2017) lo describe como una persona con proactividad positiva frente a su vida. Una persona a-regulada, por su parte, muestra ausencia de proactividad y, en consecuencia, es reactiva frente a los hechos

de su vida y se encuentra a merced de lo que el entorno le depare. Finalmente, una persona desregulada presenta, para De la Fuente (2017), proactividad negativa, es decir, lleva a cabo un manejo activo e inadecuado de su regulación. En cierta medida, sabotea el logro de sus propias metas.

En tanto que característica individual, estas modalidades de regulación permiten describir ámbitos de actividad personal tan variados como la alimentación, la conducción de vehículos, las relaciones familiares o de pareja, el uso de tecnologías o redes de comunicación y, por supuesto, el aprendizaje en general y el aprendizaje en contextos académicos.

Ahora bien, puesto que el individuo se ve permeado por las características del entorno, este último cambia con cada actividad en la que ocurren procesos regulatorios, así mismo, se ve afectado por la SR del individuo y por factores contextuales respecto de su grado de promoción o desincentivación hacia la autorregulación de la actividad.

La enseñanza regulatoria como un factor del contexto que incide en la autorregulación del aprendizaje

De la Fuente (2017) propone, en su modelo, una variable contextual que interactúa con características regulatorias personales para favorecer o perjudicar externamente la autorregulación del aprendizaje. Se trata de una variable meta-instruccional, la enseñanza regulatoria (RT), que comprende todas aquellas acciones que el profesor realiza y que inciden en la regulación del estudiante.

En directo paralelismo con las modalidades de regulación personal, el autor propone tres contextos de enseñanza: hacia la autorregulación, hacia la a-regulación y hacia la desregulación. Así, mientras el contexto externo autorregulatorio promueve de manera activa comportamientos autorregulatorios en el estudiante (promoviendo comportamientos en esa dirección), el contexto externo a-regulatorio no ejerce acciones para promover la autorregulación o la desregulación; es más bien un entorno de eventos que se dan al azar sin posibilidad de control. El contexto externo desregulatorio, por su parte, sería aquel que promueve activamente una regulación negativa (hacia el no logro) o inadecuada.

En este contexto, la propuesta de De la Fuente et ál. (2020) plantea que el primer contexto, el externo autorregulatorio, es el que corresponde a la modalidad de enseñanza regulatoria asociable con una enseñanza efectiva.

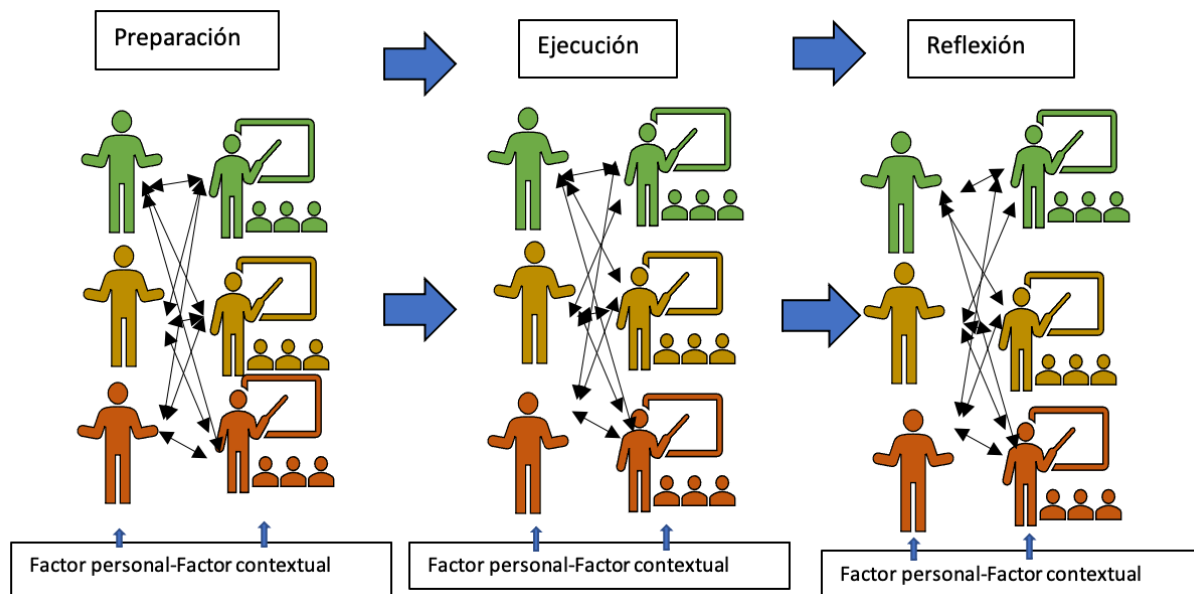
El autor propone, así, un modelo en el que las diversas combinaciones de modalidades individuales y contextuales de regulación resultan de la interacción entre tipos de estudiantes y tipos de profesores universitarios. Esto da lugar a niveles de autorregulación de actividades académicas específicas, las cuales describen a su vez de acuerdo con momentos concretos de su desarrollo. En este punto, De la Fuente (2017) incorpora a su modelo los aportes de Zimmerman respecto de la ciclicidad del proceso regulatorio para proponer fases definibles para cualquier actividad.

Fases cíclicas (antes, durante, después) en el individuo y en el contexto

Tal y como lo plantea Zimmerman (2001) para la autorregulación del aprendizaje, en el modelo SRL vs. ERL, la SR se despliega en acciones diferentes de acuerdo con un ciclo regulatorio de carácter reiterativo. La existencia de estas fases (antes, durante y después) explica varias características de la autorregulación: en primer lugar, que aspectos de la actividad, que funcionan de maneras no deseada, sean sometidos a procesos de control; que exista una interacción entre procesos metacognitivos y procesos motivacionales internos a lo largo de la actividad; y, finalmente, que todos estos eventos y procesos puedan registrarse y modificarse en tiempo real. Es decir, la presencia de fases permite que la actividad del individuo se plantee en términos de metas por lograr (antes); que la persona lleve a cabo procesos de monitoreo y control de lo que piensa, siente y hace, mientras realiza la actividad (durante) y, como resultado, se tenga claro lo alcanzado (después).

En congruencia con el ciclo observado en cada individuo, el contexto puede actuar para mejorar la capacidad autorregulatoria en las tres fases del proceso. Así, una enseñanza regulatoria podría describirse en términos de las acciones del profesor en la fase preparatoria, en la fase de ejecución y en la fase de autorreflexión. A su vez, cada fase del ciclo puede categorizarse si las acciones del profesor promueven la autorregulación, la a-regulación o la desregulación.

Figura 1. Esquema del modelo SRL vs. ERL.



Fuente: elaboración del grupo de investigación.

Comparación con la dimensión de regulación del modelo de patrones de aprendizaje

Como se recordará, el modelo de patrones de Vermunt (2005) propone una dimensión de regulación del aprendizaje. Un aspecto del aprendizaje que tiene que ver con la combinación de actividades metacognitivas que utilizan los estudiantes para planear, monitorear, conducir y evaluar sus procesos de aprendizaje (Vermunt y Donche, 2017). La propuesta reconoce tres aproximaciones: la autorregulación del aprendizaje, la regulación externa del aprendizaje y la ausencia de autorregulación.

Vermunt entiende la autorregulación del aprendizaje como todo aquello que los estu-

diantes hacen para planear y monitorear sus actividades de aprendizaje, identificar la causa de posibles problemas durante la realización de estas actividades y avanzar hacia el logro de las metas que se han formulado. Por su parte, la regulación externa del aprendizaje es entendida dentro del modelo de Vermunt como la situación en la que los estudiantes dependen de la guía y el control del profesor para regular sus procesos de aprendizaje. Finalmente, la ausencia de regulación se refiere a la dificultad de que los estudiantes tienen para regular su aprendizaje.

¿Tienen estas categorías alguna correspondencia con las propuestas en el modelo SRL vs. ERL? En algunos casos sí y en otros no. Respecto de la categoría de autorregulación del aprendizaje, la teoría SRL vs. ERL usa una definición idéntica a la propuesta por Vermunt, al tiempo

que se asume que una variable previa, la SR, puede determinar el nivel de SRL. El modelo de De la Fuente (2020) propone niveles de SRL (adecuado, inexistente y bajo); lo cual difiere de la propuesta del modelo de patrones.

Respecto de la regulación externa del aprendizaje, en la teoría SRL vs. ERL esta se entiende como aquellas acciones diseñadas para apoyar y promover la autorregulación interna del estudiante. En consecuencia, la expresión "regulación externa" se trata de un proceso muy diferente del desarrollado por Vermunt. El concepto de regulación externa podría considerarse como el contexto desregulatorio, porque en lugar de promover, desincentiva la autorregulación. Es un contexto desregulatorio, porque incentiva hacia la ausencia de regulación. En este sentido, los dos modelos estudiados se distancian considerablemente.

Finalmente, en la teoría SRL vs. ERL la ausencia de regulación podría cubrir tanto la categoría de a-regulación como la de desregulación. Desde este punto de vista, De la Fuente hace una propuesta claramente más precisa en el sentido en que estas dos categorías opuestas a la autorregulación describen perfiles estudiantiles intuitivamente reconocibles. Desde nuestro punto de vista, esta posibilidad resulta muy atractiva como camino para avanzar en la caracterización de diversas formas de regular el aprendizaje.

Conclusión provisional

Como se observa, el modelo de SRL vs. ERL es una propuesta que puede aportar de manera productiva al propósito de caracterizar diferencias individuales en la forma de regular el

aprendizaje. Hasta el momento tres rasgos del modelo resultan atractivos: 1) concibe el proceso de autorregulación en un sentido amplio, como característica tanto personal como contextual del estudiante; 2) proporciona un marco descriptivo de cada forma de regulación que se encuentra en congruencia con las comprensiones actuales sobre cómo y cuándo opera la regulación del aprendizaje; y 3) desglosa en al menos dos categorías diferentes formas de controlar el aprendizaje que no son autorregulatorias. Por lo anterior, el modelo SRL vs. ERL resulta un camino atractivo para la reformulación del modelo de patrones de aprendizaje en la que nos hallamos comprometidos.

Referencias

- Brown, J. M. (1998). Self-regulation and the addictive behaviours. En W. R. Miller and N. Heather (Eds.), *Treating Addictive Behaviours* (pp. 61-73; 2a ed.). Plenum Press. 10.1007/978-1-4899-1934-2_5
- De la Fuente-Arias, J. (2017). Theory of Self- vs. Externally Regulated Learning: Fundamentals, Evidence, and Applicability. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01675>
- De la Fuente, J., González-Torres, M.C., Aznárez-Sanado, M., Martínez-Vicente, J.M., Peralta-Sánchez, F. J. y Vera, M. M. (2019). Implications of Unconnected Micro, Molecular, and Molar Level Research in Psychology: The Case of Executive Functions, Self-Regulation, and External Regulation. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01919>

- De la Fuente, J., Sander, P., Kauffman, D.F. y Yilmaz Soylu, M. (2020). Differential Effects of Self- vs. External-Regulation on Learning Approaches, Academic Achievement, and Satisfaction in Undergraduate Students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.543884>
- Garzón Umerenkova, A. y Gil Flores, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy.16-3.gtpe>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. [10.3389/fpsyg.2017.00422](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422)
- Vermunt, J. D. (2005). Relations between Student Learning Patterns and Personal and Contextual Factors and Academic Performance. *Higher Education*, 49, 205-234. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6664-2>
- Vermunt, J. D. y Donche, V. (2017). A Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the art and moving forward. *Educational Psychology Review*, 29(2), 269-299. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6>
- Zimmerman, B. J. y Labuhn, A. S. (2012). Self-regulation of learning: process approaches to personal development. En K. R. Harris, S. Graham, and T. Urdam (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (pp. 339-425; Vol. 1). American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D.H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Erlbaum.

Acompañamiento para la educación media del siglo XXI: un aporte pedagógico a 19 instituciones educativas del distrito

Magnolia Sanabria Rojas¹

pp. 199-208

¹ Magíster en Educación y docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: msanabria@pedagogica.edu.co; sanabriamagnolia@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2641-1640>

Introducción

Desde la Dirección de Educación Media de la Secretaría de Educación del Distrito, a través del proyecto de Inversión SED 7689 en el año 2021, se propuso un proceso de acompañamiento a cerca de 300 instituciones educativas distritales (IED) por parte de las Universidades de Bogotá, denominado: "Fortalecimiento de las competencias de los jóvenes de media del Distrito para afrontar los retos del siglo XXI en Bogotá D.C. [Educación media para el siglo XXI]". A este fue invitada la Universidad Pedagógica Nacional, a través del Convenio Interadministrativo 2612912 del 29 de junio de 2021, formalizado mediante el SAR 10621.

En razón a lo anterior, la Universidad Pedagógica Nacional puso a disposición la experiencia y capacidades técnicas requeridas para "aportar elementos de apropiación sobre metodologías activas y mediaciones didácticas de los maestros de las IED focalizadas, para seguir fortaleciendo el desarrollo de competencias del siglo XXI en el marco de la flexibilización curricular para la educación básica y media", propósito de la propuesta de acompañamiento.

La atención estuvo centrada en cuatro componentes:

- Componente 1 Metodologías y Mediaciones Didácticas: compuesto por un curso modular, llamado "Metodologías y mediaciones didácticas para enriquecer entornos educativos y aprendizaje en el aula", cuyo objetivo fue acompañar el proceso de flexibilización curricular según su pertinencia y el escenario que cada IED designada decidió.
- El componente 2, "Seguimiento y fortalecimiento de la pertinencia curricular", tuvo

como objetivo acompañar el proceso de flexibilización curricular desde una perspectiva de pertinencia para el nivel de educación media en el que se aportó a las acciones referidas al fortalecimiento de los aprendizajes, las competencias del siglo XXI, a la toma de decisiones informadas respecto de la trayectoria de vida educativa y laboral de los estudiantes.

- Componente 3, "Preparación para la vida universitaria", cuyo objetivo fue brindar a estudiantes de 10° y 11° de las IED focalizadas un acercamiento real a la vida universitaria, al participar en espacios académicos ofrecidos por los programas de la Universidad Pedagógica Nacional a nivel de pregrado, desde los cuales se fortalecieron algunas habilidades y se aportó a su trayectoria educativa o laboral.
- Componente 4, "Orientación socio ocupacional", estrategia "Yo puedo ser", cuyo objetivo fue desarrollar acciones para la implementación de la estrategia "Yo puedo ser", dirigida a los estudiantes de 9°, 10°, 11° con el fin de fortalecer las decisiones informadas sobre su futuro educativo y laboral al vincular a la comunidad educativa. En la tabla 1 se detallan las IED designadas.

Algunos resultados técnicos

Este apartado muestra las cifras de atención obtenidas al finalizar el proceso de acompañamiento.

Componente 1: "Metodologías y mediaciones didácticas"

Este componente estuvo enfocado en desarrollar el curso modular "Metodologías y mediaciones

Tabla 1. Instituciones Educativas Distritales designadas.

Localidad	Nombre institución educativa
04-San Cristóbal	Colegio Alemania Unificada (IED)
07-Bosa	Colegio Alfonso Lopez Michelsen (Puerta del sol) (IED)
18-Rafael Uribe Uribe	Colegio Bravo Paez (IED)
19-Ciudad Bolívar	Colegio Cundinamarca (IED)
07-Bosa	Colegio El Porvenir (IED)
18-Rafael Uribe Uribe	Colegio Enrique Olaya Herrera (IED)
18-Rafael Uribe Uribe	Colegio Gustavo Restrepo (IED)
05-Usme	Colegio Los Comuneros - Oswaldo Guayazamin (IED)
07-Bosa	Colegio Luis Lopez De Mesa (IED)
11-Suba	Colegio Nicolas Buenaventura (antes Chorrillos) (IED)
11-Suba	Colegio Nueva Colombia (IED)
11-Suba	Colegio Nueva Zelanda (IED)
14-Los Mártires	Colegio República Bolivariana de Venezuela (IED)
10-Engativá	Colegio Republica de Bolivia (IED)
12-Barrios Unidos	Colegio República de Panamá (IED)
05-Usme	Colegio Santa Martha (IED)
11-Suba	Colegio Tibabuyes Universal (IED)
15-Antonio Nariño	Esc. Normal Superior Distrital Maria Montessori (IED)
07-Bosa	Colegio San Bernardino (IED)

Fuente: elaboración propia.

didácticas para enriquecer entornos educativos y aprendizaje en el aula", teniendo como referente los planteamientos de la SED al considerar la metodología como:

los medios definidos para promover el aprendizaje que... implican la flexibilización curricular para garantizar que cada estudiante en el marco de una Reaper-

tura Gradual, Progresiva y Segura (R-GPS) aprenda en escenarios mixtos (remotos y presenciales) a través de diferentes métodos y herramientas que se diseñen a nivel de aula y de institución para garantizar la continuidad educativa de los estudiantes y promover la transformación pedagógica en la institución educativa. (Secretaría de Educación Distrital, 2021, p. 15)

Y reconocer la mediación didáctica como:

proceso de interacción intencionada da lugar a la construcción de aprendizajes en los procesos de enseñanza en los que el objetivo fundamental es promover el desarrollo integral de cada estudiante y en el caso específico del nivel de educación media, a través del desarrollo de competencias del siglo XXI que al tiempo que aportan a estos procesos y permiten la construcción de conocimientos para afrontar los desafíos actuales. (Secretaría de Educación Distrital, 2021, p. 15)

En este sentido, el curso "Metodologías y mediaciones didácticas para enriquecer entornos educativos y aprendizaje en el aula", estuvo organizado de la siguiente manera:

Se proyectó atender al menos dos maestros de cada IED designada y se atendieron en total 153 maestros, quienes tomaron al menos el 80 % del total del curso con 25 horas de trabajo distribuidas en: 4 horas de taller sobre "Transversalización de competencias de orientación socio ocupacional", 8 horas del módulo "Priorización de metas" y 8 horas del módulo "Definición de metas institucionales para la pertinencia y flexibilización curricular", o bien las 4 horas de taller sobre "Transversalización de competencias de orientación socio ocupacional", 8 horas del módulo "Flexibilización de metodologías y mediaciones didácticas para el aula", 8 horas del módulo "Definición de metodologías institucionales para la pertinencia y flexibilización curricular".

Lo anterior quiere decir que hubo una significativa participación de maestras y maestros quienes, para el caso de la educación media y en particular para las profundizaciones que se ofertan en las Instituciones Educativas Distritales, son en su mayoría profesionales con otras formaciones diferentes a las licenciaturas y, por tanto, estos cursos aportaron a sus procesos de formación continua tanto como a su quehacer en aula.

Componente 2: "Seguimiento y fortalecimiento de la pertinencia curricular"

Este componente estuvo enfocado en realizar acciones de acompañamiento "contextualizadas y en coherencia con la propuesta curricular de cada una de las IED participantes" (Secretaría de Educación Distrital, 2021, p. 17), dirigido a docentes y directivos quienes conformaron equipos de dinamización curricular en cada una de las líneas de profundización de sus IED.

Como se muestra en la tabla 2, el componente tuvo cuatro escenarios de acompañamiento: diversificación para las IED que ya tenían formuladas y consolidadas sus líneas (amarillo); fortalecimiento, de líneas para las IED que estaba culminando su consolidación (azul); acompañamiento a la consolidación para las IED que acababan de iniciar el proceso el año anterior (morado) y acompañamiento a las IED que hasta este año se vinculan a este ejercicio (verde), de los cuales la IED en concordancia con sus intereses eligió uno y, con base en él, se desarrolló el acompañamiento. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: 36 líneas de profundización acompañadas y 132 profesores participantes.

Tabla 2. Listado de Profundizaciones en las IED atendidas

No.	Institución Educativa Distrital	Línea de profundización		
		1	2	3
1	Colegio Cundinamarca IED	Matemáticas	Lenguas y humanidades	
2	Colegio Los Comuneros - Oswaldo Guayazamin (IED)	Actividad Física	Tecnología	Comunicación gráfica
3	Colegio Nueva Zelanda (IED)	Tecnología	Comunicación gráfica	Periodismo
4	Colegio Nicolás Buenaventura (Antes Chorrillos) (IED)	Sost. y medio ambiente- turismo ecológico y patrimonio ancestral	Electromecánica y programación	
5	Colegio Nueva Colombia (IED)	Línea en construcción		
6	Colegio Tibabuyes Universal (IED)	Gestión ambiental	Turismo	
7	Colegio Santa Martha (IED)	Diseño		
8	Colegio República de Bolivia (IED)	Matemáticas	Español	
9	Colegio República de Panamá (IED)	Operación turística	Español escrito	
10	Colegio El Porvenir (IED)	Educación física	Deporte y recreación	Gestión cultural
11	Colegio Luis López de Mesa (IED)	Educación física	Proyectos culturales	
12	Colegio San Bernardino (IED)	Línea en construcción		
13	Colegio Bravo Páez (IED)	Ciencias administrativas	Cultura física	
14	Colegio Alemania Unificada (IED)	Línea en construcción		
15	Esc. Normal Superior Distrital Maria Montessori (IED)	Pedagogía	Educación	
16	Colegio Enrique Olaya Herrera (IED)	Música-Filarmónica	Diseño tecnológico	Diseño de aplicaciones web
17	Colegio Gustavo Restrepo (IED)	Gestión en sistemas de manejo ambiental	Gestión en programas recreativos	
18	Colegio República Bolivariana de Venezuela (IED)	Arte y diseño		
19	Colegio Alfonso López Michelsen (Puerta del Sol) (IED)	Diseño y desarrollo de software		
Total				

Fuente: elaboración propia.

Componente 3: “Preparación para la vida universitaria”

Este componente se dirigió a los estudiantes de los grados 10° y 11°, buscó acercarlos a la vida universitaria real al ser partícipes de un proceso de formación. Los estudiantes debían estar oficialmente matriculados a alguna de las electivas ofertadas por un programa de la Universidad, con el fin de ampliar su espectro motivacional para continuar con su trayectoria educativa y, a su vez, contribuir con el fortalecimiento de las articulaciones entre la educación superior y la educación media

Esta oportunidad de vivir la universidad vinculó a algunos de los estudiantes de grados 10°, quienes cursaron alguna de las 7 electivas, y estudiantes de grado 11°, quienes se vincularon a los procesos de formación universitaria al participar de alguna de las 17 electivas propuestas. Así se logró formar a 495 estudiantes de grado 11° y 219 estudiante de 10° de 19 IED.

Componente 4: “Orientación socio ocupacional” – Estrategia “Yo Puedo Ser”

Este componente desarrolló la estrategia diseñada por la Secretaría de Educación del Distrito Capital para la “Orientación socio ocupacional” “Yo Puedo Ser” y tuvo como propósito brindar herramientas e información a los jóvenes para que tomen decisiones informadas al finalizar la educación media y puedan avanzar en la construcción de sus trayectorias de vida. Se trataba de que identificaran el marco de oportunidades del Distrito, es decir, reconocer lo que ofrece el contexto mediante el autoconocimiento, la formación posmedia y el mundo del trabajo (Secretaría de Educación Distrital, 2021, p. 22).

Así mismo tuvo como reto:

identificar los avances de cada IED en relación con el plan de orientación, retroalimentar los mismos para su formulación y/o fortalecimiento desde el estado actual de cada IED y ofrecer a los jóvenes de grados 9, 10 y 11 espacios de formación, en los que se les brinden herramientas y estrategias para la toma de decisiones informadas relacionadas con su proyecto de vida al finalizar el nivel de educación media vinculando a las familias, directivas, docentes, orientadores y administrativos.

Este componente se compuso de tres escenarios de acompañamiento:

1. Conformación de equipo líder a cargo de la orientación socio ocupacional.
2. Acciones con IED que continúan con la estrategia.
3. Escenario de acompañamiento a estudiantes, a familias, a maestros y directivas. Así mismo, involucra el mundo laboral por lo cual se explorará el sector productivo como aliado.

Los principales resultados fueron:

- 163 familias atendidas en taller sobre responsabilidad en la formación de estudiantes postmedia.
- 1761 estudiantes de grado 9° atendidos en taller de 2 horas sobre el mundo del autoconocimiento.
- 1446 estudiantes de grado 10° atendidos en taller de 2 horas sobre el mundo del trabajo.
- 1539 estudiantes de grado 11° atendidos en taller de 2 horas sobre el mundo de la formación.

- 128 maestros del equipo de orientación socio ocupacional acompañados.

Resultados de acompañamiento pedagógico

Afirmar que toda sociedad cambia es una obviedad, lo fundamental no está allí, sino en entender las dinámicas, velocidades y razones del cambio, como también, sus consecuencias e implicaciones. Esto permite repensar la educación en el marco de la autonomía tanto para la definición de ofertas curriculares como para la priorización de metas, competencias del siglo XXI y usos didácticos de las TIC. No podemos pensar en estructuras estandarizadas y listas para su uso, se requiere un urgente reconocimiento de la diversidad.

Sin duda, las IED son un lugar privilegiado para advertir esto último, pues allí no se presenta una mediación digital ni instrumental, sino que los docentes se ven enfrentados de manera continua con los cuerpos y sus subjetividades (padres de familia, estudiantes, colegas, directivos, otros cuerpos y subjetividades). Esto significa que la escuela no solo está directamente en el contexto, sino que es parte de este y, por lo mismo, se ve inmediatamente afectada por las dinámicas sociales, es decir, su territorialidad de primera mano; sin embargo, a su vez, es un lugar de configuración de este al hacerse responsable de contribuir a la formación de sus conciudadanos, muchos de los cuales nunca migran o lo abandonan. El contexto social y sus relaciones es más amplio que los inmediatos espacios de cada barrio y lugar, por ejemplo, la territorialidad de los alimentos circula por diferentes geografías nacionales e incluso internacionales; está mediada por las tensiones del mercado internacional y de la oferta local de productos. Así se reconoce que factores diversos construyen el territorio.

Las IED no pueden ser ajenas a las conexiones evidentes entre el medio ambiente y la sociedad, en cada uno de sus niveles y órdenes, además de las propuestas curriculares que aseguran de modo prospectivo, tanto los modos de vida de la persona y la comunidad como las formas de ser y estar en el mundo. Esto ha sido reconocido por todos los investigadores contemporáneos, es una necesidad que las IED del país asuman estas implicaciones y retos, no solo por el inmediato futuro, sino por las generaciones porvenir.

Así, hemos cuestionado las estructuras curriculares por la pertinencia de estos cambios y tensiones en el territorio en que cada IED se ubica. Esta disertación se amplió al considerar que las sociedades y los individuos están cada vez más mediados, quizá como nunca antes, por un mundo artefactual, computadores, teléfonos celulares y electrodomésticos que determinan en buena medida sus acciones y relaciones. Sin embargo, sería demasiado restrictivo e ingenuo suponer que la comprensión de ello descansa en los aparatos. En realidad, la esencia de la tecnología está en otro lugar, y ese lugar está ligado con el pensamiento y la noción de verdad. El usuario es simplemente la expresión visible del mundo instrumental del artefacto, por lo mismo ha de dirigir la mirada al sujeto y los efectos que provocan los artefactos. La mediación tecnológica, la interfase entre la subjetividad y la instrumentalización, tiene consecuencias que han de ser objeto de reflexión y de educación en la escuela y la sociedad. Por lo mismo, las IED (en su sentido más amplio) han de abordar los diversos niveles que implica el mundo de los usuarios, además, debe comprender que una cosa es la información y otra distinta el conocimiento, no solo como mediación didáctica sino como mediación del hombre en el mundo.

En sentido estricto, los artefactos contemporáneos configuran el pensamiento y la psique humana, tejen y destejen las relaciones sociales y se han convertido en mediadores de la construcción de la realidad. La televisión y las redes sociales están presentes desde los más tempranos años de la existencia de los individuos, y mediante ella se da sentido al mundo, tanto inmediato como a larga distancia, no sólo en el espacio, sino también en el tiempo. Las formas de relación, la conquista, el afecto y las pasiones se ven mediadas por la interfase tecnológica, por lo mismo, se incorporó la reflexión sobre estas en los contenidos curriculares, sobre todo, en las prácticas y didácticas educativas de aula.

El uso del mundo artefactual tecnológico implica tensiones generacionales. Esto no indica que antes no existieran, sino que la novedad es la escala y alcance de esas tensiones, que se manifiestan en todos y cada uno de los campos de la vida cotidiana de los actores sociales. Las discusiones en torno a la sexualidad, el género, la interpretación de la realidad y los posibles futuros hacen que la tensión generacional sea cada vez más aguda. El mundo se ha abierto de tal manera que ya no hay un único destino, sino que por el contrario, las nuevas generaciones perciben unas realidades cambiantes y unas aperturas que difícilmente habrían imaginado las generaciones anteriores.

La linealidad de la vida que buscaba la seguridad de un puesto de trabajo junto a una familia estable y duradera ha dado paso a otras perspectivas, donde la dinámica es la regla. Ahora, las IED deben emprender una reflexión y enseñanza no sobre el funcionamiento, sino sobre las implicaciones de su uso y generación; para esto, se requiere de una visión que dé cuenta de la complejidad instrumental y funcional de las TIC

en los modos en que las trayectorias de vida se construyen. Vivir en un mundo de redes sociales, de frases cortas y de chats implica cambios en el sujeto, en su territorialidad, tanto interna como externa, y será tarea de la SED, las IED y la Universidad Pedagógica Nacional develar los modos de desentrañar sus impactos, no solo los provechosos. En este conjunto de tensiones generacionales, las IED se ven inmersas, no de una manera cualquiera, sino como bisagras obligadas a heredar a las generaciones actuales y futuras una cantidad suficiente y amplia de conocimiento concreto y práctico. Sin embargo, también, con la responsabilidad de educar en las nuevas necesidades sociales, es decir, bajo la premisa de las competencias necesarias para enfrentar el siglo XXI.

Así las didácticas y contenidos curriculares están en tensión continua, pues los determinadores vivos de la sociedad y del saber se ven continuamente enfrentados en los pasillos, patios y aulas escolares. Los educandos no habitan solo la escuela, sino que están en una dinámica continua con la calle y con el mundo; de igual forma, hay presente una responsabilidad institucional, que va más allá de lo meramente administrativo. Por lo mismo, la reflexión continua tanto en lo curricular y pedagógico, así como en las competencias y la sociedad se convierten en urgencias que han de ser asumidas por un pensamiento sistémico y multidimensional. Si no es de ese modo, simplemente se está en una orilla sin dar cuenta de la complejidad de la vida social actual.

Para el caso de Bogotá ha de pensarse un factor adicional, y es la tensión entre el mundo rural y el espacio urbano. Este asunto marca, de manera definitiva, el carácter de una ciudad que hoy es cosmopolita. Teniendo en cuenta lo mencionado,

un equipo de profesionales del Departamento de Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional asumió el reto que implicaba construir un sistema modular de contenidos y abordajes representados en este Cursos "Metodologías y mediaciones didácticas para enriquecer entornos educativos y aprendizaje en el aula". Esta labor se realizó con el ánimo de contribuir a estas reflexiones, que de fondo traen exigencias para el currículo y las ofertas de media. Confiamos en que estas doce jornadas hayan contribuido a que los diversos profesionales de la educación que asistieron puedan pensar una escuela que no es menor a los retos aquí descritos.

Referencias

- Pérez, M. (2005). Rol docente y pedagogía activa en la formación universitaria. La enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno. Adaptación del programa al EEES. *Revista Humanismo y trabajo social*, 4, 153-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2158622>
- Portillo-Torres, M. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 2215-2644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>
- Prieto Castillo, D. (1996). *La enseñanza en la Universidad*. UNLA.
- Rafaeli, S. y Sudweeks, F. (1997) Networked Interactivity. *Journal of Computer Mediated Communication*, 2(4). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00201.x>
- Secretaría de Educación Distrital. (2021). *Documento de orientaciones para el acompañamiento a las IED, Versión 1.0*. Secretaría de Educación del Distrito.



Parte 4

La investigación desde los semilleros

Fortalecimiento de semilleros de investigación escolares

Diana Catalina Carrión Perez,¹ Isabel Garzón Barragán²

pp. 211-220

1 Universidad Pedagógica Nacional, grupo de investigación Alternancias, semillero de investigación Alternancias. Magíster en Docencia de la Química por la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: dccarrionp@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2373-4715>

2 Universidad Pedagógica Nacional, grupo de investigación Alternancias, semillero de investigación Alternancias. Doctora en Didáctica de las Ciencias Experimentales por la Universidad de Valencia, España. Correo: igarzon@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5348-6153>

La presente comunicación refleja la reflexión que surge de los primeros avances del proyecto de investigación "Semillero de investigación Alternancias, aula viva y la escuela en articulación para el fomento de jóvenes investigadores", en la Universidad Pedagógica Nacional, el cual tiene como objetivo promover el diálogo entre la universidad y la escuela (IED Unión Colombia, IED Bosanova, IED Saludcoop Sur, IED Codema) en el contexto del aula viva, mediante la formación de jóvenes investigadores en cooperación entre profesores investigadores que actúan en la escuela y el semillero de investigación Alternancias de la Universidad Pedagógica Nacional. Esto con el fin de conformar una comunidad de aprendizaje, por medio de encuentros de diálogo, intercambio de saberes y trabajo conjunto entre la universidad y la escuela, mediante el aula viva. El objetivo es determinar los mecanismos de comunicación e interacción entre la investigación con las instituciones escolares participantes, caracterizar los procesos de formación investigativa en instituciones educativas escolares con profesores titulares y profesores en formación inicial; así mismo, consolidar una comunidad de aprendizaje entre universidad y escuela, en la cual interviene el semillero de investigación Alternancias alrededor del aula viva en la Universidad Pública de Kennedy en la formación de investigadores. Se presentan algunas de las actividades realizadas para lograr los objetivos y unas reflexiones iniciales acerca de la relación universidad-escuela y el fortalecimiento de actitudes investigativas; así como el fomento del pensamiento crítico y los resultados preliminares que evidencian los procesos investigativos en los colegios participantes.

Introducción

El presente escrito resume la investigación en curso desarrollada en el semillero de investigación Alternancias en la Universidad Pedagógica Nacional, en la cual se relaciona el semillero con algunas instituciones educativas públicas, mediante el aula viva ubicada en las instalaciones de la Universidad Pública de Kennedy. Así, se busca generar espacios de diálogo, intercambio de saberes y trabajo conjunto entre la universidad y la escuela, con el objetivo de consolidar una comunidad de aprendizaje, que tiene como eje principal la formación de jóvenes. Esta relación tiene varios puentes, entre los cuales está la formación de futuros docentes, estudiantes de la Universidad, y los docentes de las escuelas, quienes están interesados en llevar a cabo procesos de investigación que articulan espacios escolares y el aula viva como un espacio de interacción pedagógica, didáctica, investigativa y de diálogo de saberes de programas como licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, licenciatura en Química, y otros programas de la Facultad de Ciencia y Tecnología.

Se busca la posibilidad de potencializar el trabajo en la escuela, en la cual los roles de docentes y estudiantes coinciden en la búsqueda de intereses comunes para el proceso de aprendizaje, desde la investigación y la cooperación, para promover un pensamiento científico y crítico de la propia realidad escolar. Este trabajo en conjunto posibilita procesos formativos, reflexivos y de investigación. De este modo, esta propuesta parte de la experiencia del grupo de investigación Alternancias para la Enseñanza de las

Ciencias Alternancias, que ha realizado encuentros, charlas, asesorías y proyectos con escuelas, en un diálogo permanente y abierto que ha contribuido en la práctica docente.

Por lo anterior, se genera una articulación de la investigación formativa en diversos niveles académicos de la interfaz universidad-escuela, la cual promueve escenarios de formación dirigidos a estudiantes de las instituciones participantes (IED Unión Colombia, IED Bosanova, IED Saludocoop Sur, IED Codema) y con el liderazgo del semillero Alternancias, en el que participan estudiantes de pregrado de la licenciatura en Química y la licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, al igual que estudiantes de la maestría en Docencia de la Química. En particular, cabe resaltar los aportes realizados por las licenciadas Leidy Flórez y Érika Acosta y las licenciadas en formación Jennifer Rodríguez y Diana Peña, como resultados derivados de la monitoria de investigación en el 2022-1.

Reflexión

La Unesco (Blindé, 2005) presenta las transformaciones sociales, culturales y económicas que derivan de la llamada "sociedad del conocimiento", en la cual el acceso a la información, la libre expresión, la diversidad lingüística, la migración, la globalización, el cambio climático y la automatización del trabajo representan profundos cambios en las relaciones sociales en el siglo XXI (Benedik, 2019). Así mismo, el avance en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han derivado en el fácil acceso a la información, sin importar el origen o contenido. Así, el desarrollo de la sociedad posindustrial implica un aumento agigantado de la informa-

ción con disponibilidad aparente e inmediata sin ningún tipo de restricción (Castells, 2005), anexo a una circulación fluida por diferentes medios de comunicación dinamizados por la era digital (Kop y Hill, 2008).

Semilleros de investigación

Para iniciar, es importante mencionar que el interés pedagógico de los semilleros no se reduce a la formación de nuevo conocimiento, sino que busca el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes para la investigación (Santacoloma-Suárez, 2012); así, los semilleros crean una cultura investigativa en la comunidad (Saavedra-Cantor et ál., 2015). En consecuencia, los semilleros son una figura que convoca a la siembra y da continuidad al cultivo, cuando se asocia con la escuela y la investigación promueve en sus integrantes el interés por la búsqueda de información y construcción de conocimiento más allá del contexto del aula, pues propicia dinámicas que inciden en la formación de los sujetos como investigadores (Cárdenas, 2018). Así, el resultado de un semillero de investigación debe ser la producción inicial de la actividad científica escolar.

Para esta investigación se asume la postura de Gallardo (2014), quien entiende el semillero como un espacio para la formación investigativa, en el que se aprende a investigar investigando. Un espacio dinamizado por docentes o directivos con la participación de estudiantes; así, y acorde con las habilidades necesarias en el siglo XXI, el conocimiento es resultado de una construcción colectiva extracurricular, anexo a las relaciones y prácticas pedagógicas curriculares. Se pretende que el semillero aporte a la formación de jóve-

nes investigadores desde el fortalecimiento de las competencias ciudadanas e investigativas, el desarrollo del pensamiento crítico y científico. Desde la formación investigativa, configura una formación integral de los sujetos a través de los procesos de investigación al centrar su atención en la motivación, despertar la curiosidad y el interés por la investigación (Cárdenas, 2018; Molineros G, 2009).

Algunas reflexiones del trabajo en campo

Dentro de los objetivos propuestos para la investigación se plantearon:

- Determinar los mecanismos de comunicación e interacción entre la investigación del semillero Alternaciencias, desde sus líneas de investigación, con las instituciones escolares participantes, hacia la formación o fortalecimiento de semilleros escolares como escenarios de diálogo en comunidad de aprendizaje.
- Caracterizar los procesos de formación investigativa en instituciones educativas escolares con profesores titulares y profesores en formación inicial.
- Consolidar una comunidad de aprendizaje entre universidad y escuela donde intervienen el semillero de investigación Alternaciencias alrededor del aula viva en la Universidad Pública de Kennedy en la formación de investigadores.

Para cumplir estos objetivos, se propusieron en las instituciones educativas participantes diferentes actividades con la participación de

los integrantes del semillero de investigación, para evidenciar el fortalecimiento de los procesos investigativos en las instituciones, no solo de los docentes participantes, sino también de los estudiantes de las IED que promueven las actividades investigativas. Se destacan dentro de las actividades los diferentes talleres realizados en el semillero de investigación y dentro de las instituciones con las diferentes poblaciones involucradas en el proceso. Con respecto a los avances investigativos, se destaca que se lograron caracterizar los procesos de formación investigativa en instituciones educativas escolares con profesores titulares y profesores en formación inicial; además, se determinaron los mecanismos de comunicación e interacción entre la investigación del semillero Alternaciencias, desde sus líneas de investigación, con las instituciones escolares participantes, hacia la formación o fortalecimiento de semilleros escolares como escenarios de diálogo en comunidad de aprendizaje, lo cual se analiza por colegio en la tabla 1.

Durante la implementación del proyecto se realizaron encuentros formativos con los integrantes del semillero Alternaciencias, al que asistieron también docentes y estudiantes de las instituciones participantes. Es de destacar el primer encuentro de jóvenes investigadores interfaz escuela-universidad, en el cual se realizó la socialización de las propuestas investigativas de cada colegio participante; además, hubo un diálogo en torno a las preguntas ¿qué es investigar? y ¿qué es un semillero de investigación?, entre otras.

Dentro de los procesos formativos de las futuras licenciadas y los futuros licenciados se resaltan aptitudes como la responsabilidad,

honestidad, trabajo en equipo, servicio, orden, puntualidad, entre otras, características esenciales en un docente investigador que promueve la investigación actual y futura en educación. Así, se fortalece la investigación a partir del desarrollo del pensamiento crítico frente al manejo de situaciones surgidas en la implementación del proyecto; de igual manera, se pudieron afianzar habilidades para la organización y resolución de problemas desde el ámbito pedagógico y didáctico.

Se destaca dentro de los resultados, el discurso de los estudiantes participantes en el semillero, al elaborar un discurso científico basado en argumentos, con terminología apropiada y, en especial, el interés por continuar construyendo conocimientos. Además, se observó que en el encuentro realizado en la interfaz universidad-escuela, se lograron entablar conversaciones con pares desde conceptos científicos cercanos a su realidad.

Conclusiones

La propuesta y fortalecimiento de semilleros de investigación, en las cuatro instituciones educativas participantes, permitió caracterizar los procesos de formación investigativa a partir del fomento de espacios de formación semanal, en los cuales se analizaron problemáticas investigativas. Esto permitió el análisis de los intereses, avances y motivaciones de los profesores de las instituciones participantes y de los estudiantes de las IEE, mediante entrevistas semiestructuradas.

Se logró conformar varios grupos de trabajo para la formación de jóvenes investigadores en las instituciones escolares participantes, a partir del liderazgo y experiencia del semillero de investigación Alternancias y la consolidación de una comunidad de aprendizaje entre la universidad y la escuela, alrededor del aula viva en la Universidad Pública de Kennedy.

Tabla 1. Resultados IED Unión Colombia

Objetivo	Meta	Resultados obtenidos IED Unión Colombia	
<p>Determinar los mecanismos de comunicación e interacción entre la investigación del semillero Alternaciencias desde sus líneas de investigación con las instituciones escolares participantes, hacia la formación o fortalecimiento de semilleros escolares como escenarios de diálogo en comunidad de aprendizaje.</p>	<p>Identificar los intereses, motivaciones y percepciones de la ciencia entre los estudiantes de las escuelas y los profesores en formación inicial del semillero de investigación Alternaciencias.</p>	<p>Se realizaron 3 sesiones en la institución, desde la observación y caracterización del colegio, para así poder identificar intereses, motivaciones y percepciones de la ciencia en torno a la formación en realidad aumentada.</p>	
	<p>Construcción o fortalecimiento de semilleros de investigación en las instituciones educativas escolares (IEE) desde los encuentros en las instituciones educativas y en la universidad alrededor del aula viva en la Universidad Pública de Kennedy.</p>	<p>Mediante talleres y actividades como el taller "Hablemos de investigación, estudios de caso, actividades de retroalimentación y las experiencias de estudiantes del semillero de investigación Transcience. Además, una encuesta sobre la curiosidad intelectual, se crea el grupo de semillero conformado por estudiantes de la línea realidad aumentada.</p>	
<p>Caracterizar los procesos de formación investigativa en instituciones educativas escolares con profesores titulares y profesores en formación inicial.</p>	<p>Fomentar espacios de formación semanal donde se analizan problemáticas investigativas, actividades de formación, estrategias de trabajo con las IED Unión Colombia, IED Bosanova, IED SaludCoop Sur, Colegio Codema hacia la evaluación y organiza el plan de trabajo y procesos académicos del semillero.</p>	<p>Se realizaron intervenciones los sábados en un horario de 8 a.m. a 12 p.m., en las instalaciones del Colegio Unión Colombia, en estos espacios para el fomento de formación investigativa, con el taller hablemos de investigación, donde se discutió qué es investigar y cómo crear una pregunta de investigación. Se intervino con el estudio de caso de virus para motivar a los estudiantes sobre la investigación en contexto.</p>	
	<p>Elaborar y aplicar un instrumento de caracterización institucional en el tema de formación de jóvenes investigadores en las instituciones educativas escolares participantes: IED Unión Colombia, IED Bosanova, IED SaludCoop Sur y Colegio Codema.</p>	<p>Para la conformación del grupo de semillero, se realizó una encuesta sobre curiosidad intelectual, con un grupo 13 estudiantes de realidad aumentada de la institución, 3 integrantes del semillero Alternaciencias y la docente titular del colegio Unión Colombia.</p>	

Tabla 1. Resultados IED Unión Colombia (continuación)

	Resultados obtenidos IED Codema	Resultados obtenidos IED Bosanova	Resultados obtenidos IED Saludcoop Sur
	Mediante la caracterización realizada, se propusieron las actividades relacionadas con las líneas de investigación que tiene la institución y, con ello, avanzar en la redacción del documento base para la creación de los semilleros de investigación.	Por medio de la caracterización realizada, se planteó la organización y, a partir de ello, se estipularon diferentes estrategias para enmarcar los intereses, motivaciones y percepciones de los estudiantes de la institución. Para esto, se realizó una prueba diagnóstica que brinda claridad sobre el interés del estudiante en vincularse en diferentes líneas de investigación propuestas en el proyecto de investigación.	Se recolectó y sistematizó la información de la institución SaludCoop Sur, desde el reconocimiento de la institución y la presentación de los participantes del proyecto. Para conocer los intereses de los estudiantes se realizó una prueba Likert para identificar los intereses. Se determinó la propuesta de proyecto "Farmacobotánica" y se elaboró el plan de trabajo de la misma.
	Tanto las líneas de investigación "Ecobienestar" como "Comunicate" continúan avanzando en la estructuración y participación de los estudiantes de media integral, en cada uno de los grupos de trabajo de los semilleros de investigación.	Con los participantes del proyecto se articularon varios documentos en la parte disciplinar, así como en la didáctica; esto con el fin de tener orden en la caracterización del grupo de investigación, además de la relación de tuvo y tendrá el proyecto con otras disciplinas	Se establecieron horarios y grupos de trabajo con los estudiantes de grado decimo, docente titular y las integrantes del proyecto.
	A partir del trabajo que han realizado los docentes de media integral y en acompañamiento de los estudiantes del semillero Alternaciencias, se ha fortalecido la creación de los semilleros de investigación en la institución.	Mediante la prueba diagnóstica, la cual se evalúa por escala de semaforización, los estudiantes pueden captar sus intereses y llevar la información pertinente a los participantes del proyecto para construir sus propuestas.	Para visibilizar el aula viva se abordó la conexión del proyecto de "Farmacobotánica" con la problemática ambiental presente en la localidad (mal manejo de residuos sólidos). Los diálogos presentes se dieron de manera transversal abordando temáticas en relación a la química y saberes ancestrales.
	A través del aula viva, se fortaleció el dialogo entre estudiantes y docentes de media integral.	Una de las estrategias de aprendizaje es el aula viva para fomentar el conocimiento y la práctica. Por esto, durante las reuniones los participantes plantearon diversas actividades como experimentos, talleres y actividades de campo, que relacionen su contexto y puedan contribuir al conocimiento de las ciencias.	Elaboración de plan de trabajo para los grupos seleccionados, en torno a la creación de productos farmacobotánicos, para realizar actividades experimentales con un grupo de trabajo.

Tabla 1. Resultados IED Unión Colombia (continuación)

Objetivo	Meta	Resultados obtenidos IED Unión Colombia	
<p>Caracterizar los procesos de formación investigativa en instituciones educativas escolares con profesores titulares y profesores en formación inicial.</p>	<p>Análisis de los intereses, avances y motivaciones de los profesores de las instituciones participantes y estudiantes de las IEE mediante entrevistas semiestructuradas.</p>	<p>Se evidenció poco interés y motivación a temas relacionados con la investigación; por esto, se analiza y se cuestiona sobre qué factores actitudinales pueden influir en la construcción de semilleros en esta institución.</p>	
	<p>Conformar grupos de trabajo para la formación de jóvenes investigadores en las instituciones escolares participantes, partiendo del liderazgo y experiencia del semillero de investigación Alternancias.</p>	<p>Antes de intervenir en la institución se realizaron acercamientos virtuales a las instituciones participantes del proyecto.</p>	
<p>Consolidar una comunidad de aprendizaje entre la universidad y la escuela donde intervienen el semillero de investigación Alternancias alrededor del aula viva en la Universidad Pública de Kennedy en la formación de investigadores.</p>	<p>Encuentro entre los participantes del proyecto, entre docentes titulares (instituciones educativas escolares) y el semillero Alternancias, en el que se analiza la integración e interfaz universidad y escuela, para la socialización de experiencias en la formación de investigadores.</p>	<p>Mediante el primer encuentro de jóvenes investigadores interfaz escuela y universidad, con la utilización de la plataforma Teams para el Colegio Unión Colombia, se pudo compartir y visibilizar las experiencias. A partir de estas se dialogó entre las instituciones participantes y el grupo del semillero Alternancias de la Universidad Pedagógica Nacional.</p>	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Resultados IED Unión Colombia (continuación)

	Resultados obtenidos IED Codema	Resultados obtenidos IED Bosanova	Resultados obtenidos IED Saludcoop Sur
	Cada semana se realizaron encuentros en los que participaban la coordinación y los docentes de media integral, así como los estudiantes que vienen adelantando sus proyectos en las líneas de investigación que tiene la institución. De igual manera, se acompañaron diferentes actividades realizadas los sábados, como la visita al Humedal El Burro y la Feria Ambiental.	Los espacios de encuentro fueron los días lunes de 6:30 p.m. a 7:30 p.m., allí se realizaban diálogos, acuerdos y se plantearon ideas para el desarrollo del proyecto de investigación.	Elaboración de la caracterización del Colegio SaludCoop Sur, con información de las problemáticas halladas, entre estas, el mal manejo de residuos sólidos y contaminación atmosférica. De igual manera, se planteó el proyecto "Farmacobotánica" y el uso de pacas biodigestoras en la huerta escolar.
	Se realizó la caracterización del Colegio con el apoyo del equipo de trabajo y de acuerdo con las orientaciones dadas por la coordinación y los docentes de media integral.	Como primera instancia, se aplicó un instrumento para caracterizar las habilidades e intereses de los estudiantes.	Se realizó el primero encuentro de escuela y universidad, el cual fue un espacio enriquecedor para el desarrollo de actividades y el contexto del semillero. Por parte, de la institución SaludCoop Sur, se hicieron presentes 15 estudiantes, los cuales visualizaron el producto elaborado (jabón), lo que permitió demostrar los aprendizajes que se obtuvieron a lo largo de la primera fase del proyecto. De igual manera, se planearon los resultados que se espera obtener en la segunda fase.
	A través de los encuentros realizados, se pudieron identificar algunas de las temáticas de interés, que están enfocadas en las líneas de investigación "Ecobienestar" y "Comunicate".	Tanto los docentes en formación como los estudiantes de la institución se encontraron interesados en el desarrollo del proyecto, lo cual se evidenció durante las sesiones; así como con el testimonio de la docente titular	Se realizó el plan de trabajo con la docente para la consolidación del proceso de investigación.

Referencias

- Benedik, C. (2019). *The Technology Trap: Capital, Labor, and Power in the Age of Automation*. Princeton University Press.
- Blindé, J. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la Unesco*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Cárdenas, S. A. (2018). *Semilleros de investigación. Apuestas por la investigación en la escuela y la constitución de subjetividades políticas* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35057>
- Castells, M. (2005). *La era de la información (vol. 1): Economía, Sociedad y Cultura*. Alianza Editorial.
- Gallardo, B. N. (2014). *Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, hacia la lectura de una experiencia latinoamericana* [tesis de doctorado, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2392>
- Kop, R. y Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3), 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.523>
- Molineros, L. F. (Ed.). (2009). *Orígenes y dinámicas de los semilleros de investigación en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.
- Saavedra-Cantor, C. J., Muñoz-Sánchez, A. I., Antolínez-Figueroa, C., Rubiano-Mesa, Y. L. y Puerto-Guerrero, A. H. (2015). Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *Educ. Educ.*, 18(3), 391-407. [10.5294/edu.2015.18.3.2](https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.2)
- Santacoloma-Suárez, A. M. (2012). Los semilleros de investigación como estrategia de formación integral para ciudadanos del tercer milenio. *Cultura, Educación y Sociedad*, 3(1), 13-22. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/952>

Aprender a investigar investigando. Una apuesta del semillero de investigación en Educación, Ciencia y Tecnología “Mano alzada”

Liliana Rocío Guerrero,¹ Patricia Téllez López²

pp. 221-230

1 Magíster en Ciencias-Química por la Universidad Nacional de Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6127-2518>

2 Magíster en Educación en Tecnología por la Universidad Francisco José de Caldas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4381-3338>

El semillero de investigación en Educación, Ciencia y Tecnología “Mano alzada” hace parte del grupo de investigación “Educación y regionalización en ciencia y tecnología – GIER”, el cual, de acuerdo con la convocatoria para categorización de grupos de investigación realizada por Minciencias en el año 2020, se ubica en categoría B. Este se articula con las actividades y proyectos desarrollados por el grupo de investigación y, en coherencia, con la filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual reconoce su “responsabilidad en la formación de maestros y personas vinculadas a la educación que —convocadas por las diversas miradas sobre lo educativo, lo pedagógico y lo didáctico, fundamentadas en la investigación y el dominio del conocimiento científico, técnico, estético y abiertas al reconocimiento y comprensión del contexto— hacen posible que la práctica educativa se proyecte como constructora de subjetividades y de nuevos escenarios en el desarrollo social, político y económico de la Nación” (Universidad Pedagógica Nacional, 2010, p. 2).

El semillero asume la responsabilidad social que acoge a la institución y se plantea con el propósito general de consolidar procesos formativos en investigación con educadores en formación inicial de la Universidad Pedagógica Nacional desde la práctica pedagógica como escenario natural de indagación. Es así como, el desarrollo de actividades se enmarca en la investigación formativa, entendida como un proceso pedagógico dirigido, que se realiza desde la dinámica misma de la investigación; en otras palabras, es aprender a investigar investigando, proceso en el que se asume que los maestros en formación son autores principales en la construcción de su propio conocimiento.

El semillero de investigación Mano alzada parte de la consideración de que la construcción de conocimiento se da desde y hacia la misma práctica profesional, por lo que el diálogo de saberes diversos y legítimos es el eje primordial de reflexión en el que se despliegan múltiples posiciones y miradas que se entrecruzan a través de relaciones intersubjetivas (Pérez y Alfonso, 2008, p. 456), lo que a partir de la interacción de múltiples actores, esto posibilita reconocer las representaciones y prácticas sociales de un contexto particular para darle sentido al pensamiento colectivo y propiciar un aprendizaje mutuo durante todo el proceso.

A manera de antecedentes

En el año 2016 y 2017, los docentes de práctica del Departamento de Tecnología trazan objetivos a mediano y largo plazo para el semillero, de tal manera que se articulara al ejercicio de la práctica pedagógica y a la necesidad de formar a maestros críticos a través de actividades investigativas. En este contexto, se inicia la organización de encuentros de saberes desde la práctica pedagógica, en donde se socializan y construyen los posibles horizontes del semillero.

Durante los años 2018, 2019, 2021 y 2022, el trabajo adelantado por el equipo se consolida como uno de los proyectos de investigación del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP), lo que ha permitido avanzar de manera concreta en sus propósitos, al contar con su aval. Durante el periodo 2018-2019 se avanzó en la elaboración de una sistematización de experiencias a partir de los incidentes críticos que presentan los estudiantes de la licenciatura en Diseño Tecnológico y licenciatura en Electrónica en sus prácticas pedagógicas educativas;

así, se generó una valiosa oportunidad para reflexionar y mejorar los procesos académicos, pedagógicos y profesionales de los programas; estos favorecen e incentivan una práctica reflexiva desde y hacia el futuro rol docente de los profesores en formación inicial, así como el fortalecimiento de las habilidades investigativas de los integrantes del semillero.

Durante el periodo 2019-2022, se establece una conexión importante con las dinámicas del grupo de investigación y los proyectos desarrollados con escuelas normales superiores (ENS) de Cundinamarca, instituciones educativas departamentales (IED) y maestros en ejercicio de Instituciones Educativas Departamentales de Cundinamarca, lo que posibilitó una proyección formativa para el semillero a partir de la identificación de características, dinámicas, dificultades y fortalezas que reconocen y enfrentan los profesores en ejercicio, quienes vinculan estrategias de investigación formativa desde el aula de clases regular, en la educación básica y media.

Este trabajo conjunto permitió el fortalecimiento de habilidades investigativas de los profesores en formación de las tres licenciaturas del Departamento de Tecnología, en virtud de dos aspectos importantes: el primero, desde su participación en actividades del proyecto relacionadas con la recolección y sistematización de información a partir del uso de herramientas informáticas que ayudan al procesamiento y análisis de información tanto cualitativa como cuantitativa; y, segundo, desde el reconocimiento de las dinámicas propias de la escuela rural y urbana en el desarrollo de estrategias de investigación formativa, como proyectos de aula o de indagación, en escenarios educativos concretos.

Teniendo en cuenta lo trabajado y construido en el semillero, en el año 2020 se propone

sistematizar lo avanzado y dar a conocer los resultados y reflexiones generadas al interior del grupo, por lo que se decide participar en los encuentros de la Red de Semilleros de Investigación (REDCOLSI), con la intención de que los miembros del semillero no solo visibilicen los resultados de los procesos de indagación, sino que participen de espacios para el intercambio de experiencias y diálogo de saberes que les aporte a su formación como maestros e investigadores desde dinámicas propias del investigador. El semillero desde su inicio hasta la fecha ha organizado y participado de manera sistemática en más de 15 espacios de encuentro de saberes, lo cual ha posibilitado la consolidación de una práctica reflexiva como dinámica natural del rol docente.

Para el año 2022, a partir de la experiencia previa y la generada durante la participación en el proyecto con ENS, el semillero se propone fortalecer las habilidades investigativas de los maestros en formación a través de la participación en actividades de recolección, consolidación, sistematización y análisis de información, derivada de la práctica pedagógica. Este propósito se adelanta desde dos ejes de trabajo: el primero, es el desarrollo de actividades relacionadas con la investigación formativa, como lo es el diseño y aplicación de instrumentos de recolección de información y la identificación de algunas estrategias para su análisis. El segundo es la planeación y desarrollo de encuentros de socialización y apropiación social de conocimiento, fundamentados en el diálogo entre pares para reflexionar alrededor de sus experiencias de formación y su articulación con la práctica pedagógica.

Es importante mencionar que toda esta estrategia de formación se fortalece con la realización

de seminarios permanentes, los cuales aportan a los maestros en formación elementos teóricos y metodológicos para la sistematización de su práctica.

Experiencia adelantada en 2022

En el semillero se establece como propósito aportar a la formación en investigación desde la sistematización de la práctica pedagógica en el Departamento de tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional y, por tanto, su objetivo central es "fortalecer las habilidades investigativas de maestros en formación del Departamento de Tecnología, a través de la participación en actividades de recolección, consolidación, sistematización y análisis de la información derivada de su práctica pedagógica en 2022".

Esto en directa consonancia con los ejes misionales de la Universidad Pedagógica Nacional y su intención de formar profesionales e investigadores en el campo de la educación, que brinden alternativas de solución a los problemas del entorno y que aporten a problemáticas sociales, políticas y culturales del país. Así, su propósito fundamental es aportar a la formación de profesionales críticos, propositivos y reflexivos en el campo de la educación y cuyo escenario de indagación sea su práctica educativa y pedagógica.

En ese sentido, es fundamental para la formación de maestros, en especial en el campo de las ciencias y la tecnología, que se desarrollen procesos formativos en investigación en los que el maestro "asuma una actitud investigadora sobre su propia práctica y defina esa actitud como una disposición para examinar con sentido crítico y sistemático la propia actividad práctica" (Stenhouse, 1984). Desde esta postura, se puede

considerar que la investigación crítica conduce al maestro en formación a afianzar, desarrollar y modificar su conocimiento profesional para adaptarlo a los distintos contextos en un tipo de conocimiento reflexivo y crítico, lo cual entra en muchas ocasiones en tensión con las instituciones políticas y sociales que ejercen control sobre la práctica pedagógica.

En ese orden de ideas se plantean los siguientes ejes de desarrollo y reflexión:

Formación investigativa y socialización permanente

El semillero busca establecer una dinámica permanente de intercambio académico para el fortalecimiento de procesos investigativos a través del diálogo de saberes entre los diferentes actores de su práctica, expertos en temáticas específicas de interés para el semillero y la articulación permanente con las dinámicas del grupo de investigación GIER. Esto a partir de la premisa que el intercambio y diálogo de saberes fortalece y enriquece la necesaria interiorización de la práctica pedagógica reflexiva, como ejercicio de construcción de conocimiento en el fortalecimiento profesional del maestro, siempre precedidos de espacios formativos que impliquen el manejo adecuado de datos, información sensible y con criterios específicos para su custodia.

Responsabilidad social

Es de prioridad resaltar que la responsabilidad social de forma intrínseca le corresponde al semillero, lo que implica tomar en cuenta la necesidad de fortalecer o desarrollar en los maestros en formación, conocimientos y habilidades que les permitan afrontar y reflexionar sobre las situaciones particulares de los contextos de práctica que los forme también como

sujetos críticos. Por esto es necesario considerar e identificar los requerimientos formativos de los futuros profesores, que posibilite plantear en un momento posterior estrategias formativas de impacto a la población y cuyo escenario, desde la Universidad Pedagógica Nacional, genere espacios de interacción para los futuros docentes desde la práctica educativa inicial.

Así, formar en investigación, para el semillero, conduce a la experiencia como estadio singular y único de la construcción de conocimiento, irrepetible. En tal sentido, pretende generar competencias investigativas bajo la idea de "aprender a investigar investigando".

Avance durante el 2022

Como se mencionó previamente, el objetivo del semillero en el proyecto aprobado por el CIUP, denominado "Formación en investigación desde la sistematización de la práctica pedagógica en el DTE", se centra fundamentalmente en fortalecer las habilidades investigativas de maestros en formación del Departamento de Tecnología, a través de la participación en actividades de recolección, consolidación, sistematización y análisis de la información derivada de su práctica pedagógica en el 2022.

En ese marco, se propusieron dos ejes principales de trabajo. El primero es implementar una estrategia de formación con los estudiantes que hacen parte del semillero articulado a la práctica pedagógica del Departamento de Tecnología. Para el desarrollo de la estrategia se propusieron 5 actividades principales:

1. Participación en espacios de formación en escenarios educativos rurales. El semillero de investigación visitó y conoció espacios rurales

donde las dinámicas y el quehacer investigativo es permeado por diferentes dificultades de tipo institucional o contextual. En dichos espacios se generó un intercambio de ideas con profesores y directivos para conocer cómo se originan y desarrollan las propuestas investigativas con los estudiantes, cuál es la visión que se tiene de la educación en la ruralidad y cómo estos procesos benefician a la comunidad educativa, así se permitió materializar la labor docente en las veredas y visibilizar la contribución social y de mejoras en la calidad de vida necesaria para muchos niños y niñas de la región.

2. Participación en conferencias desarrolladas que abordan temas relacionados con enfoques metodológicos en la investigación educativa. Por ejemplo, el taller "Sistematización de experiencias pedagógicas" donde se centró la atención en la conceptualización y apropiación de los aspectos metodológicos. Es de resaltar que dicho taller se realizó para garantizar, por parte de los integrantes del semillero, la apropiación conceptual y el empoderamiento para liderar el desarrollo de los encuentros de práctica.

3. Participación en talleres prácticos sobre estrategias de comunicación. El equipo de trabajo del semillero considera que la comunicación es un aspecto fundamental en la formación como investigadores, por lo que se ha constituido como área transversal de formación y construcción. Actualmente, se trabaja en una estrategia de comunicaciones de la mano con el DTE, para socializar la labor que se realiza y de esta manera generar más espacios de intercambio y diálogo de saberes, que aporten a la construcción de comunidad y procesos de innovación en la práctica de observación, de inmersión y de investigación.

4. Diseño de un espacio virtual en donde se den a conocer los avances del semillero y del grupo de

investigación al cual se encuentran articulados. Se diseñó una página web en la que se incorpora la información del semillero, las actividades, espacios de formación y propuestas.

Se resalta que, la necesidad de creación del espacio virtual surge en el año 2021 a partir del diálogo de saberes permanente al interior del semillero de investigación y el reconocimiento de los aportes de expertos; así se llega a las siguientes consideraciones para el diseño del espacio de formación:

- Parte de la revisión de productos anteriores blog, *apps*, redes sociales, otros.
- Se debe contemplar que sea la interfaz para el reconocimiento de productos previos y proyecciones del semillero.
- Debe ser un espacio dinámico y actualizado de manera permanente tanto en imagen, como en contenido.
- Debe mantener línea de conexión con las actividades o resultados de proyectos del grupo de investigación.
- Debe presentar líneas de comunicación directa con coordinadores de semillero e integrantes, a través de mensajería interna, perfiles de redes sociales y otros.

A partir de las discusiones de los integrantes del semillero, se avanzó en la estructuración del diseño de un espacio virtual en donde se dan a conocer los avances del semillero y del grupo de investigación al cual se encuentran articulados. El primer paso fue identificar una línea gráfica uniforme y se planteó la oportunidad de crear la identidad corporativa del semillero en conjunto con el grupo de investigación; por ende, se

construyó una encuesta como herramienta de recolección de información para la búsqueda de elementos claves —colores, imágenes, gráficos— que pudieran ser usados para la construcción de un logo, entre los monitores, integrantes actuales y antiguos participantes del semillero de Ciencia y Tecnología y, de este modo, conocer la percepción de cada uno sobre este tema. Además, se determinó la estructura de navegación en la página y la creación de un nombre como grupo de estudio que contempla el semillero, creación de clubes y otros.

Es de resaltar que se proyecta como un espacio propicio para la vinculación de los egresados y sus experiencias de investigación en la escuela.

5. Planteamiento de un curso virtual de formación en investigación, implementado en la plataforma Moodle y alojado en UPN-Virtual. El curso "Estrategias para la investigación formativa curso virtual introductorio" es un ejercicio académico y colectivo que se viene desarrollando desde el año 2021, a partir de un ejercicio que implica la concepción, conceptualización, indagación con expertos y posibles usuarios, para la construcción de materiales de apoyo, entre otros. El curso ya cuenta con los módulos de formación y va dirigido en primera medida a aquellas personas que quieran aprender a investigar, pero dadas las condiciones de uso de plataforma y demás requerimientos técnicos del curso, centra su atención especialmente en estudiantes en formación profesional que quieran aprender a investigar y fortalecer sus habilidades investigativas.

El segundo eje se enfoca en promover espacios de apropiación social de conocimiento, donde los estudiantes socialicen sus experiencias investigativas derivadas de la práctica pedagógica. De este eje se derivan tres actividades:

1. Organización y desarrollo del encuentro de la práctica pedagógica del Departamento de Tecnología como escenario de experimentación. Se realizó el encuentro de práctica pedagógica - 2022. Un espacio para el diálogo de saberes en torno a la sistematización de la práctica, con estudiantes y profesores del Departamento de Tecnología. A través de este encuentro, se tuvo la oportunidad de dialogar alrededor de temas de interés para los maestros en formación y profesores asesores, el diálogo giró en torno a cuatro temas: currículo y evaluación, procesos docentes, convivencia y resolución de conflictos, y materiales y recursos educativos. Contó además con tres conferencias centrales: "Desafíos y retos en investigación para el Departamento de Tecnología", "Investigación formativa desde la práctica pedagógica del Departamento de Tecnología" y "La sistematización de la práctica una oportunidad para la reflexión".

Dicha actividad fue desarrollada con la participación de docentes en formación de las licenciaturas de Tecnología, Diseño Tecnológico y Electrónica y docentes del Departamento de Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional. Se resalta que, como fruto del encuentro, se construyó una ruta de sistematización adaptada a los requerimientos de los educadores en formación inicial.

2. Participación en la sistematización de experiencias. En el ejercicio de sistematización de experiencias de los estudiantes de práctica (observación e inmersión) de las tres licenciaturas del Departamento de Tecnología: Electrónica, Tecnología y Diseño Tecnológico, los maestros en formación, a partir de la identificación de un eje de interés y de una de sus experiencias significativas, tuvieron la oportunidad de establecer la sistematización de experiencias como una posibilidad

comunicativa y de construcción de sentido del rol docente desde la práctica y proyectarlo como un ejercicio viable y representativo.

Es fundamental resaltar la participación y liderazgo que los profesores en formación vinculados al semillero realizan en el marco de dichos procesos formativos y de acompañamiento.

3. Participación en un evento de carácter nacional. Se participó con la ponencia titulada: "Formación en investigación desde la sistematización de la práctica pedagógica en el Departamento de Tecnología" en el "Encuentro Regional de Semilleros de Investigación _ REDCOLSI: Desafíos actuales de la investigación formativa". En este encuentro los monitores miembros del semillero presentaron el trabajo desarrollado en el semillero, enmarcado en la investigación formativa y poniendo en relieve la importancia de aprender a investigar investigando.

Reflexiones

Las actividades desarrolladas en el semillero, en el marco del proyecto de investigación interno durante la vigencia 2022, ha posibilitado el desarrollo y fortalecimiento de habilidades investigativas de los educadores y educadoras en formación, vinculados tanto al semillero como a los espacios de encuentros o de diálogo de saberes desarrollados. Lo anterior, se evidencia en las dinámicas con las cuales los estudiantes han logrado avanzar en la sistematización de sus experiencias de práctica, dan a conocer sus reflexiones desde una mirada crítica y se trazan nuevos propósitos para enfrentar los desafíos que les presentan los escenarios donde desarrollan su práctica. En ese mismo sentido, examinar desde una mirada crítica la propia actividad práctica pone en un rol más activo al

maestro en formación, independientemente del tipo de práctica (observación e inmersión), como un actor propositivo que puede adaptarse a los diversos contextos, luego de 'leerlos' e interpretarlos desde una aproximación conceptual y metodológica.

Otro aspecto importante en los logros del semillero se relaciona con la relevancia que ahora posee para el grupo, la sistematización, difusión, visibilización y apropiación social del conocimiento construido en los espacios de formación, como práctica fundamental en el proceso de investigación. De igual forma, el proceso de sistematización de experiencias, entendida como la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido en ellas, así como los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué se hicieron de ese modo. La difusión, visibilización y apropiación del conocimiento fueron escenarios de formación en los que confluyeron iniciativas de diversos grupos sociales y académicos con objetivos e intereses heterogéneos, con lo cual se favorece el diálogo, el intercambio de saberes, la participación y respeto por la diversidad de saberes y prácticas.

Los diálogos de saberes se consolidan como el escenario primordial de construcción de conocimiento. Se identifica, a través de los ejercicios de organización, discusión y desarrollo de los encuentros que los integrantes del semillero logran, a través del diálogo de pares, un mayor liderazgo referido al dominio de las temáticas, de las estrategias organizativas y de metodologías de investigación, lo que permite generar procesos reflexivos estructurados y pertinentes, tal como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional (2006, p. 98).

Dentro de las proyecciones del semillero se encuentra, fundamentalmente, promover de manera sistemática y permanente el desarrollo de actividades enmarcadas en la investigación formativa, desde diversos espacios de carácter participativo. En estos, docentes, estudiantes y de múltiples actores de la escuela y la comunidad reflexionan continuamente sobre las relaciones intersubjetivas que subyacen al proceso mismo de la investigación y la educación, además, el diálogo de saberes se constituye en el eje articulador de las experiencias para reconocerlas y transformarlas de acuerdo con las características y necesidades del contexto.

Los espacios de socialización y divulgación se establecen como ejes centrales del proceso formativo al interior y exterior del semillero, ya que permiten el reconocimiento y la apropiación de los procesos desarrollados y resaltar el liderazgo de cada uno de los integrantes, en el recorrido investigativo, ha desarrollado. Es así como el semillero de investigación en Educación, Ciencia y Tecnología "Mano alzada", traza su rumbo y camino formativo en la idea de investigar investigando.

Por lo anterior, la estrategia de formación, la sistematización de experiencias, el diálogo de saberes, la reflexión situada sobre el quehacer del maestro, la socialización, difusión y apropiación social de conocimiento, producto del trabajo en el semillero, constituyen la ruta general y articuladora del grupo. Allí, además de aprender a investigar, se forman como maestros investigadores y actores sociales que puedan asumir un rol activo en contextos tanto rurales como urbanos; así, se convierte esta formación en una posibilidad concreta de acción en el devenir permanente de los futuros educadores de tecnología del país.

Referencias

- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: Práctica y Teoría para otros mundos posibles*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*.
- Pérez, E. y Alfonzo, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *EDUCERE. Artículos arbitrados*. 12(42), 455-460. <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n42/art05.pdf>
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Documento Proyecto Político Pedagógico UPN* [documento de trabajo]. http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/UserFiles/pei_upn_2010_acuerdo_007_2010.pdf

Historia desde debajo de la educación y la pedagogía: una breve mirada a tres grupos pedagógicos en Colombia

Víctor Manuel Rodríguez Murcia¹

pp. 231-240

¹ Estudiante del doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor del Departamento en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del grupo de investigación "Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales". Coordinador del semillero de investigación "Historia crítica de la educación en Colombia". Corre: vrodriguez@pedagogica.edu.co Orcid: 0000-0003-3941-5417

Durante la segunda mitad del siglo xx, en Colombia se visibilizaron experiencias educativas y pedagógicas a través de lo que Martha Cárdenas y Felipe Rojas denominaron "grupos pedagógicos". Las experiencias generadas desde estos colectivos de maestros van a representar un aporte a la construcción de pensamiento educativo y pedagógico en Colombia. Entre dichos colectivos se encuentra el "Grupo pedagógico de Aipe" en Huila, igualmente, Cárdenas y Rojas dan cuenta de grupos pedagógicos gestados con el apoyo de las organizaciones gremiales entre las que encontramos la Nueva Escuela y algunas comisiones pedagógicas regionales como las de la Asociación Distrital de Educadores (ADE).

Varios de estos grupos pedagógicos tuvieron en su origen nexos con organizaciones políticas con presencia en las asociaciones regionales de maestros y así mismo cultivaron vínculos con organizaciones no gubernamentales promotoras de proyectos culturales y educativos. La dinámica de esta relación es fundamental para comprender los orígenes de la formulación, el debate y el apoyo a la propuesta del Movimiento Pedagógico en la Federación Colombiana de Educadores. (Cárdenas y Rojas, 2002, p. 232.)

El XII Congreso de Fecode, celebrado en 1982 en la ciudad de Bucaramanga, bajo la consigna de "Educar y luchar por la liberación nacional", fue de gran relevancia pues permitió convocar a todas estas experiencias políticas y académicas. Se configuró, entonces, una lucha en defensa de la escuela pública, que recibió el nombre de Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC), en el cual el maestro, en tanto intelectual de la cultura, sería un actor político de relevancia.

El presente artículo busca dar cuenta de los avances en torno a la reconstrucción de la memoria documental de tres experiencias de educación popular durante la década del ochenta del siglo pasado: grupo Nueva Escuela, la comisión pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores (ADE) y el grupo pedagógico de Aipe en Huila. Desde allí se busca aportar a la ampliación de las perspectivas de la historia de la educación en Colombia, a partir de una historia desde abajo, un aspecto que será expuesto en el primer apartado. En un segundo momento, se hará visible una descripción de los aportes de los tres grupos pedagógicos a partir de la memoria documental trabajada. Finalmente, en un tercer momento, se realizarán unas conclusiones y proyecciones parciales del trabajo investigativo.

Historia desde abajo y sus aportes a la historia de la educación y la pedagogía

El proyecto se inscribe en una perspectiva histórica desde abajo y recurre al uso de las narrativas colectivas de los maestros. Esto pues es necesario aportar al análisis de experiencias educativas populares en perspectiva histórica desde abajo, ya que permite ampliar y problematizar las narrativas oficiales de este hecho reciente de la historia educativa del país; además, da cuenta de una singularidad de actores que, desde sus historias de vida, hacen visibles discursos y prácticas que permitan ofrecer una mirada amplia del escenario educativo, al tiempo que articulan diferentes fuerzas políticas y académicas en torno a la democratización de la educación.

Los referentes conceptuales de la historia desde abajo permiten una recuperación colectiva de la historia, ya que involucran como

sujetos de la investigación a quienes participaron activamente en la década de los ochenta de las tres experiencias de educación popular mencionadas. Se asume, así, una perspectiva historiográfica desde abajo que apropia los trabajos de autores como Hobsbawm, Thompson, Sharpe, entre otros.

Desde Jim Sharpe (1993), se podría afirmar que la perspectiva histórica escrita desde abajo tiene sus antecedentes en el enfoque histórico de la Escuela de los Annales, la cual dialogaba con las experiencias de los pobres y las tendencias de los precios sobre algún producto en particular, por ejemplo, los precios del grano en un momento y lugar específicos. En ese sentido, apropiarse la historia desde abajo como enfoque permite visibilizar las historias de la gente común, ampliar la visión de la historia de las élites, los grandes personajes y, del mismo modo, hacer uso de la cotidianidad de la gente corriente, como la del trabajador

En cuanto enfoque la historia desde abajo cumple, probablemente dos importantes funciones. La primera es la de servir de correctivo a la historia de las personas relevantes. Mostrar que la batalla de Waterloo comprometió tanto al soldado Willy como al Duque de Wellington, o que en el desarrollo económico de Gran Bretaña en 1815 se hallaba en pleno apogeo, intervino lo que Thomson ha llamado "la pobre y sangrante Infantería de la Revolución Industrial, sin cuyo esfuerzo y capacidad no habría pasado de ser una hipótesis no comprobada". La segunda es que, al ofrecer este enfoque diverso, la historia desde abajo abre al entendimiento histórico la posibilidad de una síntesis más rica de una fusión de la historia de la expe-

riencia cotidiana del pueblo con los temas de los tipos de historia más tradicionales. (Sharpe, 1993, p. 51)

Al hacer uso de la historia desde abajo, el historiador posiciona a los grupos subalternos en un escenario protagónico que bien contribuye a generar procesos identitarios desde las luchas y experiencias mismas gestadas en el cotidiano común y desde un modo de vida marcado por la cultura de la élite.

Igual de importantes son los aportes que, desde la historia social, se dan para la configuración de una historia desde abajo, particularmente aquellos de los actores de la historia que han sido excluidos de versiones oficiales. La historia social busca justamente tener en cuenta la vida de quienes han sido excluidos por los relatos históricos a nivel macro desde la economía. Para Hobsbawm (1999) el actuar individual y colectivo de hombres y mujeres es importante para la historia, pues lo que hacen y piensan tiene importancia. Puede cambiar y ha cambiado la cultura y la forma de la historia, y nunca más que en el siglo xx. El estudio de Hobsbawm nos invita también a dar cuenta de una mirada distinta de la historia, el cual los colonizados, los dominados y su discurso oculto es un reto y materia prima para la construcción de una historia desde abajo.

En la vida de la gente común, o poco común como la denominaría Eric Hobsbawm, encontramos discursos ocultos que se configuran en prácticas, pues al decir de James C Scott (2004), los grupos subordinados ejercen una infra política en tanto ejercicio de resistencia:

El vínculo entre dominación y apropiación significa que las ideas y el simbolismo de la subordinación no se pueden separar del

proceso de explotación material. Exactamente de la misma manera, la resistencia simbólica velada a las ideas de dominación no se puede separar de las luchas concretas para impedir o mitigar la explotación. La resistencia, como la dominación, pelea en dos frentes a la vez. El discurso oculto no es sólo refunfuños y quejas tras bambalinas: se realiza en un conjunto de estrategias tan concretas como discretas, cuyo fin es minimizar la apropiación. (p. 222)

Las tradiciones se transmiten, entonces, desde la oralidad de generación en generación a partir de anécdotas expuestas en narrativas y que se complementan desde la publicación de pequeños libros, crónicas, discursos expuestos en hojas sueltas, entre otros documentos.

Se requiere entonces del diálogo entre historia y memoria de un acontecimiento reciente como el MPC que permita contribuir a la elaboración de su historia desde abajo, al tomar como referentes las experiencias de los sectores populares, de los maestros que, desde el accionar individual pero principalmente el colectivo, contribuyeron a esta movilización pedagógica. Se pretende hacer de este diálogo un escenario para la configuración de una memoria activa.

De acuerdo con lo expresado por Jaume Aurell (2005), quien resalta el valor que la historiografía le ha otorgado a la narrativa a partir de las dos últimas décadas del siglo pasado.

La narrativa no es la del simple Informador, el tradicional cronista, el clásico relator, como tampoco la del analista. Es una narrativa que accede al rigor de la

exposición histórica a través del desarrollo de una estructura coherente del relato. Los nuevos narrativitas procuran recorrer rigurosamente todos los tramos de la investigación histórica: la cuidadosa recopilación de los datos documentales, la organización y tratamiento de estos datos y la interpretación histórica de todo este material. Pero preocupados por una exposición ordenada y sistemática de ese material vistas a convertirlo en una historia, reorganizan todo ese material en forma de relato. Se trata, por tanto, como de la creación de un nuevo relato, articulado desde el tiempo presente, partiendo de otro relato anclado en el pasado, vuelto a recrear y ganado para el presente (Aurell, 2005, p. 136.)

La narrativa histórica permite establecer una mirada más amplia en las temáticas empleadas desde la investigación histórica, pues se pregunta por actores sociales y aspectos propios de su cotidianidad que cierta perspectiva académica había invisibilizado. En ese sentido, vemos cómo esta perspectiva historiográfica permite recoger no solamente las costumbres, sino también los saberes sometidos de sectores populares.

En concordancia con lo expuesto y retomando a Jim Sharpe (2005), la perspectiva histórica desde abajo "conserva su aurora histórica de subversión" y seguramente permitirá acercarnos a los maestros, conocer más de sus prácticas políticas y pedagógicas, de sus rituales de movilización en el marco de un movimiento pedagógico, el cual acontecimiento de una historia reciente requiere de la ampliación de su relato histórico con sentido comunitario.

Grupo pedagógico Aipe de Huila: escuela y práctica pedagógica en perspectiva comunitaria

Durante la década del ochenta el magisterio huilense se caracterizó por generar escenario de reflexión y análisis pedagógico, los cuales condujeron a la articulación entre la escuela y la comunidad. Es así como se consolida en el municipio de Aipe, Huila, un grupo pedagógico con los siguientes objetivos:

1. Buscamos que la escuela sea un lugar de democracia y libertad en donde el niño aprenda a formar su capacidad para la toma de decisiones individuales o comunitarias mediante su participación en la disciplina, la programación y evaluación de las actividades.
2. Creemos que el papel del maestro debe ser el de acompañante y orientador de los procesos personales y comunitarios de aprendizajes.
3. Pretendemos crear una acción pedagógica nueva que parta de adquirir un saber concreto de la realidad a través del trabajo colectivo, y la discusión del conocimiento que se va adquiriendo.
4. La participación del maestro es clave, pues él tiene que recoger los nuevos temas de investigación, también darse cuenta de hasta donde ha habido una verdadera asimilación de lo investigado.
5. Creemos que la autorresponsabilidad es el elemento principal de la disciplina, no como un objetivo en sí, sino como un proceso de socialización de los niños que muestra valores diferentes a la hostilidad de los medios.
6. El maestro debe convertirse y recuperar ese papel de líder en las comunidades.

7. Nuestra experiencia es punta de lanza, es el giro de relaciones alumno-maestro-padre de familia. Logrando romper el modelo de autoridad emanado del aparato educativo tradicional. (Grupo Pedagógico AIPE, pp. 121-123)

El grupo pedagógico AIPE centró su trabajo en la articulación comunidad y escuela, donde el maestro adquiere un papel de líder comunitario desde su aporte en la creación de actividades culturales que recuperen las tradiciones de la vida campesina en medio de un escenario de tecnología educativa y discurso desarrollista eurocentrista. Su propuesta pedagógica parte del análisis del contexto, donde la investigación participativa de los niños y la comunidad cobran un valor fundamental. La apuesta pedagógica se centra en tres momentos:

- a) Descriptivo: reconocimiento por parte del niño de su medio y temas de investigación
- b) Analítico: interiorización y confrontación de los medios a través de la observación articulada con el dialogo, la representación y la reflexión.
- c) Totalizante: colectivización de los conocimientos al compartir las relaciones generales aprendidas a través de manualidades, dibujos, representaciones y juegos.

El lugar de la investigación que se ejerce en comunidad y en contexto con el territorio, así como el papel protagónico del maestro como líder comunal y la incorporación de prácticas donde el componente estético juega un papel importante, son algunos de los aspectos por resaltar de esta apuesta pedagógica. Por último, destacar la apuesta escritural del grupo Aipe desde las "cartas pedagógicas". En ellas están consignados los problemas que vamos a encon-

trar en nuestra práctica y las salidas que desde diferentes corrientes pedagógicas se han dado. (Guerrero et ál., 1986, p. 26)

La comisión pedagógica de la Asociación Distrital De Educadores: nuevas resistencias del maestro desde la organización sindical

La instauración de la tecnología educativa fue una estrategia agenciada desde organismos internacionales para optimizar los aprendizajes dirigidos a la formación de mano de obra calificada, denominada "capital humano". Así, la consolidación de un grupo de maestros desde los sindicatos hizo resistencia a dichas lógicas, además, dio lugar a uno de los grupos pedagógicos más representativos de la década del ochenta, la comisión pedagógica de la ADE. Estos apostaron por la necesidad de reflexión pedagógica en momentos de un vacío en el sentido del término pedagogía.

ya son algunos los sindicatos regionales donde se viene avanzando en la construcción de estas comisiones. Como son el caso de ADE, ADIDA, ADIH [...] Ante la orden de la Administración Distrital de expandir la Reforma Curricular has los cursos terceros de educación básica primaria, sin mediar evaluación del programa y sin tener los maestros un conocimiento de él, se generó un gran descontento y discusión entre los docentes de este nivel escolar. Fue la primera voz de alerta [...] Era necesario plantear una alternativa al magisterio. Fue así como como conformamos la Comisión Técnico-pedagógica de la ADE, cuyo objetivo central inicial fue el estudio de la

Renovación Curricular. (Comisión pedagógica de la ADE, 1982, p. 1)

Así, uno de los objetivos de la comisión pedagógica de la ADE fue resistir al papel pasivo del maestro y apostar por la conformación de procesos pedagógicos emancipadores. En el ejemplar número uno de su órgano de difusión titulado *Tribuna Pedagógica*, se identifica el llamado que hace la ADE a la necesidad de conformar medios de divulgación propios que rescaten las voces de las discusiones pedagógicas de los maestros, en revistas, periódicos o folletos eminentemente pedagógicos, así mismo, generen polémica sobre los diferentes aspectos educativos de manera transversal.

Del mismo modo, se planteó la necesidad de conformar asociaciones de maestros que piensen la educación y la pedagogía desde un enfoque social y de contexto. Así como desde la comisión pedagógica se plantea que la pedagogía, como ciencia crítica, pretende dar cuenta de la relación del hombre con la naturaleza, consigo mismo y con los otros hombres. Esta relación pedagógica debe llevar a los sujetos a la construcción y toma de conciencia de su autonomía y responsabilidad, para romper las relaciones de poder generadas históricamente en la sociedad.

El sujeto maestro es, entonces, un sujeto transformador que está en constante relación y dinamismo con los procesos sociales de su contexto, ya que es capaz de plantear una línea de pensamiento crítico de la educación en sus procesos de liberación.

Se rescata el lugar de la pedagogía como ciencia activa, la cual permite la conformación de líneas de pensamientos que libera al maestro como simple administrador del currículo.

Allí el papel de la investigación es fundamental y se constituye justamente como una práctica liberadora:

el instrumento de poder que puede ser el discurso del investigador, encuentra terreno propicio para su ejercicio como tal en un maestro que, más que el resto de la sociedad, tiene interiorizada la imagen de mediocridad que aquella le ha asignado y que tiende además, con demasiada facilidad, a mistificar la palabra y la figura de alguien que se le presenta con mayores créditos sociales e intelectuales [...] concebimos como trabajo investigativo del maestro el de la reflexión y sistematización de su práctica docente y, a través de ese camino exploratorio, el de la identificación de las problemáticas educativas y pedagógicas que con mayor regularidad se viven hoy en las escuelas del país. (Zubieta, 1984, p. 14- 15)

La comisión pedagógica de la ADE busca el posicionamiento de maestros-investigadores, de esta manera se realizaron seminarios y talleres, puestas en común de experiencias y espacios de reflexión crítica, donde circularon diálogos entre maestros de grupos de investigación universitaria con maestros sindicalizados de básica y media, desde una relación horizontal de saberes. Se buscó que el maestro evocara y realizara la organización y sistematización de su saber, a la vez que reflexionara para la construcción de su discurso para la recuperación de su voz. Los talleres fueron los procesos de construcción colectiva de conocimiento y conformaron los centros de documentación, publicaciones y bibliotecas.

Se puede concluir que la comisión pedagógica de la ADE brindó infraestructura física e

intelectual desde la ADE para que los maestros tengan fundamentos de tipo teórico-práctico para su posicionamiento como sujeto de saber

Grupo Nueva Escuela y su apuesta política pedagógica: educar y luchar por la liberación nacional

El Frente de Educadores Nueva Escuela fue una organización política amplia y democrática que desarrolló su actividad en los frentes de la educación y la cultura. Es así como, desde su principal medio escrito de difusión, titulado *Periódico Nueva Escuela*, y desde su propuesta política pedagógica que sale a la luz pública en 1983, se evidencian sus principales apuestas.

Uno de los preceptos del Frente de Educadores tiene que ver con el ingreso de individuos o grupos de izquierda revolucionaria, trabajadores de la educación y la cultura, cristianos democráticos y marxistas. Se planteó la construcción de un movimiento pluralista constituido por trabajadores de la educación de distintas corrientes filosóficas, interesados en un cambio popular y democrático. De esta manera convergieron marxistas y cristianos de diferentes escuelas.

En su perspectiva política pedagógica, buscó consolidarse como un movimiento que luchó por la segunda independencia de la patria. Principalmente romper la dominación neocolonial norteamericana, así, intentó luchar contra la dominación e intervención extranjera. Se trató de un movimiento que luchó contra la oligarquía, la liberación del pueblo contra la explotación y opresión capitalista, y la construcción de una nueva sociedad donde sean resueltas las necesidades materiales y espirituales de las grandes mayorías nacionales.

"Especialmente en el terreno de la educación y la cultura somos resueltos luchadores contra la intervención y dominación ideológica extranjera... y pugnamos por desarrollar los valores autóctonos y populares" (Frente de Educadores Nueva Escuela, 1983, p. 6).

Se planteó trabajar en la construcción de una fuerza política nacional y de masas, además, la construcción de un movimiento pedagógico democrático que tenga en cuenta "la práctica social del maestro y la recuperación del pensamiento democrático de nuestros héroes nacionales como Simón Bolívar y Camilo Torres Restrepo" (Frente de Educadores Nueva Escuela, 1983, p. 4).

Igualmente, dentro de sus objetivos estaba lograr una amplia integración del maestro con las comunidades y las luchas desde sus zonas de trabajo. Del mismo modo organizar y desarrollar una investigación científica sobre los problemas de la educación y la cultura en nuestro país con el fin de dotar de sólidas bases ideológicas al movimiento pedagógico y popular. "La Nueva Pedagogía se convertiría en la búsqueda de una alternativa educativa que responda intereses emancipatorios y que desarrollen a través de la investigación y experimentación en los lugares de trabajo del maestro" (Frente de Educadores Nueva Escuela, p. 26).

Es de resaltar el compromiso escritural de los maestros del grupo Nuevas Escuela, prueba de ello es su periódico titulado *Nueva Escuela*, el cual se constituyó como voz de las aspiraciones del magisterio colombiano, instrumento de sus luchas y medio para contribuir al desarrollo de una nueva cultura, una nueva educación y pedagogía que fueran alternativas a la escuela tradicional. La comunicación aparece, así como un factor importante para la difusión de las ideas

y la propagación de la memoria en torno a la discusión y elaboración del problema pedagógico y, más concretamente, a lo que tiene que ver con el movimiento pedagógico. Este periódico se propuso la producción de contenido bajo las líneas investigativas del equipo de pedagogía, a través de seminarios y talleres sobre el movimiento pedagógico en las diferentes regiones del país, además, se propusieron la construcción literaria de la misma materia. Se da un nuevo lugar no solo a los hechos sociales y políticos de la realidad del país, sino también a lo cultural y lo deportivo como motivo de conocimiento y debate. La imagen se consolida como complemento de los escritos, pues la fotografía y la caricatura son expresiones utilizadas permanentemente en el periódico. Su estructura organizativa se dividió en comité nacional, comité regional y lectores.

Consideraciones finales y proyecciones

Teniendo en cuenta este breve avance de la investigación, es importante enunciar tres componentes articuladores de las experiencias trabajadas. El primero de ellos es la visibilización de la categoría de trabajador e intelectual de la cultura como definición del maestro, un sujeto que en su ejercicio político se constituye en un líder de la comunidad. Un segundo componente articulador tiene que ver con la investigación como un ejercicio de articulación política y pedagógica, es a través de dicha práctica que las comunidades resisten a políticas instrumentalizadoras que invisibilizan las riquezas culturales y las tradiciones de una sociedad que lucha por liberarse de las prácticas neocolonizadoras. En la socialización de estas prácticas investigativas, emerge el tercer componente articulador, que

tiene que ver con la escritura, con la configuración de medios de comunicación propios como *Tribuna Pedagógica*, el periódico *Nueva Escuela* y las cartas pedagógicas; desde allí los grupos pedagógicos evidencian a través de la narrativa escritural, pero también gráfica (caricaturas y fotos) la voz propia de los maestros.

En tanto proyección quedan varios aspectos por definir. Uno de ellos es la confrontación de esta narrativa escritural con las voces actuales de sus protagonistas, quienes, desde las problemáticas del presente, interpretan sus militancias políticas y pedagógicas en la década del ochenta, con el objetivo de configurar un proyecto político que afecte el presente y construya futuro. Esta es la apuesta política de una historia de la educación desde abajo.

Referencias

- Aurell, J. (2005). *La escritura de la memoria. De los positivismos a los posmodernismos*. Universitat de València.
- Cárdenas, M. y Rojas, F. (2002). El Movimiento Pedagógico: Una mirada desde los grupos pedagógicos. En H. Suarez y A. Rodríguez, *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982 – 2002. Entre mitos y realidades*. Cooperativa editorial Magisterio.
- Comisión Pedagógica de la ADE. (Ed.). (1982). *Revista Tribuna Pedagógica*, 1. ADE.
- Fecode. (Ed.). (1987). *Edición especial Revista Educación y Cultura*.
- Frente de Educadores Nueva Escuela. (1983). *Propuesta política y pedagógica*.
- Guerrero, G., Perdomo, F., Morales, M., Celis, L. y Gómez, D. (1986). Aipe: Buscando caminos alternativos en educación. *Revista Educación y Cultura*, 10, 23-26.
- Grupo Pedagógico Aipe. (1989). La Experiencia Pedagógica de Aipe (Huila). *Revista Educación y Cultura* [Número español], 120-124.
- Halbwachs, M. (1995). *Memoria colectiva y memoria histórica*. https://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf
- Hobsbawm, E. (1999). *Gente poco corriente. Resistencia, rebelión y jazz*. Editorial Critica.
- Sacott, J. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Ediciones Era.
- Sharpe, J. (2009). La Historia desde Abajo. En P. Burke, *Formas de hacer historia* (pp. 59-89). Alianza Editorial.
- Zubieta, L. (1984). Como abordar la investigación en y para el Magisterio. *Revista Tribuna Pedagógica*, 3, 12-17.



Parte 5

**Reflexiones
desde las artes**

Hilemos la palabra: corporrelato textil

Carolina García-Ramírez,¹ Adriana Chacón Chacón,² María Salomé Quintero Herrera³

pp. 243-254

- 1 Carolina García-Ramírez es doctoranda en Educación por la Universidad de La Salle de Costa Rica, profesora asistente en la Universidad Pedagógica Nacional, adscrita al Departamento de Lenguas e integrante del grupo de investigación Fepaite angayusa (Gifa). Correo: cgarciar@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5548-9363>
- 2 Adriana Chacón Chacón es doctoranda en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, profesora titular en la Universidad Pedagógica Nacional, adscrita al Departamento de Lenguas e integrante del grupo de investigación Fepaite angayusa (Gifa). Correo: achaconc@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3951-3690>
- 3 Estudiante de pregrado del Programa Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras de la upn. Integrante del Semillero del Grupo de Investigación Fepaite Angayusa. Correo electrónico msquinteroh@upn.ed.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2422-5354>

*La palabra es un hilo y el hilo es lenguaje.
La tejedora ve su fibra como la poeta su palabra.
El hilo siente la mano, como la palabra la lengua.
Una palabra está preñada de otras
palabras y un hilo contiene
otros hilos en su interior.
Hablar es hilar y el hilo teje al mundo.
La palabra y el hilo se comportan
como los procesos del cosmos.*

Palabras de Cecilia Vicuña, prestadas a Jazmina Barrera, y de ella... prestadas a nosotras.

Alistamiento de hilos y patrones

Nuestras conversaciones sobre las metáforas textiles, a partir de las cuales construimos las narraciones de nuestro primer proyecto (2021) como grupo de investigación "Fepaite Angayusa" (GIFA), además de revelarnos de forma bella y profunda la razón de ser de la etimología del término *texto*, que en efecto significa 'tejido'. De ahí, los estrechos lazos entre textos, tejidos, mujeres y relatos nos llevaron a reflexionar sobre el lugar y el papel de los cuerpos y las corporeidades en los espacios de trabajo colectivo, particularmente en el escenario pedagógico. Al tiempo que disfrutábamos reconstruyendo esas escenas de distintos tiempos y lugares, en los que las mujeres se reunían alrededor del hacer textil para contarse las experiencias, sentires y pensares que rodeaban sus vidas, tejíamos la trama narrativa, hilábamos los relatos y, en todo caso, hilvanábamos sobre la urdimbre de las experiencias pedagógicas transformadoras, los nuevos retos, desafíos y preguntas que nos llevaron a urdir el telar de nuestro siguiente proyecto de investigación: "Corporelatos: narrativas entre las sombras del poder dominante y la decolonialidad de la experiencia corporal".

Todas estábamos de acuerdo en que los cuerpos han sido anulados, invisibilizados, docilizados, violentados y disciplinados en los distintos escenarios educativos. Así mismo, en que era preciso explorar formas otras de construcción de saberes y sentidos en las que los cuerpos y las corporeidades tuviesen crucial participación. Sin embargo, manteníamos discrepancia o distancia sobre los caminos que nos permitirían dicha exploración. Tres de las aprendientes⁴ de GIFA, quienes venían trabajando con la colectiva "Hilemos la palabra" desde los orígenes del grupo con los espacios colegiados⁵ intuían que, dado que en dicho espacio se estaban generando importantes transformaciones en la comprensión de los haceres textiles, como lugar de resistencia y subversión, era probable que también estuviese ocurriendo un cambio en relación con la participación de los cuerpos. Sin embargo, otras dos aprendientes de GIFA se mostraban escépticas, pues no conseguían entender de qué forma una actividad que las mantenía en un solo lugar, sin movimientos distintos a los de las manos, podría dar pie a la construcción de un corporelato. Por otra parte, nuestras experiencias con el textil nos ofrecían miradas distintas, pues mientras para las primeras se constituía en una forma de reivindicación política y social de lo femenino y lo masculino, como construcción múltiple y diversa, para las segundas el tejido estaba más bien asociado a la domesticación, opresión y disciplinamiento de las mujeres.

4 Para poder situar la conceptualización de "aprendientes" ver Hugo Assmann (1998, 2002, 2005), Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto (1999) y Francisco Gutiérrez (2010).

5 Para conocer la historia del origen de GIFA recomendamos leer el documento de "Memorias GIFA" publicado en las *Memorias de la Semana de Investigación del CIUP* el año 2021.

Esa tensión u oposición de miradas se ve reflejada, por ejemplo, en las reflexiones planteadas en el artículo "Hacer textil: cuestionando la feminización de los oficios textiles" (Tania Pérez-Bustos et ál., 2019) en el que nos plantean que

Ese femenino construido es una especie de "vestido" en talla única que a veces nos va muy bien y otras nos aprieta y nos ahoga [...] El hacer textil está construido por una profunda contradicción... en él se guardan formas de opresión, pero este también es una herramienta de resistencia (p. 252)

Entonces, ¿qué relación hay entre los corporrelatos y el tejido, entre los cuerpos en acción y el hacer textil? ¿Cómo es que los haceres textiles nos permitirán entender la decolonialidad de la experiencia corporal? La recurrencia de estas preguntas en nuestros encuentros GIFA nos abrieron el camino a la construcción del actual texto.

La tejedora e investigadora chilena María Belén Tapia, en su texto "Bordado Colectivo como práctica feminista en Abya Yala" (2021), nos da las primeras puntadas para empezar a responder a tales preguntas:

Bordar es una práctica ancestral que transforma el cuerpo y la relación que se establece con él, conecta a la bordadora con la propiocepción, regulando la dirección de las manos, la respiración, el ritmo, con respecto a la tensión de cada puntada y contacto sensorial con la materia. [...] Reconocer los cuerpos en el bordado es evidenciar el cuerpo de la bordadora, el cuerpo textil y el cuerpo colectivo. Por tanto, nunca se borda sola, siempre se borda con otro cuerpo. Bordar en colec-

tivo implica acuerparse, como afirma Lorena Cabnal (s.p.) haciendo referencia a la acción colectiva de juntar los cuerpos para sentir las injusticias y las indignaciones... (pp. 69-70)

Puntadas narradoras

Cada miércoles al medio día la plazoleta central del edificio P de la Universidad Pedagógica Nacional, se convertía en el lugar de encuentro de mujeres textileras, quienes, con sus hilos de colores, telas, agujas y demás herramientas de costura, creaban una atmósfera distinta e inusual en el edificio, que es patrimonio arquitectónico y en el que se ubican principalmente las oficinas de algunas directivas de la universidad. Al tiempo que bordaban y tejían alguna nueva pieza, hilaban las palabras en una cadeneta rizada con risas, anécdotas, proyectos, sueños, consejos, consuelos, poemas, estribillos de canciones y, en todo caso, gestos y expresiones textiles a través de las cuales sus lazos se hacían más estrechos. Ahora el escenario académico también estaba ocupado por los haceres-saberes textiles, considerados en muchas ocasiones como un oficio íntimo, doméstico y propio de mujeres del hogar, pero que aquí empezaba a cobrar otros sentidos en los que la docencia y la investigación también se enlazaban y se veían nutridas por las prácticas textiles.

Este ritual de conexión entre hilos y palabras inició en 2021, en medio del confinamiento por la covid 19, mediado por la virtualidad, y del estallido social en el país. La sensación de incertidumbre y temor nos agobiaba y muchas personas experimentábamos angustia o sensación de soledad y desamparo. Surgieron entonces distintas iniciativas para compartir sentires y pensares con

las compañeras y los compañeros a quienes ni siquiera podíamos ver o escuchar en las clases virtuales. Muchos espacios de encuentro, además de permitirnos conversar sobre los temas de coyuntura política y social desde la perspectiva académica, revelaron nuestra profunda necesidad de crear lazos y redes de apoyo y afecto. Una de esas iniciativas fue "Hilemos la palabra", espacio que se mantiene hasta hoy, probablemente por las relaciones y razones que se han hilado a lo largo del tiempo. Los lugares, días y horas de encuentro han variado a medida que las dinámicas del grupo y los compromisos de sus integrantes también cambian.

Sobre lo que ha significado "Hilemos la palabra", en términos del aprendizaje compartido y el trabajo colectivo, KG⁶ expresa: "Lo que más me gusta de hacer parte de Hilemos la Palabra es que no sólo se teje o se borda, sino que narramos historias, compartimos conocimiento y construimos colectividad" (comunicación personal, 10 de octubre de 2022). Ángela Carolina comenta

me parece muy interesante este tema de tejer colectivamente. No como ese imaginario que yo tenía de que el tejido se halla en la casa y como una viejita encerrada tejiendo sola, sino que, al contrario, es algo que se puede hacer en conjunto y que termina siendo muy circular, porque en estos grupos de tejido siempre aprendemos, una persona de la otra y siempre estamos ahí, como generándonos inquietudes alrededor del tejido. (comunicación personal, 10 de octubre de 2022)

Además de tejer y bordar las piezas, las tejedoras-maestras-investigadoras remiendan sus heridas, dolores, pesares, tristezas, temores y cosen sus alegrías, sueños, entusiasmos, dichas y aventuras. Este potencial sanador del hacer textil se moviliza frente a las violencias simbólicas y estructurales que se viven en distintos ámbitos, ante lo cual Isabel Cristina González-Arango et ál. (2022) plantean: "los alcances que tiene el activismo textil no se agotan en la denuncia, sino que proponen espacios para resignificar y enseñar nociones y sentidos sobre las causas y efectos de la guerra" (p. 128) y otras formas de violencia, a la par que los haceres-saberes textiles se potencializan y salen del ámbito privado, doméstico y feminizado para gritar desde los hilos lo que muchas veces no se ha podido siquiera nombrar con la voz.

Como testimonio de ese poder terapéutico, sanador y catártico de los haceres textiles, Juliana dice:

me ayuda a tranquilizarme mucho, a alejarme como de las cuestiones mundanas y la responsabilidad adulta. Pero también cuando estoy muy feliz, quiero hacer un proyecto, quiero tejerle a alguien, [...] también como algo muy interno y muy individualizado porque yo tejo sola acá en la casa o en donde sea. Pero siempre estoy como más en contacto conmigo misma y reflexionando, entonces es como una labor muy bonita. (comunicación personal, 10 de octubre de 2022)

Estas primeras puntadas narradoras de saberes y sentires de las mujeres de "Hilemos la palabra" que reclaman la insubordinación y emancipación femenina, también nos muestran

6 Algunas de las compañeras pertenecientes a la colectiva decidieron no hacer público su nombre, y en lugar de ello utilizar las iniciales; y otras decidieron que sí apareciera.

formas otras de vibrar, percibir, crear, rebelarse y revelarse con el cuerpo y la corporeidad. Ángela Carolina expresa:

Todo, todo, todo mi cuerpo está conectado. Mentalmente, emocionalmente, corporalmente, con lo que estoy haciendo, porque mientras mis manos se van moviendo al compás de la aguja y de la lana de lo que estamos tejiendo, también se van moviendo mis pensamientos, se va moviendo también mi lengua diciendo cosas (comunicación personal, 10 de octubre de 2022)

Mientras que CR comparte esta apreciación:

Cada persona tiene una forma diferente de sentarse a tejer, de usar sus manos, acomodarlas para hacer un nudo o de acomodarlas para iniciar el tejido, para ajustar el hilo, entre otras cosas. Entonces, todo eso son como marcas corporales que cada persona tiene y que me he dado cuenta de que definen quién es cada una de las personas que componen el colectivo. (comunicación personal, 10 de octubre de 2022)

Siguiendo el hilo de la historia...

Hablar de la historia de "Hilemos la palabra" implica que recordemos que a finales de abril del 2021 se establece la asamblea permanente del Departamento de Lenguas; gracias a una amplia participación esta tuvo diferentes ejes temáticos, y en este marco, bajo los lazos creados en las anteriores versiones de los espacios colegiados, dos estudiantes y una profesora se

agruparon alrededor de los haceres textiles. Más allá de reflexionar sobre estas prácticas desde diferentes perspectivas del análisis del lenguaje, se buscaba un espacio de catarsis en el que las personas participantes pudieran exteriorizar su posibilidad/imposibilidad de acudir a las diversas manifestaciones del estallido social.

María Salomé recuerda y percibe el espacio así:

el hecho de hablar con algunas amigas y ver lo importante que resulta ser el tejido en nuestras vidas cómo nos constituye, cómo nos permite ser. Y en tiempos del confinamiento, del paro nacional del 2021. Y tantos sentires, tantos trancones de emociones. Tanta violencia, también tantas acciones de resistencia. Me permitieron ver que el tejido, pues es una salida para resistir, también es una apuesta para poder hablar sobre la situación que estaba sucediendo en el momento. Y para poder encontrarnos y alrededor de unos hilos, unas agujas, unas lanas, unos palos, pudiéramos hacer catarsis y canalizar todo ese trancón de emociones que nos estaba haciendo sentir el contexto y a la vez poder visibilizar el tejido como un acto de resistencia. (comunicación personal, 10 de octubre de 2022)

En una primera reunión las aprendientes se definieron como un grupo de tejido con nombre propio. Establecieron una estructura específica para cada uno de los encuentros, la cual incluía la apertura de la sesión en Teams 5 minutos antes de la hora establecida para el encuentro, con el fin de que al ingresar las personas se encontrarán con una ambientación musical que cobijaba los primeros 10 minutos, y era una estimulación

sensorial que permitía entrar en el tono de la sesión; en el segundo punto se daba apertura al espacio con una lectura de textos considerados como literatura infantil, pero que para el grupo eran de literatura sin adjetivo; y, luego, daban la bienvenida a la persona que se encargaría de guiar la actividad textil, que bien podía ser una de las integrantes del grupo o una persona invitada a compartir su experiencia como activista textil en diversos entornos.

En este espacio se contó con la participación de un grupo bordador creado por estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional (el colegio de la Universidad Pedagógica Nacional), un comunero tejedor de la comunidad Muysca de Suba, antropólogo y activista por la recuperación tanto de la lengua como de los saberes textiles de sus ancestros y ancestros; y una activista ambiental, maestra en Biología, quien lucha desde hace 20 años por la recuperación del humedal La Conejera y muchos otros territorios de la ciudad, además, de ser señalada de realizar prácticas de brujería en el recinto del Congreso por su activismo textil y territorial, mientras se realizaba el debate por el acuerdo de Escazú en octubre del 2022.

De los encuentros participaban, por lo general, mujeres estudiantes, dos o tres hombres, solo uno de ellos profesor, y quien desde la primera sesión se vinculó al espacio bajo la nostalgia de haber visto a lo largo de su vida a su madre tejer y bordar, pero nunca haber aprendido junto a ella, y de hecho se conectaba a la sesión con la máquina de coser de ella como su mesa de trabajo. Durante este tiempo de estallido social, hubo 8 encuentros virtuales, para todos se diseñaron volantes que eran compartidos vía Teams y WhatsApp, tanto en grupos estudiantiles como profesoriales de toda la Universidad. Los encuen-

tros, tanto de "Hilemos la palabra" como los otros propuestos bajo la figura de asamblea permanente, terminaron con la fecha establecida para el semestre según el calendario oficial, unido a la decisión de la administración de la Universidad de cerrar el semestre para acabar con "la pérdida de clase", sin importar la dimensión de lo que estaba sucediendo en el entorno social de quienes transitamos la Universidad Pedagógica Nacional.

En el segundo semestre del 2021, se quisieron retomar los encuentros, igualmente de forma virtual, pero la intensidad del trabajo académico no lo permitió. Sin embargo, para el primer semestre del 2022, cuando la Universidad Pedagógica Nacional retoma actividades presenciales, se convoca desde febrero a continuar los encuentros cada quince días. En esta oportunidad participan cerca de 10 mujeres de manera itinerante, la mayoría del Departamento de Lenguas, y con la incorporación de una compañera, música de formación inicial, y egresada de la maestría en Educación.

Este grupo, que ahora se comprende como una colectiva, "Hilemos la palabra", participó en el *challenge* "#hilosqueconectanconelpasado" del Museo del Oro, del cual derivó una exposición con las piezas creadas por bordadoras y tejedoras de todo el país, para hacer una interpretación textil de una de las tantas obras que se encuentran en las exposiciones del museo. "Hilemos la palabra" bordó una pieza colectiva que establecía la conexión entre los territorios, el territorio que habitamos y nuestro territorio cuerpo. Esta reflexión se conectó con una orejera semilunar creada por el pueblo zenú. Así se evocaron los caminos subterráneos de los humedales en Bogotá, antiguo territorio de los pueblos Muysca. En la lengua de este pueblo, humedal se dice

chupqua, una palabra que se usa también para referir a *seno*, siendo ambas palabras relacionadas con el sostenimiento de la vida.

Acerca de esta experiencia y lo que significó la elaboración de la pieza, las palabras de Mariana resultan muy dicentes, porque para ella

La experiencia más significativa ha sido bordar el seno, primero porque fue mi primer acercamiento con el quehacer textil dentro del grupo y segundo porque fue una oportunidad de encuentro con otras personas, sentires ideas y formas de ver y expresar el mundo que habitamos. Creo que mi cuerpo se ha involucrado de manera muy significativa en los encuentros con Hilemos la palabra, especialmente, porque es un quehacer que implica un movimiento corporal, entonces ha sido una oportunidad para conectar mis manos con mis pensamientos y sentires. También, desde el grupo hemos representado partes del cuerpo mismo, como el ejercicio realizado con el seno [...] y eso implicó por supuesto evaluar la relación que teníamos con nuestros propios senos, lo que fue a su vez reparador, liberador. (comunicación personal, 10 de octubre de 2022)

Volvamos a leer los textiles

El panorama presentado da cuenta del trasegar de las hilanderas que conforman la colectiva "Hilemos la palabra" en la cual vemos que aflora tanto la posibilidad terapéutica como una alternativa de resistencia y reivindicación del saber ancestral que las atraviesa. Esta juntanza de mujeres emergió, desde el compartir de sus tránsitos educativos, en un departamento con

enfoque colonial, que estudia lenguas coloniales y, al igual que la mayoría de los espacios universitarios, que replica en sus prácticas la colonialidad del ser, del saber, del poder y del cuerpo.

Los tejidos y bordados representan también los cuestionamientos hacia la suposición cotidiana de que los haceres-saberes textiles, desde una perspectiva occidental, son una actividad que no implica un saber "objetivado" y a la vez son prácticas destinadas a un solo tipo de mujer, a una forma histórica de mujer, confinada a la feminidad patriarcal, entonces, ¿cómo la feminidad está en relación con lo que cada una vivenció-vivencia en Hilemos la palabra? ¿cómo los haceres textiles atraviesan la vida de cada una y permiten configurar el espacio de Hilemos la palabra?

Las agujas, los hilos, las telas se volvieron herramientas combativas y afectivas, salieron de un lugar decorativo para recordar otros recorridos en los que ya se había ubicado lo educativo como un lugar político. Ahora, ubicaban los haceres-saberes textiles desde su posibilidad de incidencia política en ese escenario educativo, cuya herencia cultural se vincula con los cuerpos útiles y obedientes que hacen parte de la economía del tiempo de aprendizaje del espacio escolar a la que se refiere Foucault (2018), y que se extiende a todos los contextos educativos, incluido el ámbito universitario: la división y sucesión de las asignaturas o materias enseñadas, las aulas con hileras de alumnos en clase, los rangos atribuidos a cada uno de ellos con motivo de tareas o pruebas, las cuestiones tratadas según un orden de dificultad creciente y, en resumen, un conjunto de alineamientos obligatorios que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad. La máquina de aprender, que también sirve para vigilar, jerarquizar y recompensar,

se alimenta de la anatomía política basada en la docilidad de los cuerpos analizables y manipulables (Foucault, 2018).

Es probable que en el ámbito universitario, los cuerpos inmersos en esa "microfísica del poder" como llama Foucault a las distintas tácticas, técnicas y procedimientos de control y dominación, hayan continuado en su proceso de apaciguamiento a través de estrategias más sutiles, pero no menos efectivas para el sistema de sujeción que constituye la tecnología política del cuerpo. Los detalles, las minucias, los ínfimos mecanismos con los que se ha construido el humanismo moderno (Foucault, 2018), se van filtrando en la cotidianidad de la vida académica al punto de que los cuerpos quedan anulados de las prácticas educativas o se expresan con discreción, pues no se reconocen como parte de los lenguajes académicos o racionales. Así, los gestos, los movimientos y las expresiones corporales parecen quedar por fuera de la escena, o simplemente no hay juego escénico, mucho menos histriónico —eso sería demasiado emocional y poco racional—, que se vincule a la construcción de conocimiento o desarrollo del aprendizaje.

En ese contexto de alineación y alienación de los cuerpos, los hilos, las telas y las agujas han permitido compartir historias sobre cómo la escolaridad ha dejado huellas en nuestros cuerpos, mediante el relato de distintas situaciones y escenarios escolares en los que se reproducen discursos hegemónicos y disciplinantes para cumplir la norma que "dice que debemos ser blancxs, occidentalizadx, urbanxs, heterosexuales, burgueses" (Paola Bonavitta y Florencia María Páez, 2019, p. 4). Por tanto, ha sido un espacio para cuestionar los lugares de opresiones entre profesores-profesoras y estudiantes, el lugar feminizado de las licenciaturas, la colonialidad

de los saberes impuestos en la formación y las diversas manifestaciones sexistas vividas por las integrantes de la colectiva.

Corporrelatos textiles: ¿maneras otras de narrarnos?

Ciertamente los haceres-saberes textiles, desde la mirada femenina decolonial, toman distancia de la lógica capitalista de productividad, celeridad, individualismo y supervivencia que disciplina y reprime los cuerpos, en tanto que tejer, bordar, zurcir y coser responden al ritmo suave, tranquilo y pausado que se acerca incluso al estado de meditación y relajación con el cual se procura el autocuidado y cuidado mutuo de los cuerpos y de las almas que se juntan alrededor del tejido. Aún más, Tania Pérez-Bustos et ál. (2019) se refieren a la fuerza creativa y liberadora de los movimientos del tejido:

Aquel movimiento repetitivo de la aguja sobre la tela o del hilo sobre sí mismo, movimiento básico del hacer textil, aunque se presume monótono, rutinario y fútil, tiene la fuerza creativa y liberadora de la reflexión. No se repite por repetir, se repite para juntar, se repite para reunir, se repite para volver al punto de partida y seguir creciendo, se repite para curar, para cuidar, para recogerse y para desplegarse (p. 267).

También María Belén Tapia (2021) se refiere al bordado como una historia y un hacer politizado que se cuenta con el cuerpo plural en el círculo de tejido y va en contracorriente del disciplinamiento heteropatriarcal:

Las agujas que usaron sus abuelas son recuperadas para bordar con colores pro-

pios, sin patrón, ocupando los espacios públicos, manifestándose en contra de la violencia y la opresión hacia el cuerpo-territorio y llevando a las comunidades el ritmo del bordado, ese ritmo pausado, lento y resistente a la hipervelocidad capitalista. (p. 64)

Hilar palabras y experiencias, como un ejercicio reflexivo en el ámbito de la Universidad Pedagógica Nacional, nos ha convocado a reconocer el lugar epistemológico que une los textos alfabéticos y los objetos textiles, ambos narran historias, muchas veces construidas por otras, otros u otras y nos-otras somos escuchas y lectoras, y en muchas otras ocasiones somos de quienes afloran esas historias. Se considera que, cuando nos encontramos como creadoras o lectoras/escuchas de dichos textos alfabéticos, solo entra en el escenario una mente ubicada en el cerebro, y que, por tanto, todo emerge de la cabeza o se procesa con ella. No obstante, el encuentro con los textos textiles nos permite descubrir que se puede pensar no solo con la mente, como sinónimo de cerebro, sino con las manos y, en general, con todo el cuerpo, pues, según Francisco Varela (2000), la mente no se aloja solamente en el cerebro, sino que se encuentra en todo nuestro cuerpo.

El cuerpo, al interior de los haceres textiles, cobra protagonismo al concebirse más allá de una herramienta productora de objetos, pues su materialidad se transforma; ya no nos encontramos solo con un hacer sin propósito alguno, sino que somos cuerpos configurados como haceres-saberes en devenir, de los que afloran haceres-saberes textiles y bajo dichas comprensiones se resignifican tanto los cuerpos como los haceres (Stephanie Springgay, 2010, citada

en Alexandra Chocontá-Piraquive, 2017). Con esto, "la enseñanza [y los aprendizajes] de estos saberes se desarrolla de manera íntima, corporal y material con los textiles, alejándose así de su instrumentalización, es decir, rechazando la subordinación de estos conocimientos a otros saberes" (Isabel González-Arango et ál., 2022, p. 142), lo cual es una invitación a transitar la educación en clave de justicia epistémica y justicia emocional. Así lo narra María Salomé:

Hilemos la palabra es una experiencia que me ha transformado y que me ha permitido ser, en un espacio hostil como lo es la Universidad. Así que el sentarme y compartir la palabra, el sentarme y leer alguna historia, al sentarme y escuchar a mis compañeras, el estar en disposición para compartir los saberes es de hecho ya una experiencia significativa llena de ternura y de resistencia. (comunicación personal, 10 de octubre de 2022)

Como una forma de conectar esas distintas maneras de plasmar las historias de vida educativa que hemos tenido las integrantes de la colectiva, en diferentes momentos hemos acudido a la creación de corporrelatos, que, de acuerdo con Raimundo Villalba (2015a), se constituyen como una herramienta metodológica alternativa de investigación y creación narrativa para indagar, crear y reflexionar desde la experiencia corporal y sobre la condición humana de quienes transitan los espacios educativos, ante lo cual, el autor plantea que el corporrelato:

construye significados del habitar lo local y reconfiguran al sujeto entre las tensiones del ser ideal (propio de los discursos hegemónicos) y el ser carnal (experiencia vivida).

De esta manera, como narrativas alternativas para indagar por la experiencia y la institución escuela intenta develar y cuestionar prácticas hegemónicas encarnadas en el cuerpo del docente [y de los y las estudiantes] que contribuirán a pensar de manera otra la escuela (p. 38).

Los corporrelatos rastrean las historias que están tras las huellas, las marcas, los indicios, las cicatrices, las heridas de los cuerpos, y a partir de la evocación se configura una memoria de la experiencia corporal que es experiencia social. En los corporrelatos se reconoce el cuerpo como elemento clave para mirar los procesos históricos y socioculturales, pues el cuerpo es realidad social y cultural (Raimundo Villalba, 2015a). Entonces, para el autor, "los relatos desde el cuerpo son una alternativa de reconocer diversas posibilidades del estar y ser en la escuela y restituyen el conocimiento subalterno y local" (2015b, p. 40), es decir que a través de este tipo de narración podemos apostar a la configuración de fisuras al sistema-mundo colonial, ya que es "Una Práctica Analítica Creativa (PAC), en tanto mezcla 'el lenguaje del arte con el de las ciencias sociales y [...] tiene como objetivo producir conocimiento social a través de una práctica creativa" (Laurel Richardson, 2008, citada en Villalba, 2015b, p. 41).

La propuesta de Raimundo Villalba, a partir de su experiencia como profesor en una institución educativa pública, empieza a cuestionarse por el lugar de los cuerpos de maestras y maestros en los espacios educativos, además, cómo la labor subalternizada de la docencia deja huellas y heridas para sanar ante un sistema-mundo colonial, capitalista y patriarcal que invisibiliza los cuerpos, no solo de estudiantes, sino que des-cubrió que su propio cuerpo también estaba invisibilizado.

Entonces, entender el cuerpo desde las perspectivas feministas decoloniales implica reconocer que este es

un territorio con memoria y geografía propia, [en el que] habitan las heridas, las memorias, los saberes y los deseos, tanto individuales como comunes. [Y] mirar el territorio como cuerpo es integrarlo a la red de la vida, comprendiéndolo como otro, recíproco y responsable de la mutualidad. (María Belén Tapia, 2021, p. 71)

Esto se relaciona con la propuesta realizada para participar del Challenge del Museo del Oro, en la cual se conectaron las venas de los senos con las venas de agua de los cuerpos humedales.

En "Hilemos la palabra" juntar los cuerpos alrededor de los saberes-haceres textiles implica activar la fuerza política, afectiva y creativa, con la cual tejemos historias otras y relatos performativos sobre una trama narrativa que realza los hilos de comunitariedad, feminidad diversa, expresividad multiforme, cuidado, empatía y sororidad. Los tejidos y bordados son territorios, nuestros cuerpos son territorios y nuestros lugares de enunciación ocupan territorios en los cuales afloran la resistencia, la insubordinación y la subversión y, en todo caso, la transformación de nuestras corporeidades, la cual necesitamos para fisurar los límites de la colonialidad que se imponen a nuestro ser maestras.

Referencias

-
- Assmann, H. (1998). *Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente*. Vozes.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Narcea S.A. de ediciones.

- Assmann, H. (2005). *Curiosidad y placer de aprender*. Editores Boadilla del Monte.
- Barrera, J. (2021). *Punto de Cruz*. Almadia Editorial.
- Bonavitta, P. y Páez, F. M. (2019). Pensar las prácticas educativas desde una perspectiva feminista. # *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, 8(1), 1-19. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/128204>
- Chocontá-Piraquive, A. (2017). *Costurero Documental: Bordar sexualidades, juventudes y feminidades* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Foucault, M. (2018). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- González-Arango, I. C., Villamizar-Gelves, A. M., Chocontá- Piraquive, A. y Quiceno-Toro, N. (2022). Pedagogías textiles sobre el conflicto armado en Colombia: activismos, trayectorias y transmisión de saberes desde la experiencia de cuatro colectivos de mujeres en Quibdó, Bojayá, Sonsón y María La Baja. *Revista de Estudios Sociales*, 79, 126-144. <https://doi.org/10.7440/res79.2022.08>
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa* (6a ed.). Ed. La Crujía.
- Gutiérrez, F. (2010). *La educación como praxis política. Undécima reimpresión*. Siglo XXI Editores.
- Pérez-Bustos, T. Chocontá-Piraquive, A., Rincón-Rincón, C. y Sánchez-Aldana, E. (2019). Hacer-se textil: cuestionando la feminización de los oficios textiles. *Tabula Rasa*, 32, 249-270. <https://doi.org/10.25058/20112742.n32.11>
- Tapia, M. B. (2021). Bordado colectivo como práctica feminista en Abya Yala. *Revista Actos*, 3(6), 63-79. <https://doi.org/10.25074/actos.v3i6.2186>
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida* (3a ed.). Dolmen ediciones S.A.
- Villalba, R. (2015a). *Corporrelatos del yo docente: un inventario de experiencias contenidas en el cuerpo* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/4765>
- Villalba, R. (2015b). El relato desde el cuerpo: una práctica creativa para indagar por el maestro y preguntarse por la escuela. *Revista Educación y Ciudad*, (28), 28-37. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n28.2015.21>
- Villalba, R. (2021). *Reconfiguraciones narrativas de experiencias de ser cuerpos docentes* [Tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/28474>

Pensamiento y performances de la oralidad cofán: avances conceptuales y de comprensión del contexto

Magnolia Sanabria Rojas,¹ María Consuelo Pabón Alvarado,² Leonardo Cano³

pp. 255-264

1 Docente del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional y magister en Educación. Correo: msanabria@pedagogica.edu.co; sanabriamagnolia@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2641-1640>

2 Docente del Departamento de Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional y doctora en Filosofía. Correo: mcpabona@pedagogica.edu.co; caballocasa@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2663-5418>

3 Docente del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional y magister en Educación y Comunicación con énfasis en Literatura. Correo: lcano@pedagogica.edu.co. Orcid: [0000-0002-9967-6566](https://orcid.org/0000-0002-9967-6566).

Introducción

Esta investigación es financiada por la Universidad Pedagógica Nacional⁴ como parte de la Convocatoria Interna de Investigación 2022, por esto se enmarca en el eje 2: investigación del Programa para el Fortalecimiento y Acompañamiento a la Investigación. Al querer abordar las performances orales e identificar las acciones de transmisión del pensamiento, de actualización de la cultura y las prácticas ancestrales que caracterizan al pueblo Cofán en sus espacios ceremoniales, los espacios educativos formales y tradicionales de este pueblo indígena, se espera poder comprender, describir y aprender la fusión del arte de la palabra y del cuerpo que sabedores y sabedoras desarrollan como cuerpo-lenguaje, que permite acercarse a nuevas maneras de conocer, de concebir el mundo en armonía con la tierra, nuevas metodologías educativas no fundadas exclusivamente en el aula, sino desde la exploración del territorio al acompañar a los mayores, entre otros.

Esperamos hacer aportes a los procesos pedagógicos referidos a la enseñanza de lengua propia, a las formas de configuración epistémicas sobre la oralidad y al reconocimiento de su pensamiento simbólico, con estos se espera construir un marco de comprensión sobre estas prácticas, de tal manera que aporten a las didácticas escolares de instituciones educativas para abordar de manera coherente y dinámica algunos elementos del pensamiento de los pueblos indígenas, su relación con las pedagogías interculturales y con la enseñanza de la lengua propia.

Asimismo, se ha propuesto construir de manera conjunta un escenario comparativo de la filosofía del pensamiento propio y sus diferencias con otras filosofías del mundo, esto desde una inmanencia con el cuerpo y con la naturaleza, una ética de la existencia o buen vivir en armonía con la tierra, y el concepto originario de la ley de origen que enseña la unidad del cuerpo con el territorio, en la acción doble de relatar el mito y actualizarlo con el gesto performático hasta convertirlo en palabra de consejo que aterriza en la vida diaria.

Problema

Esta investigación emerge de un proceso de acompañamiento pedagógico a las y los maestros bilingües, quienes tienen a su cargo la enseñanza de lengua propia en las instituciones educativas administradas por la Asociación de Autoridades Mesa Permanente Indígena Intercultural de los pueblos Cofán, Awá, Nasa, Kichwa y Embera Chamí, (AMPLL CANKE); así como de la revisión de su "Modelo educativo propio integrado e intercultural del pueblo Cofán y cabildos Awá, Embera-Chamí, Kichwa, Nasa y Pasto de los municipios Valle del Guamuez, San Miguel y Orito -Putumayo" (Fundación Zio-A'i, 2010, s. p.). En ese ejercicio se evidenciaron inquietudes en relación con las formas de articulación de los saberes propios apoyados por los abuelos sabedores, abuelas sabedoras, artesanos, comunidad en general con los saberes desarrollados en la escuela.

También interesó el desarrollo de los procesos de formalización de la lengua propia en la escuela, la comprensión y el abordaje del pensamiento propio cofán, la filosofía occidental, la relación de las prácticas sagradas ancestrales,

4 Código DEL-605-22.

rituales, simbólicas en escenarios escolares. Esto puesto que si bien, cuentan con una interesante y sólida propuesta educativa, al escuchar los maestros y maestras había aún imprecisiones, vacíos, respecto a las formas de articulación de los saberes, prácticas simbólicas, acciones ritualísticas sagradas, en su mayoría, a las acciones de aula. Estas problemáticas condujeron a plantear como problema de investigación ¿cuál es el papel de las performances orales: cotidianas, las derivadas de las ceremonias Cofán, las referidas a sus historias tradicionales, las que hacen referencia al lenguaje corporal y ritualístico, para reconocimiento del pensamiento simbólico de este pueblo indígena? y con base en esto, ¿cuáles serían los aportes a la articulación con los procesos educativos propios para fortalecer la cultura, el pensamiento propio y la revitalización de lengua?

Objetivos

Con base en lo anterior, se planteó como objetivo general: fortalecer el pensamiento y la revitalización de la lengua cofán en la Institución Educativa Taita Querubín Queta, en el resguardo indígena Jardines de Sucumbíos, del municipio La Hormiga (Putumayo). Esto a partir de las performances orales cotidianas y derivadas de las ceremonias sobre sus historias tradicionales, sobre la relación cuerpo-pensamiento de este pueblo indígena, de tal modo que aporte a su articulación con los procesos educativos propios. Se abordarán las performances orales, que caracterizan al pueblo Cofán, lideradas por los abuelos en el espacio ceremonial de la casa medicinal o maloka, donde al tiempo que enseñan a la comunidad —bien sea en los espacios rituales, sagrados o en la misma escuela— hacen

curación y transmiten pensamiento ancestral, actualizándolo según las realidades de ese contexto.

Metodología

La investigación se ha realizado en el marco del paradigma interpretativo, se ha utilizado el enfoque etnográfico dadas las necesidades de trabajo de campo, de interacciones dialógicas, de análisis diversos y de vivencia que una propuesta como esta requiere, razón por la cual han utilizado metodologías cualitativas mixtas, para comprender otro tipo y otra forma de construcción de conocimiento, de ahí que se trate de un diseño particular.

La muestra la han conformado autoridades espirituales del pueblo Cofán, maestros, de la Institución Educativa Taita Querubín Queta y algunos miembros de la Asociación de Autoridades Mesa Permanente Indígena Intercultural de los Pueblos Cofán, Awá, Nasa, Kichwa y Embera Chamí (AMPII CANKE), designados para participar en esta investigación.

En razón a lo anterior, las técnicas e instrumentos de recolección de información han sido en su mayoría, de tipo participante, flexible, en el que la experiencia, la inmersión, el diálogo, han permitido comprensiones.

No obstante, para poder llegar a esas comprensiones, se ha requerido trabajar teóricamente en las categorías de análisis propuesta, una de ellas, es la performance oral, sobre la cual, si bien hay desarrollos teóricos desde la perspectiva sociolingüística y pragmática, hemos encontrado otro lugar desde el cual referir esa performance oral y evidenciar su función.

Aportes teóricos

La performance oral

Aunque el vocablo *performance*, para el *Diccionario de la lengua española*, se refiere exclusivamente a cierta 'actividad artística que tiene como principio básico la improvisación y el contacto directo con el espectador', como una forma de representación cultural que pretende mostrar costumbres mediante actos estéticos, para Vich y Zavala (2004), la performance constituye desde muchas otras instancias la interacción entre sujetos (no solo estéticas, rituales, folclóricas y culturales). Estas, en la oralidad cotidiana, se materializan como acciones sociales espontáneas de una comunidad, donde la participación natural y espontánea de ellos resulta imprescindible. Asimismo, estas formas de interacción visibilizan y concretizan los procesos de configuración de identidad mediante acciones que consolidan maneras ideológicas, culturales, ancestrales y de poder (Vich y Zabala, 2004, p. 13). En esa medida, se debe tener en cuenta, asimismo, que la oralidad no solo se constituye desde la prosa escrita ni como texto, tal como se ha planteado desde los análisis tradicionales canónicos de las tecnologías de la palabra. Por esto, se debe tener en cuenta que

[...] la oralidad es un evento —o una performance— y, al estudiarla, siempre [...] situarla en un determinado tipo de interacción social. La oralidad es una práctica, una experiencia que se realiza y un evento del que se participa. Es necesario afirmar que todos los discursos orales tienen significado, no sólo por las imágenes que contienen en el plano textual, sino, además, por el modo en que estos se producen en una situación particular con

interlocutores específicos. (Vich y Zavala, 2004)

Por ejemplo, una construcción narrativa como género discursivo, en un escenario espontáneo o diseñado para tal efecto, se concretiza como construcción conjunta y réplica estética frente a un auditorio, bien sea en un teatro, en la calle, en una reunión espontánea de dos o más individuos o en la misma escuela; para nombrar unos cuantos escenarios posibles con actores, unos que narran y otros que escuchan y coconstruyen. Así,

[...] este componente interaccional de las narraciones implica la necesidad de realizar una etnografía de la actuación o de la performance [...] como una propiedad que emerge de la *actuación concebida* [énfasis agregado] como un evento social y construido conjuntamente gracias a las acciones de todos los participantes. Esto tiene como consecuencia que las narraciones no lleven mucha carga de autoridad, pues el significado de las mismas no lo otorga una sola persona [sic] sino que se negocia y se construye a partir de varios actores. (Zavala, 2006, pp. 132-133)

La oralidad, entonces —como configuración simbólica, primigenia e iniciática de comunicación compleja de las sociedades humanas, es decir, como construcción de diversos participantes,— se materializa y soporta a partir de códigos culturales articulados mediante la voz, la expresión corporal y la memoria, es forma de extensión y prótesis del conocimiento, pensamiento y sabiduría de los sujetos inmersos en determinada cultura. En esa medida, la oralidad se produce en diversas performances que se gestan en la interacción de los sujetos desde lo cotidiano, lo estético, lo religioso, lo ideológico y las diversas

formas de poder y simbología cultural y ancestral. Asimismo, su ejecución sucede en instancias y escenarios irrepetibles ya que las interacciones se determinan en contextos únicos. Al respecto, Lienhard (1990) plantea que “la oralidad hay que entenderla entonces como conversación, en la que intervienen no solo las ondas sonoras de la voz, sino también los múltiples códigos expresivos que afectan a todos nuestros sentidos de percepción” (p. 12). Para el caso de las comunidades indígenas, como el pueblo Cofán, los códigos se refieren a la memoria y la tradición, la cual vincula y configura el pensamiento, en función de una colectividad, no lo individual. De tal modo que la oralidad:

es acumulativa por cuanto depende de un saber ancestral reservado por los sujetos, se reflexiona y se actualiza constantemente; es un saber experiencial porque parte de las relaciones construidas en la interacción con otros seres, entre los humanos por generaciones y constituye una ecosofía que configura un modo de ser, de existir; implica también una forma de hacer la vida que corresponde a una ética y una estética del ser (esa relación con la naturaleza, con el entorno, con los otros, es decir, la configuración de espiritualidad) y en esa medida, también constituye una topofilia en la cual el territorio se nombra y se siente con y desde el cuerpo. El cuerpo, así pensado, es uno con el territorio, constituyendo ser, territorio y comunidad, un mismo cuerpo manifiesto en signos, símbolos sentidos y significaciones. (Agudelo y Sanabria, 2010, p. 5)

Y desde esa mirada, la oralidad en sociedades indígenas determina prácticas simbólicas,

estéticas, materializadas en prácticas tradicionales como la danza y otras ceremonias rituales (Agudelo y Sanabria, 2010, p. 5). Esto proyectado a “formas de ver, leer y organizar el territorio, de construir sus cosmovisiones para narrar hechos de tiempos pasados o recientes y con ello vitalizar la historia tradicional y los saberes que le están conexos” (Agudelo y Sanabria, 2015, p. 122).

En este proyecto, la performance oral será entendida como la unión del pensamiento ancestral con una práctica corpórea, que viene de la vida e irradia en el territorio selvático como un cuerpo-pensamiento que habla de un pensar con el corazón. Una concepción diferente del pensamiento fundado en la razón, propio de la filosofía occidental moderna, fundada en la vida, en la acción del cuerpo en el territorio, en su relación con los mayores y con las plantas de conocimiento. Las performances orales o cuerpos lenguaje despliegan a un mismo tiempo la palabra y el gesto en prácticas de vida, en múltiples conocimientos que pueblan su cosmovisión y en formas educativas propias y singulares, de las cuales la pedagogía occidental tiene mucho que aprender.

El performer

El concepto de performer se vuelve indispensable para comprender quién propicia la performance oral, cómo y para qué lo hace, en cuáles contextos. El performe, desde la cultura occidental es: “el hombre de acción, es el danzante, el sacerdote, el guerrero. Está fuera de los géneros estéticos. El ritual es performance, una acción cumplida, un acto. [...] No quiero descubrir algo nuevo, sino algo olvidado” (Grotowski, 1993, pp. 78-81). Esta concepción, si bien fue propuesta para el teatro como un retorno a eso olvidado, para esta investigación se entiende como el ins-

tante en que la danza y el canto dan origen a rituales e iniciaciones que permiten la consolidación de maneras de pensar y de sentir propias de los territorios, las cuales son dirigidas por maestros sabedores y sabedoras capaces de conectar la comunidad con los espíritus de la tierra.

El performer, entonces, se constituye en el hombre de conocimiento, es quien enseña los misterios de la vida, el vínculo con la naturaleza y el manejo de las energías. El performer es un guerrero espiritual, un atleta del espíritu que sabe manejar con armonía y serenidad las fuerzas del cosmos para curar.

Antigüedad de la práctica performativa

La performance oral es un acto creador que se remonta al inicio de los tiempos, ya que su existencia se ha encontrado desde siempre en las historias de origen: por ejemplo, cuando el dios creador judío construye un cuerpo de arena, lo sopla y le da vida, ese dios está performando el mundo. O cuando la joven diosa toma la flecha y el arco, la impulsa hasta ensartarla en la luna y de inmediato empieza a sangrar, "le llega la luna"; así adquiere el don de la fertilidad, ella está performando el mundo. Otro ejemplo es cuando el dios Chiga del pueblo los Cofán se baña en el río, se arranca un cabello, lo siembra y nace allí la sagrada planta del yagé; está performando el mundo desde este gesto creador. Claramente la performance oral es un lenguaje corporal que cuenta historias de origen, que expresa afectos que permiten la constitución primaria de las culturas, las agencia, les da vida profunda, abre el mundo de las intuiciones a realidades múltiples y misteriosas, muchas veces indecibles, que van a constituir singulares cosmovisiones del mundo que le darán consistencia a cada cultura.

La performance oral es entonces un potente lenguaje corporal que existe en los pueblos antes de cualquier formación institucional de la lengua, que se basa en actos creativos que agencia la vida desde lo indecible, desde lo incomunicable, desde el misterio del ritual. El acto performativo lleva a situaciones antiguas que ocurrieron realmente y que fundaron una cultura. A través del canto, la danza, el gesto, el soplo, los signos, el sabedor de antaño, el chamán, el curaca, el taita, etc., manejan las fuerzas de la vida y de la muerte. A través de toda esa experiencia precipitan la repetición desde la diferencia del acto creador fundacional, porque allí el relato fundador o mito se convierte en rito, en experiencia humana en donde, sin embargo, el hombre deja de ser hombre por instantes y se convierte en dios creador cuando gestualiza y conduce esas fuerzas hacia la creación y la curación de la vida.

La palabra acá no es comunicativa, sino que implica un misterio y exige una experiencia con lo indecible. La palabra es fuerza, intensidad, gesto, signo, guturalidad: el taita deviene, se transforma en jaguar en el acto de curar al enfermo. Para esto canta intensamente con sonidos de tigre, sopla, al tiempo que sus garras arrancan del cuerpo del enfermo la enfermedad y la expulsan a un afuera. La palabra está cargada de fuerzas, de afectos, de transformaciones, de signos preformativos existentes antes de toda forma pre-establecida.

Acto performativo, transformaciones y devenir uno con la naturaleza

La performance oral implica, desde tiempos antiguos, una práctica de transformación. Es como si el sabedor se convirtiera en diversas fuerzas

de la naturaleza para, en su contacto con ellas, crear, conocer, salvaguardar y curar el mundo. El cuerpo físico entra en transe, deviene pura energía, va más allá de lo humano, pasa por diferentes seres que le permiten la experiencia con la transformación y con ella conoce las diversas realidades del mundo, aprende a percibir las y actuar directamente en ellas. Para esto se sumerge en el mundo de los sueños o en el de las plantas del conocimiento. Estas prácticas lo llevan más allá de sí mismo, lo desdoblan y, de esa manera, logra experimentar con el conocimiento por fuera del yo, de la razón y de la subjetividad occidental propia del cogito, porque la performance oral no es representativa, no implica un teatro representativo con guion y discurso prefijado, es más bien una experiencia con la vida, la muerte y la transmutación: el cuerpo físico se transmuta en cuerpo energético y desde allí actúa directamente con el mundo, siendo uno con él.

Volverse ave para volar espiritualmente y conocer el mundo de lo celeste, volverse jaguar para desde ese afecto conocer los misterios insondables de la selva, volverse colibrí para espiar y corregir acciones que limitan la vida de los hombres. Podríamos hablar de unas prácticas presentativas que en diversas experiencias permiten al sabedor conocer los misterios del mundo. Este conocimiento implica ante todo un saber actuar más allá de lo individual, en una condición de armonía con el cosmos en su conjunto, de ahí que no se trata de un conocimiento fundado en la razón, sino en la voluntad de potencia energética que precipita la acción transmutadora, lleva al individuo por fuera de sí, hacia la transgresión de sus límites. Entonces, por ejemplo, con las plantas de conocimiento, el performer deviene otro cuerpo diferente al individuo humano, se deviene cuerpo energético, cuerpo

luminoso, dios, trueno, agua, nube, estrella y, desde ahí, se conoce y actúa a diferencia de los métodos de conocimiento occidentales.

El performer es entonces el actor que sabe combinar esas fuerzas, armonizarlas y conducir las a diversos actos creativos y curativos para afirmar la vida en su conjunto. Es un arte que muchos hemos olvidado, pero, cuando establecemos el contacto con pueblos ancestrales, a partir de sus sabedores y sus plantas de conocimiento, ellos abren nuestra memoria hacia esas prácticas originarias y permiten la aparición de una memoria colectiva.

Vale la pena precisar que se está ante un pueblo que se define como guardián de la selva, entendida esta como territorio pensante que invita a la acción. El conocimiento, para los cofán, no parte del individuo que piensa y reflexiona, sino de un cuerpo experimental que se transforma, que viaja por diferentes dimensiones de la realidad y, desde ahí conoce, crea, cura y preserva la vida de la madre tierra y del cosmos en su conjunto. Hay entonces un vínculo, una unidad inmanente con el territorio-selva y toda la vida que ella implica.

Se plantean al menos tres niveles de realidad poblados cada uno por diferentes espíritus: la realidad celeste con espíritus como el trueno, el viento los astros, etc., se llama U'fenyuyu; la realidad terrestre, con los seres invisibles, los ancestros y los espíritus animales, vegetales y minerales, llamada Ingi Ande; y la realidad de debajo de la tierra, donde viven los Kuankuas, seres pequeñitos, como indígenas diminutos que viven de la sangre de la tierra que es el petróleo. El taita, a través de la experiencia con la planta del yagé, logra conocer estos niveles de realidad, los espíritus que los pueblan y curan a partir de las relaciones que establecen con

cada dimensión de la realidad. En ese sentido, el conocimiento se adquiere desde una experiencia límite que lleva al chamán más allá de sí mismo; en el devenir explora la inmanencia con todas las fuerzas de la naturaleza, deviene uno con la tierra. El taita conoce y piensa desde el corazón, desde lo sensible, desde la voluntad de potencia, desde las fuerzas creativas y curativas que se despiertan por la fuerza poderosa del yagé, que es la substancia que lleva a pensar y sentir más allá de lo individual, hacia un pensamiento-cuerpo que deviene diversos seres de la tierra, del cielo o del inframundo.

Es la planta maestra la que funciona como la base del pensamiento propio cofán. Ella enseña a niños y adultos los misterios de la vida, la muerte, la transformación; a amar la vida y afirmarla hasta permitirnos construir una ética de la existencia que se resiste a los valores que el capitalismo y la cultura occidental intentan imponer a estas culturas de la selva. Ella enseña toda la espiritualidad que no es contemplativa ni reflexiva, sino actuante, práctica y teórica a la vez, que permite conocer desde la transformación y el devenir, no desde el ser y del individuo reflexivo. Esto nos da unas bases metodológicas para comprender saberes y prácticas de vida propias de la cultura cofán, más fundadas en la performance oral que se experimenta en las ceremonias; así mismo, comprender cómo desde ellas se fundamenta el pensamiento propio, la lengua propia y la educación propia, sin pasar por marcos representativos como sucede con el conocimiento occidental. En este sentido, la recuperación del pensamiento propio, de la lengua propia y de la educación propia partirá de un enfoque presentativo y no representativo, experimental y no interpretativo. Se parte de una práctica propia de la ceremonia y, desde allí, se recibe el conocimiento que luego

se practica en la vida diaria. La ceremonia y la práctica de sus enseñanzas en la vida diaria es lo que permite la consolidación de la cultura cofán.

Referencias

- Agudelo, E. y Sanabria, M. (2015). *La mántica de la palabra: hacia una invisibilidad de la escritura*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fundación Zio-A'i. (2010). *Programa de educación propia. Diseño Final Del "Modelo Educativo Propio Integrado e Intercultural del Pueblo Cofán y Cabildos Awá, Embera-Chamí, Kichwa, Nasa y Pasto de los Municipios Valle del Guamuez, San Miguel y Orito -Putumayo"*.
- Fundación Zio A'i Unión Sabiduría. (2004). *Gramática pedagógica de la lengua cofán*. Ministerio de Educación Nacional.
- Grotowski, J. (1993). El performer. *Máscara. Cuaderno iberoamericano de reflexión sobre escenología*, 3(11-12).
- Lienhard, Martin (2003). La voz y su huella. Casa Juan Pablo y Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Ministerio del Interior. (s. f.). *Pueblo cofán*. https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/upload/SIIC/PueblosIndigenas/pueblo_cof_n.pdf.
- Osorno, P. (2015). *Saberes ancestrales y prácticas de formación cofanes, "el conocimiento como recuerdo del olvido"* [Tesis de maestría en Educación, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6473/1/PabloOsorno_2015_practicasancestrales.pdf.

Quenamá, V. (2007). *Enseñanza del cofán como segunda lengua (L2) en educación propia, Escuela de Santa Rosa del Guamuez – Departamento del Putumayo – Colombia* [Tesis de maestría en Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Mayor de San Simón]. <http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis%20Victor%20Quenama.pdf>

Rubiano, J. (2018). El territorio de los astros, de losa'í, de losukabatey de loskuankua: el mundo y sus ocupantes para los cofán (a'i) del Putumayo. *Boletín de Antropología*, 33(55), 35-55. <https://www.redalyc.org/jats-Repo/557/55755367002/html/index.html>

Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder*. Norma.

Zavala, Virginia. (2006). La oralidad como performance: un análisis de géneros discursivos andinos desde una perspectiva sociolingüística. *Boletín del Instituto Riva-Agüero*, 33. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/114512>

PU(L)SAR: imbricaciones entre el espacio público, las teatralidades y lo socialpolítico

María Fernanda Sarmiento Bonilla,¹ Manuela Vera Guerrero²

pp. 265-276

1 Doctora en Artes Escénicas por la Universidad Federal de Bahía, Brasil. Docente de la licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: mfsarmientob@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6931-7784>

2 Doctora en Filología Española con mención en Historia y Teoría del teatro por la Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Filología española II. Actualmente trabaja en la Universidad Pedagógica Nacional en el programa de Artes Escénicas. Correo: manuelaveraguerrero@gmail.com.

El siguiente texto pretende contar las experiencias y algunos de los hallazgos y saberes obtenidos, hasta el momento, del proyecto de investigación-creación "Performatividades urbanas, suburbanas y artistas (PU(L)SAR)", ejecutado con estudiantes y docentes de la licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo de febrero a octubre de 2022.

Este escrito presenta las voces de las docentes Manuela Vera Guerrero y María Fernanda Sarmiento Bonilla, quienes lideraron el proyecto y lo enriquecieron gracias a los diversos conocimientos y prácticas que han experimentado a lo largo de sus carreras investigativas, artísticas y pedagógicas. En consonancia con la diversidad/diferencia existente entre las docentes, nos permitimos ofrecer este documento que tiene sus dos miradas sobre el mismo proceso. El lector podrá encontrar puntos en común entre una perspectiva y la otra, pero de la misma forma, podrá concluir las diferencias que engalanan esta relación pedagógica/ investigativa/político/creativa, que para este caso se asume como riqueza y potencial.

Performando la decolonialidad, la calle y lo teatral³

La calle no ha dejado de sorprenderme en estos doce años que llevo investigándola. Y, cuando digo investigándola, también me refiero observándola, respirándola, ejecutándola, practicándola, sintiéndola, escuchándola, en fin, viviéndola. He vivido en la calle. O, mejor dicho, he vivido de la calle o para la calle, desde la calle, por la calle.

Después de esta década, siento que no puedo ser la transeúnte que era antes. Muchas veces no camino por las ciudades desprevenida. Camino con los sentidos abiertos, entonces, cada sonido, cada arenga, cada olor, cada gesto extra-cotidiano en el en cotidiano más íntimo, me hace imaginar posibilidades escénicas, performativas, artistas, feministas, amorosas que me permitan manifestar, desde y en la calle, esa misma calle.

Durante el 2022 he podido colocar en práctica algunas de las metodologías que he afinado con la práctica callejera, con un grupo de estudiantes de la licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en donde me desempeño como investigadora y docente.

Este proyecto se asienta en tres grandes pilares: el espacio público como lugar de aprendizaje y fuente de inspiración crítica y artística; los estudios decoloniales como forma de cuestionar las diversas opresiones impuestas al ser, al saber, al género y al uso del poder; por último, el conocimiento y prácticas devenidas de los estudios de las Artes Performativas y lo que entendemos por teatralidades. Así, me permito, ahora, ampliar lo que concebimos por cada una de estas fuentes.

El espacio público

Para esta investigación ha sido el espacio público de Abya Yala y sus metrópolis el campo en donde se ha podido sentipensar (Fals Borda, 2015) y con-razon-ar (Guerrero Arias, 2010). Entiendo a Abya Yala como un territorio que presenta unas diversidades incontables y complejidades que se soslayan unas a otras, las cuales van desde las desigualdades sociales y económicas hasta las manifestaciones culturales más inimaginables y sorprendentes. Aun así, este mismo territorio alberga sucesos históricos que sintonizan la vida

3 Escrito por María Fernanda Sarmiento Bonilla.

de quienes lo habitamos. Esto ha contribuido a la unificación de luchas y programas que posibilitan una mirada crítica sobre las apuestas gubernamentales y culturales. Además de la contribución a un proyecto de liberación y descolonización, que el autor cubano Miguel Rojas (2011) caracteriza como “identidad en diferencia”.

A partir de lo anterior, me permito profundizar en lo que entendemos por espacio público, a sabiendas que nuestra referencia y experiencia son las calles de Abya Yala, sus manifestaciones callejeras, que pasan por lo cultural, lo político, lo social y lo económico.

El espacio público es un lugar dentro de la trama urbana que practicamos. Es decir que este espacio no es solo un cumulo de lugares, mobiliarios y objetos inanimados, sino que se complejiza, se teje y se construye a partir de la forma en que transeúntes, habitantes y, para nuestro caso, *performers* lo usan, lo practican. Sin embargo, y como lo especificué en el párrafo anterior, nuestro espacio público tiene particularidades que nos remiten, directamente y sin lugar a escapes, al territorio nacional y continental en el que vivimos. Néstor García Canclini (1990, p. 265), sobre las ciudades de Abya Yala, afirma que son: “una trama mayoritariamente urbana, donde se dispone de una oferta simbólica heterogénea, renovada por una constante interacción de lo local con redes nacionales y transnacionales de comunicación”.

Pero la forma en como se ha construido nuestro espacio público ha tenido severas críticas desde el siglo pasado. Ya lo pudimos comprobar en una investigación anterior, en donde recorrimos y practicamos los espacios públicos de once ciudades del continente. En este estudio pude concluir que nuestras ciudades,

que pertenecen a estas sociedades modernas y occidentales, fueron hechas de una manera totalitaria que ignora las prácticas y costumbres que tenemos en las diferentes sociedades. Al observar nuestros espacios encontramos formas estandarizadas que no nos representan, pero que tienen la intención de imponer un orden único, un comportamiento único que sirve para mantener el *statu quo* de nuestras poblaciones. Incluso hoy podemos ver en las remodelaciones de los espacios públicos cómo se repite el patrón. Podemos encontrar los mismos estilos de pavimentación tanto en Bogotá como en El Salvador, el mismo diseño de estructuras y edificios, tanto en Quito como en Buenos Aires. Las formas que fueron colocadas en nuestras ciudades no hablan de nosotros, no dialogan con los usos que los transeúntes y los habitantes hacen del espacio. Sin embargo, a veces nuestros gestos son más fuertes y, por lo tanto, podemos resignificar el sentido en que otros decidieron marcar nuestro tránsito. En las calles de Abya Yala hay desobediencia, una negación de seguir el camino diseñado por otro (Bonilla, 2021a, p. 27).

Justamente eso es lo interesante en nuestros espacios públicos de Abya Yala. Nuestras culturas se resisten, en la mayoría de los casos, a estas pacificaciones impuestas. Las culturas florecen a pesar del pavimento, tanto visto en el *ethos* barroco propuesto por Boaventura de Sousa Santos (2009) como el hombre lento conceptualizado por Milton Santos (2006), como también lo que nos lleva a la fiesta, al carnaval y lo que nos hace renunciar a la productividad o la industrialización. De esta manera, les transeúntes tienen poca resistencia al juego, a la relación con quien performa. Nuestra práctica nos muestra la “relevancia de la valorización de la alteridad urbana, del Otro urbano que resiste

la pacificación y desafía la construcción de estos pseudo-consensos publicitarios" (Berenstein y Britto, 2010, p. 15).

Durante este proceso de investigación-creación, el equipo pudo sentir las diferentes reacciones de las personas que transitan y habitan la calle. Estas interacciones varían dependiendo del lugar en donde se realice la práctica. La marca socioeconómica, impresa de forma contundente en los espacios de la ciudad, hace que las personas se comporten diferente y, también, que se tengan poblaciones con reacciones muy diversas.

Aunque nos encontremos en Abya Yala, Bogotá conserva zonas muy pacificadas, donde los transeúntes se comportan de una forma estandarizada, lo que conlleva a gestos que demuestran inteligiblemente, el peso del racismo, la exclusión, la indiferencia característica de estas sociedades neoliberales y enajenadas de sus contextos. Sin embargo, por otro lado o en otros lados, las poblaciones entran en las provocaciones propuestas sin mucha duda y con cierto tono de alegría y fiesta. No desconfían de los performers, más bien manifiestan un agrado por verles y celebran las acciones ejecutadas.

Estos dos tipos de comportamientos son los más visibles y repetitivos. No son los únicos. Cabe señalar que el primero de estos se ubica en zonas en donde habitan las personas con mayor poder adquisitivo y la segunda en lugares marginalizados y con poblaciones económicamente pobres.

Esta reflexión nos invita a pensar en nuestro siguiente eje, que revisa las diferentes opresiones que vive nuestra sociedad, desde la perspectiva del colonialismo aún existente y violentamente actualizado, que pulula sin mostrar cansancio.

Sobre lo decolonial

Los estudios de(s)coloniales han sido un motor importante para el desarrollo de este proyecto. Estos se han presentado de varias formas. Desde ser un motivador para la creación hasta la forma de entender los comportamientos de las personas en los diferentes espacios públicos intervenidos. Estos estudios y prácticas nos permiten entender, tanto para nuestro accionar como para la reflexión y la creación, el sistema mundial capitalista en el que están inmersas nuestras existencias. Ese sistema produce "una estructura de dominación y explotación que se inicia en el colonialismo pero que se extiende hasta hoy como su secuela, y da lugar a un patrón mundial" (Curiel, 2013, p. 20), el cual se consolida a través de diferentes opresiones como lo son la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2010), colonialidad del ser (Maldonado-Torres, 2007) y la colonialidad de género (Lugones, 2014).

Como lo nombrábamos en el ítem anterior, en la calle se presentan, con mucha facilidad, las heridas que la colonización y el proyecto de la modernidad dejó en nuestras culturas. Los comportamientos racistas, xenófobos, machistas, clasistas, heterofóbicos, homofóbicos están al pedir de boca. Sus manifestaciones son de formas muy diferentes, pero todas ellas son provocadas por las acciones realizadas por el grupo de performers que se atreven a poner sus cuerpos, su ser de forma irreverente y fuera de lo cotidiano. Muchas veces las acciones son muy simples, como por ejemplo acostarse en el suelo, pero esto genera una incomodidad descomunal en gran parte de las personas que nos rodean.

Esto ya nos deja ver las prohibiciones que nuestra sociedad impone, los siglos de conformación y delineamiento de comportamientos culturales que permiten poquísimas acciones en

el espacio público. El ser está básicamente censurado. En la calle todes debemos estar dentro de la norma de comportamiento, bastante reducida en comparación con la escala de expresión humana. Pareciera que en el espacio público la regla es no manifestar ninguna emoción (Bonilla, 2021b, p. 16).

En gran parte de la ciudad ocurren este tipo de comportamientos. Los comentarios, y sobre todo las manifestaciones de desagrado de las personas que pasan cerca a la *performance*, son contundentes evidencias de un querer ser impuesto a fuerza de colonialismos y máscaras culturales que nos creen hacer sentir más blancos, adinerados, superiores, civilizados, finos y elegantes. Las "mascaras blancas" (Fanon, 2008) aparecen constantemente en el espacio público.

Las zonas más pobres y marginalizadas de la ciudad presentan menos reacciones violentas. El machismo y la homofobia son una constante. Estos dos tipos de comportamientos se pueden ver fácilmente en los barrios periféricos. Tal vez de una forma mucho más descarada y burlona que en el resto de la ciudad. Sin embargo, el cuestionamiento sobre el género, sus identidades, expresiones y manifestaciones realizadas en la *performance* PU(L)SAR descolocan a estas poblaciones y los posibles gestos machistas se escabullen y hasta desaparecen.

Podríamos afirmar que las luchas de los diversos feminismos han logrado permear a una muy buena parte de la sociedad. Esto hace que las violencias cambien sus formas de operar. Frente a un acto como el que plantea nuestra *performance*, que es eminentemente público, escandaloso, visible y convocante, los gestos violentos se amedrantan, no se atreven a salir porque saben que hay un foco de atención muy alto que podría jugar en su contra. Por el

incremento de los feminicidios, reportados en estos últimos periodos, podríamos concluir que, tristemente, las violencias no cesan, solo que intensifican sus modos de operación en donde tienen posibilidades de emerger. Las zonas opacas y con poco tránsito se convierten en el principal foco de abusadores, violadores y asesinos. Esto amparado en gobiernos incapaces de contener un Estado creado bajo la marca del patriarcalismo y la violencia como norma.

La ciudad sigue siendo un espacio donde emergen un sin número de violencias que nos dejan ver las marcas del racismo y la desigualdad. Esto lo afirmamos no solo desde las conductas delictivas que día a día vemos en la presa, sino por la experiencia que hemos tenido con nuestro accionar en la calle. Allí, estas violencias son más sutiles, pero nos evidencias las heridas coloniales que porta una gran parte de la población, que no rebasa los límites de la violación o el asesinato. Violencias que por su misma invisibilidad son normatizadas y aceptadas por una gran mayoría de la sociedad. Esto lo logramos apreciar en procesos de investigación anteriores y lo seguimos notando en los actuales, tal como lo leemos en un artículo escrito sobre un proceso de investigación-creación realizado en el 2020.

La urbe se convierte en el mejor escenario para exhibir la cantidad de violencias racistas y patriarcales que ha engendrado esta pervertida sociedad. Es evidente que las transeúntes sienten desconfianza frente a un hombre indígena o que tenga alguno de sus rasgos, pero sorprende cómo los estereotipos capitalistas de belleza se han apoderado de la aceptación hacia las personas. Las mujeres gordas son rechazadas muy tajantemente en la calle. Pareciera que ellas tienen prohibido cualquier tipo de participación pública y, más aún, las que mueven el cuerpo de

formas no permitidas por la sociedad. Otro tipo de violencia deben soportar las personas trans (Curiel, 2013); aunque se les vincule fácilmente con acciones escénicas, son rechazadas por la evidente subversión de las lógicas heteronormativas regentes.

La calle sigue demostrando el racismo implícito, histórico, normatizado y regularizado que sostiene sociedades tan xenófobas, misóginas y homofóbicas como la nuestra. Los estudiantes que realizan estos procesos exploratorios se arriesgan a todas las violencias que se han nombrado anteriormente según el fenotipo que carguen, lo cual les permite entender con mayor amplitud la configuración geopolítica del mundo que habitan. Este espacio pedagógico les invita a abandonar sus privilegios para exponerse a violencias que, por sus condiciones contextuales, no habían detectado. También les permite ver, con mayor detalle, estas atroces configuraciones sociales en las experiencias de las demás personas integrantes del grupo; una situación que amplía su percepción hacia el conocimiento de quienes pueden llegar a ser sus públicos o posibles espectadores (Bonilla, 2021b, p. 20).

Lo decolonial deja de ser una teoría que remite a procesos históricos y hasta anacrónicos para nuestros estudiantes y, particularmente, en este proyecto llamado PU(L)SAR. Este conocimiento se vuelve experiencia encarnada cuando se pasa por prácticas como las que ejecutamos en este proceso de investigación-creación. Los conocimientos alcanzados por los referentes bibliográficos estudiados son sobrepasados por las vivencias obtenidas en las calles. Por las violencias sentidas que permiten entender la complejidad de las mismas gracias a pasarlas por el propio cuerpo, por la amplitud de los sentidos humanos.

Insistimos aún en procesos pedagógicos, creativos, políticos e investigativos que salgan de los salones de la clase y de la comodidad alcanzada por el amparo (así sea pobre) de nuestras universidades. Esto también es una apuesta por otras pedagogías, tal vez decoloniales, tal vez situadas, contextualizadas, sentidas, experimentadas...

Entre lo teatral, las teatralidades y las performatividades

El campo de estudio primario, para este grupo de performers, son las artes escénicas y puntualmente el teatro. El espacio que nos congrega es la licenciatura en Artes Escénicas (LAE), como ya se ha dicho. En la LAE se estudia, entre varios contenidos, el fenómeno teatral desde la tradición occidental y cómo esta ha sido transformada, interpretada y apropiada por nuestros territorios. Por lo anterior, nuestros estudiantes entienden el comportamiento teatral occidental y lo saben manejar con cierta habilidad. Este tipo de conocimiento viene dado con formas de relación humana, temporal y espacial. Una obra de teatro tiene un tiempo determinado, se realiza, la mayoría de las veces, en un edificio teatral cerrado y presenta la relación entre dos grandes grupos: artistas y espectadores.

Al salir a la calle, con la propuesta creativa planteada para este proyecto, esos conocimientos se diluyen o parece inoperantes. Evidentemente, no se trabaja en un edificio teatral (teatro) que garantice ciertas comodidades y certezas. Tampoco hay espectadores, a lo sumo algún transeúnte se quedará un par de minutos y luego seguirá su camino. O tal vez, alguna vendedora ambulante prestará más atención a nuestras acciones que a su puesto de mercado en tanto no llegue algúne cliente. El tiempo se

dilata; no hay afán de cumplir horarios, ni de inicios ni de final.

Las anteriores son las formas en las que invito al grupo de estudiantes/performers a vivir esta experiencia. Esto no solo se justifica en la necesidad de continuar ampliando las exploraciones de las artes escénicas, como lo ha venido haciendo esta comunidad desde los años sesenta del siglo pasado con expresiones como el *happening*, la *performance* o las instalaciones. O las incontables manifestaciones de nuestras comunidades andinas, ancestrales, afros o raizales de Abya Yala con sus apuestas estéticas en carnavales, fiestas, rituales y celebraciones. De todas estas bebemos. Pero existe una voluntad por habitar el espacio público con las lógicas propias de este. Sin mayores alteraciones y con cierta cautela.

Como lo expresé en la primera parte de este escrito, el espacio público tiene un comportamiento autónomo que abre muchas puertas para la interacción social y que tiene un potencial, tanto por las desigualdades de nuestras sociedades, como por la multiplicidad de culturas que lo abigarran. Muchas de estas puertas se abren dado el ethos del espacio mismo. Si este es transformado en teatro (como lo hace el teatro de calle o teatro callejero), o en museo (como podría hacerlo las instalaciones o el *happening*) o el lugar de ceremonias (como los rituales o festividades populares), la calle deja de ser tal para convertirse y comportarse bajo su nueva función. Les transeúntes dejarán de ser, también, para colocarse en el rol que les fue asignado dada la nueva convención (espectadores, participantes, feligreses, etc.).

Estás transformaciones de los espacios de las ciudades son potencialmente interesantes para artistas, pedagogos, sociólogos y demás. Sin embargo, no son las transformaciones que

interesan a este proyecto. Queremos beber de esa calle que se ha construido a fuerza de luchas, de pobrezas, de imbricaciones tan complejas que lo único que resta es respirarlas y entrar en su danza. Este tipo de relaciones son las que entiendo en el universo de las teatralidades. Es decir, "de actividad inserta en el tejido de los acontecimientos de la esfera vital y social" (Diéguez, 2014, p. 18). Esta definición tomada de Iliana Diéguez, en su apuesta por definir la "teatralidad", nos proporciona un campo de creación e investigación que no sobrepone al arte en la vida social de una comunidad. Más bien, lo que busca es entrar en sus lógicas y accionar desde ahí con el fin de visibilizar los comportamientos normalizados y ocultos, pero sin que esta pierda las formas en las que se comunica e interacciona. Hemos experimentado cómo esto le permite entrar al transeúnte o a quien habita la calle, con mayor facilidad, sin mucha ceremonia y con más autonomía que en otras manifestaciones escénicas.

Varias de las definiciones hechas sobre los estudios de las artes performativas también han alimentado nuestras prácticas. En tanto que, en este campo del conocimiento y la acción, existe una pretensión por diluir las fronteras que las artes tradicionalmente han marcado. Este afán por "diluir", borrar o correr/mover los límites marcados, elude a la necesidad política de transformar sociedades que insisten en configuraciones que constantemente violentan y oprimen a quienes las configuran. Y también en esto nos encontramos con las apuestas que hace la teórica Diana Taylor (2002), cuando define el *performance*:

Este término es atractivo porque borra todas las nociones aristotélicas de "géneros", públicos y límites. Refleja claramente la asunción de que las manifestaciones

culturales exceden la compartimentación, ya sea por género (canción- danza), por participantes/actores, o por efecto esperado (religioso, sociopolítico, estético) que fundamenta el pensamiento cultural occidental. Llama a cuestionar nuestras taxonomías, señalando nuevas posibilidades interpretativas (Taylor, 2002).

Esta perspectiva de lo performativo nos insta a continuar con procesos de creación/investigación como este: "Performatividades urbanas, suburbanas y artistas (PU(L)SAR)" por el deseo de seguir repitiendo comportamientos, identidades y acciones que, tal vez, puedan desmarcar la casilla asignada que ampara las violencias justificadas y protegidas por la sociedad.

De la misma forma, lo performativo arropa y entrelaza en la práctica callejera y la crítica decolonial, porque invita a presentar otro tipo de formas de la vida en sociedad a través de lo abstracto, de lo no cotidiano, de lo desconocido y encubierto, hasta de lo incomprensible, como pueden llegar a ser la ejecución de la *performance* PU(L)SAR en el espacio público. Bajo esa perspectiva, la frase de Julia Antivilo (2015, p. 179) aporta a nuestras búsquedas: "La práctica performativa produce la desestabilización de los patrones de pensamiento" haciendo que, tal vez, nuevas posibilidades para habitar otros mundos, sea posible.

La actitud coral⁴

En esta reflexión me interesa reivindicar la coralidad y relacionarla con una actitud, es decir, proponer la coralidad como un comportamiento

que potencia el trabajo de la intervención urbana y artista en el espacio público. En otras palabras, planteo considerar la idea de la coralidad como un gesto.

Primera experiencia: algunas impresiones sobre crear en el espacio público

El espacio público no es un escenario, al menos no en el sentido "arquitectónico teatral" del término. No es fácil instalarse en él para elaborar un proceso creativo con el cuerpo, por lo que la creación escénica es más exigente dadas las condiciones ambientales y contextuales. La calle como espacio de creación y como objeto de estudio, para la teatralidad, resulta hostil, más no imposible.

Durante el año 2019 tuve una experiencia haciendo gestos teatrales por la carrera séptima, se trataba de un recorrido que empezaba en el parque Nacional y terminaba en el parque de la Independencia. En aquella ocasión, un grupo de estudiantes de la asignatura "Arte y Tecnologías", del programa de Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional y yo concluimos, apresuradamente, que el espacio público no existe. Llegamos a esta afirmación después de una sesión de acciones itinerantes que ellos realizaban, uno a uno, de manera individual. Cada estudiante proponía un tipo de acontecimiento escénico, mientras el resto del grupo lo observaba. Pero siempre aparecía algún vigilante a decirnos que no podíamos hacer nada de lo que estábamos haciendo, y nos señalaban alguna cámara que nos estaba filmando.

Al parecer nuestras exploraciones simbólicas no tenían ningún derecho a la existencia en la vía pública, porque lo público parecía sujeto al ojo vigilante de alguien que se encargaba de velar por sus intereses, esto, sin lugar a duda,

4 Escrito por Manuela Vera Guerrero.

nos arrojó hacia un oximoron, porque, al menos en principio, uno tiende a creer que el espacio público es un lugar "neutral", destinado a ser habitado y experimentado por todos los integrantes de una sociedad. Mientras que su antónimo, el espacio privado —piensa uno en primera instancia— es excluyente, dado que pertenece a un individuo o a un interés institucional particular, ya que es administrado atendiendo a la idea de la exclusividad. Como si el espacio privado se sustentara en la premisa de que ciertos lugares no son para el libre acceso de cualquiera. Sin embargo, lo que parece un matiz de diferenciación entre uno y otro se confunde si tenemos en cuenta que

la construcción del espacio público descansa en una dualidad: se trata de un soporte físico construido por el accionar de una administración —a través de un planeamiento, programa, u otro— que se concibe desde un determinado paradigma de lo público. (Schwab y García, 2014, p. 144)

Así bien, entendí dos cosas: que la idea del espacio público no significa necesariamente lo mismo para todos. Y, segundo, que en dicha denominación hay una especie de zona oscura. Según Bourdin "el espacio público se define como comunidad, es decir, como afirmación de la existencia de un 'común', que debe decir quien tiene parte y quien no en lo común" (2010, p. 27). No obstante, si se observa detenidamente la cita, es evidente que en el territorio de lo común hay implícita, de todas maneras, cierta censura, ya que lo común no supone, necesariamente, que todos tengamos el derecho a ello.

Durante toda esa procesión fuimos observados, vigilados y censurados. Esa experiencia

nos dejó la idea de que las calles de Bogotá, de alguna manera, son puestas en escena para la mirada de unos espectadores que acechan la ciudad a través de las cámaras instaladas en los postes y en los semáforos. Y el transeúnte no es completamente consciente, o quién sabe hasta qué punto, de que está siendo observado. Todos, tanto los estudiantes como yo, quedamos con la percepción de haber participado en Gran hermano, el *reality show*, solo que sin haber sido invitados.

Segunda experiencia: el proyecto "Escenas de(s) coloniales callejeras: performatividades del género y lo urbano"

Por otro lado, durante el año 2020 fui invitada a participar, junto con la artista del *performance* y filósofa Elena Sánchez, a un proyecto de investigación-creación llamado *Escenas de(s) coloniales callejeras: performatividades del género y lo urbano*, liderado por la creadora-investigadora María Fernanda Sarmiento Bonilla con estudiantes del programa de Artes de la Escena del Politécnico Granacolombiano.

La idea era situarse una vez a la semana en el espacio público, esta vez en la intersección entre la calle 53 y la carrera 24. En este proceso, completamente novedoso para mí, observé dos asuntos: en las nuevas coordenadas espaciales, en el barrio Galerías, de la ciudad de Bogotá, nuestra presencia era insignificante. Pasaban tantas cosas alrededor: vendedores ambulantes en sus negocios, tiendas en locales de puertas abiertas saturadas de publicidad en sus fachadas, transeúntes, ciclistas, indígenas embera bailando, habitantes de calle, etc. Prácticamente éramos invisibles, por lo que nadie intentó censurarnos de ninguna manera. Además, percibí por primera vez la actitud coral y varias de sus implicaciones.

La coralidad se manifestó durante los calentamientos de los estudiantes. En comparación con la experiencia antes mencionada, aquí los estudiantes sí debían edificar colectivamente la performance. El trabajo de construcción, digámoslo así, era grupal. Todas las sesiones empezaban con la fase de calentamiento. Allí los estudiantes debían preparar el cuerpo, la mente, la energía y disponerse para emprender el proceso de exploración y creación. Asimismo, para afianzar los vínculos del grupo. Esta etapa permitía establecer la complicidad de una causa colectiva, la configuración de un cuerpo común, cuerpo, por supuesto, en un sentido metafórico.

Así pues, los estudiantes empezaban a comportarse como parte de un todo en el que cada uno era importante en cuanto individuo. Con el calentamiento empezaba a emerger un organismo colectivo. La coralidad en este contexto era disponerse a una existencia en conjunto, se trataba de tener una fugaz vida en comunidad.

En otra ocasión propuse al grupo un ejercicio para que estrechara lazos, para que todos percibieran el gesto de la coralidad. El ejercicio era un clásico "balancear el espacio", que implicaba que debían estar atentos a los desplazamientos que hacían los demás. En una de las variables, aunque la intención seguía siendo lo mismo, el balanceo del espacio debía darse entre dos bandos, el grupo y un individuo. Estas sencillas, pero eficaces reglas de juego, los incitó a estar más pendientes del trabajo colectivo y no tanto de lo que ocurría alrededor. Lo que hizo crecer y empoderar a los estudiantes y, por lo tanto, a nuestro ente coral. De hecho, cuando el grupo de estudiantes funcionaba desde la actitud coral, dejaban de ser invisibles, dejaban de ser ornamento en una zona saturada de contaminación visual. La coralidad les proporcionaba visibili-

dad, los transeúntes los notaban. La actitud coral potenció la presencia de los estudiantes que intervenían, cohabitaban y transgredían el espacio público de este sector de Bogotá, a través del cuerpo y la voz.

Tercera experiencia: performatividades urbanas, suburbanas y artistas

En el transcurso del 2022, año postpandemia, junto a las mismas colaboradoras emprendimos una nueva empresa con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. Se trataba del proyecto PU(L)SAR, que consistió en crear una performance en el espacio público a partir del estudio de las teorías decoloniales y de la performance, así como de la necesidad de "mostrarla" en tres puntos diferentes de la ciudad. Finalmente, la "presentamos" frente al Museo Nacional, en Usaquén, y en Ciudad Bolívar. Pero fue elaborada, principalmente, en los alrededores de la sede de la Universidad Pedagógica Nacional que se encuentra en el parque nacional.

Un hallazgo sobre la coralidad en esta experiencia fue la transformación de las relaciones entre estudiantes, docentes y colaboradoras, puesto que la asignación de estos roles se diluía en cada uno de los encuentros. Las monitoras, el equipo artístico, las colaboradoras externas y las docentes hacían sus aportes para la creación, la gestión y la producción de la performance sin que se sobrepusiera el punto de vista de una voz en particular. Con esto primó fue una relación de horizontalidad entre los unos y los otros, que siempre aparecía de forma espontánea y que se mantuvo de principio a fin.

Ahora pienso que la idea de la coralidad implica el uso de otras lógicas. Lógicas que las ideologías dominantes como la del capitalismo y el patriarcado, seguramente, intentan mermar

de manera solapada. Sin embargo, por ahora, no voy a entrar en ese asunto.

Para transgredir la lógica del espacio público, desde el ámbito de lo escénico, para intervenir el orden dominante y establecido, fue fundamental construir un organismo colectivo que posibilitó el ser en comunidad. Incluso durante las "presentaciones" de PU(L)SAR, este parecía un cardumen en medio de la urbe.

Los peces se agrupan en un cardumen como estrategia biológica. Al movilizarse en conjunto simulan ser un organismo más grande que les permite ahuyentar a los posibles depredadores y, por otro lado, encontrar mejor alimentación, así como a los mejores candidatos para la procreación. Con esto aseguran la supervivencia de la especie. Este fenómeno natural también se puede observar en las bandadas de las aves y en las manadas de los mamíferos. Asociarse con individuos de la misma especie o, en su defecto, similares trae sobre todo ventajas.

La actitud coral nos permitió transformar la lógica de las relaciones internas del grupo, de hecho, tuvimos un proceso de investigación-creación dialogado y consensuado. La coralidad nos sirvió para ejercer otro tipo de vínculos entre nosotros y hacia los viandantes. Nuestro coro afectó los diferentes entornos explorados porque su existencia invitaba a los transeúntes y a los integrantes de la performance a un encuentro, a la práctica del reconocimiento y a la complicidad. Así, la coralidad me hizo constatar las diversas maneras de ser y de experimentar la convivencia, o mejor aún, la vida en comunidad.

Después de todas estas experiencias, me pregunto si acaso quienes participamos en esta investigación-creación no estaremos intentado

recuperar el principio fundamental de la cooperación, de la vida en comunidad, entendida como: "una modalidad de interacción social opuesta a la de estructura, en su temporalidad y transitoriedad, donde las relaciones entre iguales se dan espontáneamente, sin legislación y sin subordinación [...] en una especie de 'humilde hermandad general'" (Diéguez, 2014, p. 42).

Referencias

- Antivilo, J. (2015). *Entre lo sagrado y lo profano se tejen rebeldías. Arte feminista nuestroamericano*. Ediciones Desde Abajo.
- Berenstein, P. y Britto, F. D. (Org.) (2010). *Corporidade: debates, ações e articulações*. Edufba.
- Bonilla, M. F. S. (2021a). *Influencias: Teatralidades de(s) coloniales: entre la formación, la creación y la política en las calles de Abya Yala*. Politécnico Grancolombiano.
- Bonilla, M. F. S. (2021b). Posibilidades para unas cuantas escenas de(s) coloniales. (*Pensamiento*), (*palabra*)... y *obra*, 26, p. 12-31. <https://doi.org/10.17227/ppo.num26-14376>
- Bourdin, J. C. (2010). La invisibilidad social como violencia. *Universithas Philosophica* 54, año 27: 15-33.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Curiel, O. (2013). *La nación heterosexual: análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Brecha Lésbica y en la frontera.
- Delgado, M. (2011). *El espacio público como ideología*. Catarata.

- Diéguez, I. (2014). *Escenarios liminales. Teatralidades, performatividades, políticas*. Gobierno del Estado de Querétaro.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. EDUFBA.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Guerrero Arias, P. (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida*. Ediciones Abya Yala.
- Lugones, M. (2014). Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial. En W. Mignolo (Org.), *Género y descolonialidad*. Del Siglo.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel (Ed.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Palermo, Z. (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Ediciones del Signo.
- Quijano, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. En B. de S. Santos, M. P. Meneses (Org.), *Epistemologias do Sul*. Editora Cortez.
- Rojas, M. (2011). *Iberoamérica y América Latina: identidades y proyectos de integración*. La Luz.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur*. Siglo XXI Editores.
- Santos, M. (2006). *A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. EDUSP.
- Schwab, E. y García, A. (2014). Discursos e intervenciones en torno al espacio público. Experiencias en Viena y Buenos Aires a principios de siglo XXI. *Gestión y Ambiente*, 17(1), 139-157. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/gestion/article/view/41227>
- Taylor, D. (2002). Hacia una definición de performance. *Revista Conjunto*, 126. <http://www.casa.co.cu/publicaciones/revistaconjunto/126/diana126.htm>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (t. 1). Ediciones Abya Yala.

La gestión, desarrollo y proyección de las escuelas municipales de música: caracterización de 9 escuelas de música del departamento de Cundinamarca

Dora Carolina Rojas,¹ Héctor Camilo Linares²

pp. 277-288

1 Magíster en Educación y magíster en Gestión y Emprendimiento de Proyectos Culturales. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8234-2669>

2 Magíster en Dirección de Orquesta.

Presentación

El presente proyecto de investigación es una propuesta por indagar, de manera sistemática y rigurosa, por las características que definen las estructuras organizativas y pedagógicas de las escuelas municipales de música. Estas se constituyen en instituciones fundamentales para el desarrollo artístico en los territorios y en las comunidades de nuestro país; además, son la base para el sistema de educación artística, particularmente para el campo musical, ya que en ellas se siembran las vocaciones artístico-musicales que canalizan posteriormente en los programas de pregrado, como lo es la licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional. Desde esta se ha identificado que, un buen porcentaje de sus egresados procede de estas escuelas en diversos territorios.

Para la formación de docentes en música, es una necesidad construir conocimiento en este ámbito de la proyección profesional, ya que, a su vez, los egresados se convierten en los líderes y gestores educativos y culturales de estas escuelas. Por lo cual necesitan herramientas de conceptualización, comprensión y gestión.

Así mismo es importante considerar que este estudio se genera en el territorio donde se ubica la Universidad Pedagógica Nacional, como lo es el departamento de Cundinamarca; con el cual se tienen distintos vínculos (académicos, artísticos, culturales). Además, en el departamento se presentan importantes desarrollos de política cultural en el campo de la música, para el caso de las escuelas de música, estos cuenta con destacados desarrollos y proyecciones interesantes para la investigación.

Por esto, esta investigación toma una muestra de 9 escuelas municipales de música de Cundi-

namarca, las cuales se encuentran en distintos niveles de consolidación (alto, medio, bajo). Esto para que, a partir de un estudio etnográfico y analítico interpretativo, se establezca información sobre los niveles de desarrollo musical, tipos de prácticas musicales y su relación con el contexto cultural, así como sus formas de gestión organizacional. Así, se establecen unas primeras bases para comprender sus factores de proyección y sostenibilidad.

Justificación

Las escuelas municipales de música (EMM) son los espacios de base de la formación musical en Colombia, a 20 años de su proceso de construcción, a través del Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC) del Ministerio de Cultura, se hace necesario plantear referentes conceptuales, organizacionales, pedagógicos y artísticos para su gestión y proyección en las décadas venideras. Esta comprensión es importante y estratégica en la formación de docentes de Música en el país, además, para la Universidad Pedagógica Nacional es una necesidad de conocimiento prioritario para orientar su formación. También se hace importante recoger y capitalizar las experiencias y desarrollos planteados en las EMM por los estudiantes y egresados de la licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional.

También es importante mencionar que esta investigación es un tema que el grupo de investigación "Gestión cultural musical y educativa" ha rastreado desde el año 2019, con el objetivo de nutrir, precisamente, su línea de investigación principal "Gestión cultural y educativa en el campo musical", en la sublínea de "Las escuelas de música como institucionalidad central de la formación artística musical". En esta los ejerci-

cios reflexivos, producidos desde los espacios académicos de la licenciatura en Música como trabajo de grado, han encontrado la necesidad de atender las inquietudes de los estudiantes que proponen sus trabajos de grado, los cuales se relacionan con estas escuelas de música; bien sea por la condición de ser egresados de las mismas, o porque se han relacionado laboralmente con estas escuelas y requieren de herramientas conceptuales para comprender, tanto su hacer pedagógico- musical como las estructuras y formas de gestión organizacional desde las particularidades de lo educativo y de lo artístico.

La inquietud de este tema es parte de las experiencias profesionales de los investigadores del grupo, docentes del programa de la licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes han estado directamente relacionados con los procesos formativos y administrativos de las escuelas municipales de música del país, en su participación e interacción con área de música del Ministerio de Cultura y el Plan Nacional de Música para la Convivencia, así como el área de música del Instituto Departamental de Cultura y Turismo de Cundinamarca (IDECUT). Así mismo, han integrado varios procesos asociativos y de redes profesionales de músicos y maestros de música, como lo son la Asociación Nacional de Directores de Bandas Musicales de Colombia (Asodibandas), entidad que ha desarrollado seminarios y diplomados en Dirección de Bandas Musicales en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional.

Estas experiencias le han aportado al proceso investigativo conocimiento y vivencias en torno a las escuelas municipales de música del departamento de Cundinamarca y el país; al mismo tiempo, han permitido reflexionar en torno a las mismas y evidenciar que las EMM son espacios

de gran importancia para el sector musical de Colombia, al constituirse en institucionalidades de la formación artística y cultural con casi 20 años de existencia reconocida y fomentada formalmente desde el Plan Nacional de Música para la Convivencia del Ministerio de Cultura. Las EMM han tomado fuerza y arraigo en los municipios gracias al tejido social que desarrollan al interior de las comunidades; así mismo, han introducido dinámicas sociales y culturales que permiten la articulación y el reconocimiento de los diferentes contextos que vive cada persona, los cuales se unen a través del arte buscando mejorar la calidad de vida de los niños, jóvenes y adultos que participan de ellas.

Sin embargo, el objetivo de las EMM no es únicamente social, sino que persigue alcanzar una alta calidad formativa en los procesos que, en determinados casos, adquieren una trascendencia nacional y otros aún más exitosos a lo internacional. Una de las prácticas más fomentadas y representativas en estos espacios son las bandas sinfónicas, las cuales se han encargado de abrir camino para otras agrupaciones, además de apalancar a otras escuelas como las artes escénicas, literatura, artes plásticas y visuales. Alrededor de las bandas sinfónicas se han generado planes nacionales que evolucionaron hasta llegar al PNMC, en el cual se integran políticas que amparan a todas las prácticas instrumentales del país y estrategias para su fortalecimiento y difusión.

Por esto, el planteamiento de esta investigación constituye un reto muy importante para el grupo de investigación y para la comunidad de la licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, dado que empieza a abonar el camino para decantar y evidenciar muchos de sus logros y conocimientos aportados, en cuanto

a la formación de licenciados en Música, sus egresados y sus innovaciones académicas en el campo de la pedagogía musical, los cuales no se han sistematizado y requieren una mirada de retorno que retroalimente la cualificación de la licenciatura en sus procesos de renovación curricular. Así mismo, plantea las bases para fortalecer los procesos de formación en gestión educativa y musical dentro de los cuales la mirada y los desarrollos propuestos por la licenciatura en Música son pioneros, dadas las distintas experiencias existentes en diversos territorios; así mismo, recoger aquellos de los municipios más cercanos a Bogotá, como las experiencias de los 9 municipios de Cundinamarca propuestos para estudio en esta investigación, los cuales permitirán evidenciar esos aportes para fortalecer la licenciatura en esos retos de formación que requieren los futuros egresados.

Objetivos

Realizar una caracterización de los procesos de gestión, desarrollo y proyección de 9 escuelas municipales de música de Cundinamarca que evidencien sus apuestas pedagógico musicales y sus formas de gestión educativa, artística y cultural.

Los objetivos específicos son: 1) identificar y describir los procesos de gestión organizacional: educativo, artístico y cultural en 9 escuelas municipales de Cundinamarca que permitan establecer una tipología de sus niveles y condiciones. 2) Analizar los niveles de desarrollo de la formación musical de las 9 escuelas, a partir de un diagnóstico de sus prácticas y pedagogías musicales. 3) Establecer algunos de los factores que permiten la proyección y sostenibilidad en el tiempo de las escuelas de música estudiadas,

a partir de los análisis de gestión organizacional y desarrollos musicales, que permitan construir referentes y aprendizajes para el campo de la pedagogía musical y la gestión cultural.

Metodología

Investigación cualitativa de corte etnográfico, documental, interpretativo reflexivo.

A continuación, se describen las actividades seguidas en la ruta metodológica de la investigación:

- Definición de municipios y escuelas participantes de la investigación.
- Recopilación y revisión documental.
- Construcción de marco teórico.
- Definición de categorías.
- Recopilación de documentos de cada escuela.
- Diseño de instrumentos de recolección de información como cuestionarios, diarios de campo de observación y entrevistas.
- Aplicación de instrumentos de recolección de información.
- Sistematización y análisis de información.
- Elaboración de conclusiones y hallazgos.
- Realización de informe de investigación.
- Realización de socializaciones para la presentación de resultados de la investigación.

La metodología de la investigación empleada es de corte etnográfico, en la cual se aborda el objeto de estudio desde el acercamiento, obser-

vación y descripción de este. De este modo se captan las lógicas y formas organizativas, así como las pedagogías musicales.

Hasta este punto de la investigación, se ha realizado un acercamiento a seis (6) de las nueve (9) escuelas de música previstas, las cuales son las de los municipios de Tocancipá, Cajicá, Guatativa, Subachoque, Gachancipá, Junín y Gachetá. Dichos acercamientos propenden por realizar un análisis contextual sociopolítico, educativo, geográfico y económico que ubique sus similitudes y diferencias.

Se pueden diferenciar dos herramientas de recolección de información a lo largo de la investigación. En primer lugar, se realiza una observación participante y no participante a la cotidianidad y actividades de estas escuelas de música, utilizando herramientas de recolección de información en trabajo de campo como lo son los diarios de campo y bitácoras de observación. En segundo lugar, destaca el diseño y aplicación de entrevistas semiestructuradas a los cuatro agentes principales de las escuelas de música: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.

A la par de la observación y aplicación de las entrevistas, se ha adelantado un proceso de sistematización de la información recolectada a través de matrices sobre las categorías de investigación construidas con base en el marco conceptual y metodológico. Así mismo, por medio del trabajo colectivo entre investigadores y monitores, se ha adelantado el proceso de análisis de la información con el fin de construir los productos de investigación.

En cuanto al marco conceptual de la investigación, este se ha construido con base en documentos como: el PNMC, el *Manual para la*

gestión de bandas-escuela de música (2012b), *Guía para alcaldes y gobernadores* (2012a), *Guía para la organización y el funcionamiento de escuelas de música* (Mantilla Pulido et ál., 2015), *Lineamientos de iniciación musical* (2015), *Programa de territorios sonoros para el fomento y promoción de las músicas populares tradicionales*, etc., lo cuales fueron base importante para la construcción de las escuelas en los municipios de Colombia.

En la construcción de categorías se realizó una matriz de consistencia, enfocada a cada uno de los ítems importantes que conforman la construcción de una escuela municipal, dichos ítems se conforman en dos puntos globales que se nombran: gestión organizacional y educación musical. De cada uno de estos ítems se desprenden diversas categorías y variables para identificar a la escuela municipal (ver tabla 1).

Partiendo de la construcción de estas categorías y variables, se construyen 4 tipos de entrevistas, con el propósito de describir la escuela de música municipal en sus cuatro aspectos mencionados anteriormente. Se incluyen cuatro tipos de actores que integran la escuela, como lo son directivos y administrativos, docentes, estudiantes y padres de familia.

Luego de la recolección de la información mencionada, por medio de las entrevistas, el paso a seguir es la sistematización de la información.

En un primer momento, se transcribe la información de cada uno de los audios de los actores entrevistados en formatos diseñados específicamente para su recolección; en un segundo momento, viene el análisis de la información. Se divide el trabajo por municipios, cada grupo trabaja su municipio asignado con un formato diseñado según la matriz de consistencia general,

Tabla 1. Categorías de análisis de la investigación.

Categoría: gestión organizacional	
Subcategorías	Variables
Características municipales y departamentales	Tamaño del territorio, tradición cultural del territorio, actividad económica del territorio, situación económica del territorio, etc.
Características de la EMM	Características de las EMM: año de fundación, contexto en el que se creó, cobertura de estudiantes, oferta de prácticas musicales de la EMM, etc.
Organización interna	Organigrama de funcionamiento, gestiones de la EMM, descripción de roles y funciones de personal directivo, docente, administrativo y de servicios, etc.
Gestión institucional	Presupuesto de funcionamiento, fuentes de financiación, plan de acción, relación con administración municipal, Idecut, Mincultura, otros.
Condiciones del entorno de la EMM	Niveles de acceso, desafíos territoriales, poblacionales, institucionales.
Infraestructura	Descripción de recursos: dotación instrumental, salones adecuados con condiciones mínimas (espacios insonorizados, bodegas de almacenamiento de instrumentos, salas de ensayo), mantenimiento preventivo, correctivo, etc.
Características socioeconómicas generales de los estudiantes que participan de la EMM	Estrato, matrícula participación en programas sociales del Estado, educación, trabajo, composición familiar, etc.
Características socioeconómicas generales de los docentes que participan de la EMM	Formación de docentes, tiempo de experiencia con EMM, experiencia artística de los docentes.
Participación comunitaria	Pertenencia a organizaciones sociales participación de padres de familia en la EMM.
Planeación territorial y de políticas	Plan de desarrollo municipal, plan departamental de música, PNMCM, otros.

Fuente: elaboración propia.

para así recopilar la información en un solo documento. Esta información la brindan los directivos y administrativos, los docentes, los estudiantes, y los padres de familia. Partiendo de esta recopilación y descripción de la escuela, se logra visibilizar las diferentes visiones de la escuela por cada uno de los integrantes que la componen.

Respecto a los avances en la bibliografía, se partió de la búsqueda de estudios sobre escuelas de música en Colombia. Para esto, se recurrió a bases de datos como las de Google Académico, el sistema de información científica Redalyc, Scientific Electronic Library Online (SciELO) y los repositorios institucionales de

Tabla 2. Aspectos descriptivos y organizacionales de la EMM

Categoría: educación musical	
Subcategorías	Variables
Marcos metodológicos y pedagógicos del funcionamiento de la EMM	Materiales físicos (repuestos, accesorios, atriles, cartillas, partituras, ayudas audiovisuales), materiales digitales (guías, libros de texto, láminas, carteleras y ayudas).
Descripciones prácticas colectivas musicales.	Agrupaciones, descripción de proceso formativo, acceso a instrumentos desde el inicio de la formación, conformación de agrupaciones: niveles, formatos, edades y prácticas, bandas sinfónicas, bandas marciales, coros músicas tradicionales.
Pedagogías inclusivas	Atención a discapacidad, atención a sectores poblacionales: afrocolombianos, raizales, indígenas.
Procesos pedagógicos	Existencia de programas, <i>syllabus</i> , marcos orientadores de contenidos por área, utilización de algún autor, pedagogo, aplicación o uso de manuales y textos del PNMC, criterios de constitución de mallas o estructuras de contenidos musicales a abordar.
Desarrollos de circulación, creación, producción, participación en estímulos municipales, departamentales y nacionales.	Participación en procesos de circulación, realización de encuentros, becas, creación de materiales, producción fonográfica, entre otras.

Fuente: elaboración propia.

todas las universidades de Colombia que ofrecen tanto los pregrados de maestro en Música y la licenciatura en Música, así como formación posgradual relacionada a la música.

Con base en esta búsqueda, se realizó una matriz que permitió ubicar el título, el resumen, la periodización, los y las autoras, el año de realización, la delimitación geográfica y el objeto de estudio de más de 30 diferentes producciones académicas. Cabe aclarar que no todos los trabajos tienen como objeto de estudio la escuela de música; así, incluimos trabajos en los que el objeto de estudio es la banda-escuela, las categorías de la relación pedagógica en la escuela de música, la caracterización poblacional, así como propuestas de repertorio, planes de estudios y metodologías, sistematizaciones de experiencias e incluso un trabajo biográfico.

Una parte de los estudios revisados tienen en común el interés por la producción de herramientas, las cuales fortalezcan los procesos formativos en las escuelas de música. Dichas herramientas se materializan en propuestas curriculares, didácticas y de repertorio.

Dentro de las primeras destacamos los trabajos de grado: *Plan de estudios para la banda escuela Edén Musical del municipio de la Tebaida, Quindío* de Eyiseth Guevara Henao (2013), *Diseño de una guía didáctica para personas con edades entre 15 a 20 años de la Escuela de música Adorarte con problemas de disociación rítmica* de Luis Alejandro Tapasco Bueno (2011) y *Propuesta de diseño curricular de educación musical para la Escuela de Música Dones y Talentos* de Wendy Tatiana Gallardo Castañeda (2016).

Como propuestas de repertorio encontramos: *"Son de mi tierra". Propuesta para dinamizar y vincular la música boyacense y sus instrumentos de cuerda tradicionales a los procesos de formación en banda de vientos de la Escuela de Música "Reviviendo Ilusiones" de Chita Boyacá, a través de un cancionero didáctico* de Heilmeyer Lasso Fandiño (2013) —actual director de la escuela de música de Gachetá—, *Guabina "Gogia y el Sapito". Pasillo "El abuelo". Obras para banda sinfónica nivel 1 y 2* de Camilo Andrés Romero Gómez (2013), *Recopilación, arreglos y montaje de cinco piezas musicales del compositor bolivarenses Miguel López con la Banda Escuela del municipio de Bolívar —Cauca* de Christian Gabriel Galindez Burbano (2014), *Cartilla de iniciación musical para las escuelas de música del municipio de Samaná (Caldas): Contextualización teórica y formulación de actividades de los ejes formativos: lo sonoro y lo auditivo* de John Sergio Pachón López y Edith Juliette Quecano Cárdenas (2017) y *Cancionero basado en el gusto musical de los niños entre los 8 y 12 Años de la Fundación "Canto por la vida" (Ginebra- Valle)* de Sara Julieth Aldana Álvarez (2018).

Mediante el enfoque de la sistematización de experiencias en escuelas de música, están presentes casos de trabajos como el de Betancourt (2016), titulado *Prácticas de educación popular aplicadas al conocimiento y ejecución instrumental del requinto-triple, desarrolladas en el ámbito municipal-regional en Colombia*, el de Patiño (2019), titulado *La escuela de música de Ginebra: proceso pedagógico en cuerdas pulsadas*, o el de Herrera (2021), titulado *Experiencia significativa en el área de iniciación musical*.

Desde la Facultad de Tecnología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se encontraron tres trabajos que proponen herramientas tecnológicas para desarrollar el proceso

de gestión de las escuelas de música. Estos son "Sistema de información web para la gestión de procesos administrativos para las escuelas municipales de música sostenible en el departamento de Cundinamarca" de Ariza Rojas et ál. (2013), ¿Por qué implementar sistemas distribuidos en escuelas municipales de música en Colombia? de Ariza Rojas et ál. (2017) y *Gestión de procesos administrativos de escuelas municipales de música mediante aplicación móvil* de Silvia y Caro.

Por otra parte, los siguientes trabajos analizan categorías específicas. Estas están relacionadas con la historia de la escuela, su gestión, los procesos formativos y la caracterización de los estudiantes o el grupo poblacional atendido. Respectivamente destacamos los siguientes estudios: *La escuela de música a partir de la banda sinfónica* de Giraldo (2013),

La gestión en las escuelas del Plan Departamental de Música de Antioquia de López (2012), *Pedagogía del acontecimiento: una experiencia de educación no formal para las músicas regionales* de Sossa (2009) y *Características psicosociales de los jóvenes participantes de la Red de Escuelas de Música de Medellín* de Molina y Rico. Sin embargo, no se encontraron trabajos comparativos sobre las escuelas de música a nivel nacional.

Primera fase del desarrollo del proyecto

La primera fase de este proyecto consistió en las visitas a cada una de las 9 escuelas de música de la muestra. Este proceso inició el 22 de abril de 2022, en el municipio de Subachoque, y finalizó el 26 de octubre de 2022, en el municipio de Villeta.

A cada escuela asistieron los docentes responsables de la investigación y los estudiantes

del semillero quienes hacen parte de la línea de gestión cultural musical y educativa a cargo de la maestra Dora Carolina Rojas.

Previo a la visita, se realizó un contacto vía telefónica o por correo electrónico, en el cual se manifestó el deseo de desarrollar una jornada de investigación en la escuela de música, por parte de estudiantes y docentes de la Universidad. Posteriormente se acordaba una agenda de espacio de interlocución *in situ*, con administrativos (director de cultura y director de escuela de música), docentes, padres de familia y estudiantes. El día de la visita se realizaba a doble jornada de trabajo (mañana y tarde), donde en el primer encuentro con los administrativos de la institución cultural se realizaba una presentación del grupo, los objetivos del proyecto y una solicitud de autorización de manejo de datos (oficial de la Universidad Pedagógica Nacional). El resto de la mañana se ejecutaba las entrevistas a los directivos y docentes de la escuela de música. Siempre contamos con la calidez humana, buena disposición y suministro de información para el desarrollo de la investigación. En la jornada de la tarde, se realizó el contacto con padres de familia y estudiantes para conocer de estas fuentes su visión sobre el proyecto educativo musical que les ofrece el municipio. Posteriormente se realizó la observación a diferentes agrupaciones y conjuntos, quienes hacen parte de la cotidianidad de la escuela (bandas, prebanda, estudiantina, coro, ensambles, etc.) y que son producto tanto de políticas administrativas como de tradiciones culturales de los pueblos.

A continuación, se presenta un breve resumen y evidencia fotográfica de las 9 visitas realizadas:

1. Municipio de Subachoque

Instituto de Deporte Cultura y Turismo de Subachoque IDCTS

Directivos: Ingrid Paola Triana Garzón, directora ejecutiva del Instituto

Alejandra Cortés, coordinadora de Deporte, Cultura y Turismo

2. Municipio de Guatavita

Escuela de música de Guatavita

Directivos: Justo Pastor Sarmiento Castañeda, jefe de la Oficina De Cultura, Turismo, Recreación y Deporte y Gustavo Adolfo Mancera Suárez, director de la Escuela de Música

3. Municipio de Gachetá

Secretaría de Educación y Cultura

Directivos: Jazmín Romero Mora, coordinadora de Cultura y Helmeyer Lazo Fandiño, director Escuela de Música y Banda Municipal

4. Municipio de Junín

Casa de la Cultura de Junín

Directivos: Leiner Alejandro Herrera Fernández, secretario de Desarrollo e Integración Social

Yesid Rodríguez, director de la Escuela de Música

5. Municipio de Tocancipá

Secretaría de Cultura y Patrimonio de Tocancipá

Directivos: Guillermo Gordillo Galán, secretario de Cultura

Oswaldo León Caballero, coordinador de la Escuela de Música

6. Municipio de Cajicá

Instituto de Cultura de Cajicá

Directivos: Héctor Emilio Moncada Garzón,
director del Instituto de Cultura

Sergio Camargo, coordinador del programa
de Música.

7. Municipio de Gachancipá

Secretaría de Educación, Cultura, Recreación
y Deporte de Gachancipá

Directivos: Brenda Liseth Jara Montaña, secre-
taria de Educación, Cultura, Recreación y
Deporte y Herwin Daniel Rincón Caballero,
coordinador de Cultura

8. Municipio de Funza

Centro Cultural Bacatá

Directivos: Juan David Barbosa Silva, director
del Centro Cultural Bacatá

Oscar Augusto Chunza Gómez, coordinador de
la Escuela de Música

9. Municipio de Villeta

Instituto Municipal de Turismo, Cultura, Recrea-
ción y Deporte de Villeta IMTCRD

Directivos: Alexandra Patricia Iregui, directora
Ejecutiva del IMTCRD

Cristian G. Linares, director de la Escuela de
Música

Se cuenta con más de 150 fotografías de todas
las visitas a las escuelas de música, más de 30
horas de grabación, más de 50 entrevistas en
proceso de transcripción. El proceso de investi-
gación ingresa a su segunda fase, que consiste
en la sistematización de la información recolec-
tada: transcripción de entrevistas, elaboración de
matriz de análisis por cada categoría, elabora-

ción de análisis por cada una de las escuelas, de
acuerdo con la matriz de resumen; seguidamente,
se realizará el análisis conjunto de las matrices
por escuela para realizar la entrega de resultados.

Referencias

- A. Mantilla Pulido, J. Reyes Suárez, C. Barrantes
Jiménez, C. Mejía Garzón, M. Medina. (2015).
*Guía para la organización y el funcionamiento de
escuelas de música*. [https://www.mincultura.
gov.co/proyectoeditorial/Pages/Gu%C3%A-
Da-para-la-Organizaci%C3%B3n-y-el-Fun-
cionamiento-de-Escuelas-de-M%C3%BAsica.
aspx#:~:text=%E2%80%8BLa%20Gu%-
C3%ADa%20para%20la,seguir%20en%20
un%20orden%20determinado%2C](https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Gu%C3%A-
Da-para-la-Organizaci%C3%B3n-y-el-Fun-
cionamiento-de-Escuelas-de-M%C3%BAsica.
aspx#:~:text=%E2%80%8BLa%20Gu%-
C3%ADa%20para%20la,seguir%20en%20
un%20orden%20determinado%2C)
- Aldana, S. J. (2018). *Cancionero basado en el gusto
musical de los niños entre los 8 y 12 Años de la
Fundación "Canto por la vida" (Ginebra- Valle)*
[Monografía, Universidad del Valle].
- Ariza Rojas, L. D. (2017). *¿Por qué implementar sis-
temas distribuidos en escuelas municipales de
música en Colombia?* [Universidad Francisco
José de Caldas]. [https://repository.udistrital.
edu.co/handle/11349/6840](https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/6840)
- Ariza Rojas, L. D., Silva Novoa, Y. A. y Castang
Montiel, G. A. (2013). Sistema de información
web para la gestión de procesos administrati-
vos para las escuelas municipales de música
sostenible en el departamento de Cundina-
marca. *Revista Tekhnê*, 10(1), 67-72. [https://
revistas.udistrital.edu.co/index.php/tekhne/
article/view/8937/10309](https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/tekhne/
article/view/8937/10309)
- Ariza Betancourt, A. (2016). *Prácticas de educación
popular aplicadas al conocimiento y ejecución
instrumental del requinto-tiple, desarrolladas*

- en el ámbito municipal-regional en Colombia* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1487>
- Galindez, C. G. (2014). *Recopilación, arreglos y montaje de cinco piezas musicales del compositor bolivarenses Miguel López con la Banda Escuela del municipio de Bolívar – Cauca* [Trabajo de grado, Universidad del Cauca]. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/2955>
- Gallardo, W. T. (2016). *Propuesta de diseño curricular de educación musical para la Escuela de Música Dones y Talento* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1569>
- Giraldo, J. (2013). *La escuela de música a partir de la banda sinfónica* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1707>
- Guevara, E. (2013). *Plan de estudios para la banda escuela Edén Musical del municipio de la Tebaida, Quindío* [Tesis de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/items/811b7c04-21f2-4e8b-8aee-ad907f646ce9>
- Herrera, J. (2021). *Experiencia significativa en el área de iniciación musical* [Tesis de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/items/c7301c11-a65d-44e2-adc4-6fa45ea86f22>
- Lasso Fandiño, H. (2013). "Son de mi tierra". *Propuesta para dinamizar y vincular la música boyacense y sus instrumentos de cuerda tradicionales a los procesos de formación en banda de vientos de la Escuela de Música "Reviviendo Ilusiones" de Chita Boyacá, a través de un cancionero didáctico* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1694?show=full>
- López, G. (2012). La gestión en las escuelas del Plan Departamental de Música de Antioquia. *Boletín de Antropología*, 27(44), 279-303. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/boletin/article/view/15624/0>
- Molina, P. R. y Rico Rico, C. (2015). *Características psicosociales de los jóvenes participantes de la Red de Escuelas de Música de Medellín* [tesis de grado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16054>
- Pachón, J. Y. Q. E. (2017). *Cartilla de iniciación musical para las escuelas de música del municipio de Samaná (Caldas): Contextualización teórica y formulación de actividades de los ejes formativos: lo sonoro y lo auditivo* [Trabajos de grado, Universidad Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/6938?show=full>
- Patiño, D. (2019). *La escuela de música de Ginebra: proceso pedagógico en cuerdas pulsadas* [Tesis de grado, Universidad del Valle]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16054>
- Plan Nacional de Música para la Convivencia PNMC. (2012a). *Guía para alcaldes y gobernadores de Colombia*. <https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Gu%C3%ADa-para-alcaldes-y-gobernadores-de-Colombia-.aspx>

Plan Nacional de Música para la Convivencia PNMC. (2012b). *Manual para la gestión de bandas-escuela de música*. <https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Pages/Manual-para-la-Gesti%C3%B3n-de-Bandas-Escuela-de-M%C3%BAsica.aspx>

Plan Nacional de Música para la Convivencia PNMC. (2015). *Lineamientos de Iniciación Musical*. <https://mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Documentos%20Publicaciones/Lineamientos%20Iniciacion%20musical/LINEAMIENTOS-DE-INIACI%C3%93N-MUSICAL2.pdf>

Plan Nacional de Música para la Convivencia PNMC. (2016). *Programa Territorios Sonoros de Colombia*. https://issuu.com/territoriosonoros/docs/documento_de_territorios.docx

Romero, C. A. (2013). *Guabina "Gogia y el Sapito". Pasillo "El abuelo". Obras para banda sinfónica nivel 1 y 2* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1683?show=full>

Silva Novoa, Y. A. y Caro Carvajal, N. S. (2017). *Gestión de procesos administrativos de escuelas municipales de música mediante aplicación móvil* [Tesis de grado, Universidad Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/5366>

Sossa, J. (2009). Pedagogía del acontecimiento: una experiencia de educación no formal para las músicas regionales. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*. 2. <https://doi.org/10.17227/ppo.num2-304>

Tapasco, L. A. (2021). *Diseño de una guía didáctica para personas con edades entre 15 a 20 años de la Escuela de música Adorarte con problemas de disociación rítmica* [Tesis de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://repositorio.utp.edu.co/items/d92c2af6-75d6-4403-ab67-0d14b4b4a826>

La música colombiana y la relación con el Caribe en la formación musical. Semillero: “Sabor Caribe”

Javier Riveros Castillo¹

pp. 289-300

¹ Magíster en Educación, y doctorando en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: wjriverosc@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5820-9929>

*El estudio sin deseo estropea la memoria
y no retiene nada de lo que toma.*

leonardo da vinci

Introducción

“La música colombiana y la relación con el Caribe en la formación musical” es un proyecto aprobado por las convocatorias del 2022 del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP). En este hemos estudiado algunos ritmos en relación con la formación y aspectos que consideramos importantes para nuestro estudio como los asuntos históricos de la cultura del Caribe y los aspectos que ha generado en la formación musical. En este artículo se mostrarán los avances y el desarrollo del estudio de la música del Caribe en relación con la formación. Para esto, es necesario trabajar temáticas importantes para nuestro trabajo, como lo son asuntos históricos de la cultura del Caribe y cómo ha influido en la formación musical. Como resultado de estos aspectos investigativos, la propuesta de este proyecto busca la utilización de diferentes temáticas educativas, las cuales también son utilizadas en el programa radial como medio de enseñanza y de difusión cultural, en un intento por dar una mirada amplia a nuestro saber.

Avances en temáticas

En el proyecto vemos la importancia del estudio profundo sobre cuatro categorías que buscan dar una mirada sobre la música y la formación: 1) la música caribeña en Colombia y en Cuba; 2) lenguaje y oralidad (sincretismo); 3) la formación y la transferencia musical; 4) el programa radial “sabor Caribe”. En esas cuatro se tiene un trabajo

argumentativo desarrollado, el cual se expondrá en este artículo. En ese sentido, hemos estudiado algunas temáticas referentes a lo educativo, concretizados en los libretos y en los aspectos formativos desde la emisora. Algunos avances están referidos a los cuatro ejes temáticos esenciales del proyecto. Estos aspectos son:

La música caribeña en Colombia y Cuba

Con respecto a este, hemos trabajado en la categorización de algunos elementos musicales, en determinar su diferencia en su hacer y en su concepción. Por ejemplo, la premisa: ¿bajo qué parámetros ubicamos esta música?, es decir, la música del Caribe puede categorizarse como música folclórica, popular o tradicional. Entonces, ha sido una ficha fundamental los análisis argumentativos de este elemento indispensable, ya que nos permiten identificar su esencia, su historia, sus personajes y sus ritmos, incluso la instrumentación y orquestación.

Esto nos ha llevado a profundizar en su cultura, como por ejemplo en la reflexión sobre el sincretismo en sus rituales, especialmente en algunos ritmos que hacen parte de la música del Caribe; por ejemplo, en Colombia, el son palenquero y, en Cuba, el complejo de la rumba. Por supuesto, es necesario comprender la concepción desde el surgimiento del mestizaje y sincretismo en torno a estos ritmos [Ortiz, 1946]. De allí vemos que las celebraciones religiosas traídas por los españoles, al igual que los esclavos negros y el contacto con los indígenas, es lo que nos ha permitido esta variedad, no solo instrumental, sino cultural. Entendemos que sus raíces son africanas y que, al contacto de lo euro-

peo con el nuevo mundo, son el resultado de esa mezcla que ha hecho nuestra música.

El músico Bela Bartok (1985) realizó estudios sobre el folclor y describió una posible clasificación al señalar que esta característica se constituye a usanza de la oralidad. Su valor resulta muy alto, pues estas no solo ejercen mucha influencia sobre la música popular culta, sino que además se conocen en las dos.

En el fondo la música campesina es un producto de la elaboración musical, que actúa desde el colectivo. Gran parte del folclore campesino de Europa, de esa música tradicional que se había vuelto una expresión popular en diferentes regiones, fue a parar a las partituras de los grandes músicos de la época, desde Beethoven hasta Wagner, pasando por Stravinski y Vivaldi (Bartok, 1985, p.43).

En esa medida, lo que se quiere mostrar son las formas histórico-culturales a lo largo del tiempo y, por supuesto, el establecimiento de los ritmos con sus principales variaciones y las formas musicales. Así, el estudio sobre el complejo de la rumba cubana y el son palenquero, junto la relación de estos países, son una necesidad en nuestro trabajo investigativo. Gracias a la salida de campo que realizamos con monitores a San Basilio de Palenque (Mahates-Bolívar), un gran material para la documentación del proyecto de investigación, el cual dio como resultado un acervo sonoro e investigativo sobre el son palenquero razón por la cual seguimos en esa búsqueda. Así, se pudo entender las formas de vida de su población y su influencia en la cultura, especialmente en la música y la relación con el Caribe. De este modo, vemos que, aunque hay cercanías culturales, por supuesto mucho más

musicales, también hay profundas diferencias en su noción.

Lenguaje y oralidad

Esta comprensión contribuye a la transmisibilidad de la enseñanza a través de la oralidad y de sus mitos, que son de carácter carnavalesco en muchos casos. Estos se convierten en la reflexión analítica de la formación musical del Caribe, pues la sociedad se sustenta muchas veces en ellos, lo cual es un efecto de los problemas que impone su devenir. Donde termina el mito empiezan las historias, y esto es lo que nos ayuda a la comprensión del proyecto (Levi-Strauss, 1987, p. 71). Por esto, estudiarlos es nuestro interés en la cultura caribeña. Ahora bien, hay algo constitutivo en el establecimiento de la cultura de todos los pueblos, lo cual es *el lenguaje*. Entonces, podemos sostener que el lenguaje es un hecho humano, ligado a la cultura, un aspecto relevante para nuestro estudio musical como elemento de la transferencia formativa. Acá nos ocuparemos del análisis y de la función del lenguaje en estas comunidades, pues es una enunciación inherente en el ejercicio de intercambio, entre el diálogo cultural de los países con el mismo idioma. Este diálogo construye un discurso de comunicación a través del pensamiento, que son elementos de transmisión del mismo lenguaje musical, y nos ayuda a abordar, a través de la historia, el fenómeno musical de toda la región del Caribe.

De la lengua que hablamos hacemos usos infinitamente variados, cuya sola enumeración debería ser coextensiva de una lista de las actividades a que pueden entregarse el espíritu humano. (Benveniste, 1971, p. 63)

Otro aspecto fundamental es cómo la música ha sido un aspecto ritual de lo humano inclusive desde lo religioso. Dice Aarón Copland (1999) en su libro *Los placeres de la música*:

El poder de la música es tan grande y, al mismo tiempo, tan directo que la gente tiende a pensar en ella en forma estática, como si siempre hubiera sido lo que hoy sabemos que es. Apenas resulta posible comprender cuán extraordinario ha sido la marcha de la música occidental sin considerar brevemente sus orígenes históricos. (Copland: 1999.p. 37)

Es claro que la acción verbal comparte características, experiencias situadas en medio de un contexto que implica deseos, impulsos, intenciones, etc., los cuales de *la psique*. Estos fenómenos propenden hacia una actividad lúdica ligada a la praxis lingüística. Es decir, un artista ejecuta su arte al público, genera una representación colectiva que puede provocar un efecto personal, o colectivo. La sagacidad del hablante en una comunidad seduce, morigera y, así, es considerada la vida misma en un acto contingente de inconmensurabilidad del lenguaje. Paolo Virno (2005), en su libro *Cuando el verbo se hizo carne*, expone:

Solo cuando la tierra de nadie es colonizada por el lenguaje, emerge una neta discriminación entre yo y no-yo, "dentro" y "fuera" cognición y comportamiento (Virno, 2005, p. 49)

Es decir, la vida en comunidad está ligada por la vía de la comunicación del lenguaje, determinada por el espacio geográfico y por su acción comunitaria. La práctica del ritual no escapa a lo humano en las necesidades del habla. Por esto,

parece oportuno interponer la praxis artística como modelo del ritual a través del lenguaje.

Más aunque la casa, la ciudad es un instrumento de función metafísica, un instrumento intrincado que estructura la acción y el poder, la movilidad y el intercambio, las organizaciones sociales y las estructuras culturales, la identidad y la memoria. Las ciudades son excavaciones habitadas de la arqueología de la cultura que exponen el denso tejido de la vida social. (Pallasma, 2016, p. 47).

Freud en *El malestar de la cultura*, reflexiona sobre lo pretencioso del cuestionamiento del sujeto. Así mismo, la religión está contemplada dentro de la etapa de satisfacción de las necesidades naturales, especialmente como un episodio comunitario. Es decir, encontramos en ciertos aspectos de los pueblos dos puntos a tratar, por un lado, la satisfacción que se encuentra a través de los ritos religiosos direccionado por el lenguaje; por el otro, como medio de transmisibilidad, lo que llamamos el *acto pulsional*. En estos aspectos, vemos que el arte se encuentra intrincado en esas ritualidades del mundo y es agenciado, justamente, por el lenguaje como medio de oralidad y como ruta de aprendizaje, lo que llamaremos "*la formación*" podríamos señalar que esta mediación da como resultado o efecto del orden natural a la oralidad, mediada por el lenguaje en la transferencia que hacen los sujetos, por esto, los géneros literarios de cada sociedad, como la epopeya, la tragedia, la sátira, y la comedia, son imitaciones heredadas de la vida en comunidad. En estos el artista plasma su obra, de forma empírica, en un principio, y, asimismo, emplea el lenguaje como medio de satisfacción y de expresión de su pueblo; por ejemplo, el caso del repentismo en la décima

de Cuba (Casanellas, 1999). En la transmisibilidad de la comunicación, a través del lenguaje, encontramos los medios de la oralidad como herramientas sustitutivas de la imitación. Esta mirada en torno al lenguaje, el teatro, la música y la religión es indispensable en la elucubración sobre la forma de transferencia de lo cultural, ya que nos ayudará a descifrar la inconmensurabilidad de la relación que tiene el lenguaje en las culturas y, para este trabajo, de las comunidades caribeñas y su construcción musical. Esta esfera mimética, en pueblos como Cuba y Colombia, es sobre lo que nos referiremos como asunto educativo y que, desafortunadamente en muchos pueblos, proscriben a causa de la no conservación de sus culturas, como en el caso de Palenque. Por esto, es indispensable entender que el espacio geográfico de cada una de las culturas y su desarrollo histórico afectan nuestra música caribeña y, por supuesto, la mirada de estos dos países sobre ella. Sobre esto, Pallasma (2016) señala:

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 búsquedas inconscientes del hogar perdido de la niñez. La casa es una colección y una concreción de las imágenes personales de protección e intimidad que le permiten a uno reconocer y recordar su propia identidad (Pallasma, 2016, p. 21)

De África podríamos señalar que son varios los pueblos que se mezclaron. No solamente a causa de la esclavitud, sino porque fue una estrategia que impedía la comunicación entre ellos y evitaba posibles sublevaciones, es decir entre menos comunicación de los esclavos, más sumisión (Arteaga, 1994). Diferentes culturas indígenas

como los incas, aztecas, mayas, etc., junto a su diversidad, fueron asimiladas de maneras diferentes e incorporadas en sus acervos musicales.

La formación y la transferencia musical

Se muestra un panorama histórico en aspectos totalizadores para la investigación y la formación, con el cual se dan algunos aspectos o temáticas para el desarrollo no solo de la investigación en música, sino de la transferencia de las especificidades de la formación. Este avance de la formación y la transferencia esta interpelado por el fenómeno de la oralidad, entendido como un aspecto relevante en la enseñanza de los ritmos musicales y en su exploración. El asunto de la transferencia del saber y de la formación musical del Caribe se desarrolla entre lo uno y lo otro, sin embargo, no se ha transferido ese saber, sino el deseo entre esta relación. Por ejemplo, en el caso de la relación entre el aprendiz de tambor y su maestro, se trata de una relación de transferencia del deseo del uno al otro. De este modo, la acción investigativa de un profesor conduce, igualmente, a un efecto formativo. Es decir, la condición transferencial en la investigación está supeditada al deseo del maestro que investiga, pues justamente a eso llamamos la formación musical.

De esta manera, la investigación musical significa aceptar el papel del otro, tanto del maestro como el del estudiante. A esa relación del saber es la que nos referimos, especialmente en el "*deseo por el saber*" de un maestro que investiga, quien se adjudica como única consigna de aprendizaje esa necesidad por comprender desde dónde se hace la investigación. El profesor y el estudiante se encuentran atravesados por la investigación y demandan un acto educativo,

dado por la especificidad de su hacer musical. La lectura, la transcripción, el análisis, la audición, la escritura, los arreglos musicales acompañan relación entre el maestro investigador y el estudiante, además de mediar el saber. Es este acto educativo el resultado de la formación. Al respecto dice Charlot (1997): El investigador se interesa en las relaciones entre las diversas figuras de la relación con el saber, o entre las dimensiones de la relación con el saber de tal individuo" (p. 129).

Esta posición es lo referido a la experiencia educativa, no necesariamente adjudicada como un hecho de verdad, seguramente habrá más miradas que valdría la pena reflexionar. Sin embargo, los discursos en materia de investigación musical se han arraigado tanto que muchas veces son enunciados como verdaderos (Foucault, 2020, p. 27). No obstante, la investigación en música "hecha" mano del instrumento que sea necesario, si necesita una entrevista, si necesita un libro, si necesita una transcripción o un análisis morfológico, etc., cada uno ayudará a ese deseo por el saber del maestro. En ese sentido, la música caribeña contribuye a la formación por la oralidad de sus cuentos y leyendas. En ella, la formación musical se sustenta a través de su cultura, pues son estos los efectos que impone su esencia. Como se mencionó, las historias son materia de formación, justo donde termina el mito empiezan las historias de la oralidad. Reflexionar sobre estos efectos es lo que nos ocupa, pues son parte del hombre y la cultura del Caribe. Dice Lévi-Strauss (1987), en su libro *Mito y significado*:

El problema es este: ¿dónde termina la mitología y dónde comienza la historia? En el caso, completamente nuevo para nosotros, de una historia sin archivos, sin

documentos escritos, apenas existe la tradición oral, que aparece simultáneamente como historia. (Levi-Strauss, 1987, p 71)

De este modo, la escuela no es solo instrucción, sino la formación. Así mismo, la formación en la música del Caribe es de un hacer transferible y de ese deseo por la interpretación a través de la oralidad en ritos y leyendas de sus pueblos. Así lo sostiene el profesor Guillermo Bustamante (2019), en su libro *La formación como efecto*:

La formación no es exclusivamente, ni principalmente, asunto de contenidos (algo que se comunica) o métodos explícitos (la manera de comunicarlos); es, más bien, un lazo entre sujetos (algo que se metacomunica, para decirlo en términos de Verón)... no sin hablar de contenidos, no sin unos métodos. Mientras informar transfiere *datos*, formar transfiere *trabajo*. (Bustamante, 1980, p. 37)

Entonces, el viejo sabio tamborero, que utiliza su ritual como forma de enseñanza, cumple con su deseo de entregar en el otro lo que a este le falta. Ambos desconocen que se encuentran en ese proceso de formación, pues están inmersos en su cultura y mantienen una relación como fenómeno educativo. Cuando el aprendiz adquiere ese saber, no solo toca el tambor, sino que se atribuye este ritual como forma esencial de su vida, ya hay *per se* un efecto formativo.

Entonces los estudiantes se forman en cuanto al maestro, quien organiza unos arreglos orquestales y realiza los montajes. Así se da un acto educativo con la interpretación de la obra mediada por el encuentro. Este acto es el que podrá tener aprovechamientos formativos, es fundamental en la enseñanza. El contenido

mínimo de este acto educativo es el arreglo, el montaje, la interpretación del repertorio, etc., aunque todavía no hay un encuentro directo entre el maestro y el estudiante, sino que se da a través de la obra (arreglo, montaje).

Así, este trabajo investigativo ha dado dos efectos sustanciales:

Lo investigativo en la música del Caribe: el interés de incentivar en nuestros estudiantes la realización de investigaciones con temáticas relacionadas con el Caribe y su cultura. Una prueba de ellos son los resultados obtenidos en monografías meritorias con temas que implican dos asuntos: la música caribeña y la educación².

"La práctica docente en la música del Caribe": el semillero de investigación ha sido un escenario para el desarrollo de la práctica, pues nos da la posibilidad de seleccionar mecanismos de aprendizaje diferenciado y estratégico de acuerdo con los intereses y necesidades de cada estudiante.

En los procesos de recontextualización musical en este aspecto hemos encontrado varias miradas sobre la formación, las cuales entien-

den esta como la forma de trasmisión de un objeto. Así, se puede mostrar la aplicabilidad de este concepto en la educación musical caribeña, como lo explica Bernstein (1990): "El discurso pedagógico es un dispositivo de recontextualización para efectos de reproducción de una cultura" (p. 27).

El programa radial "Sabor Caribe":

El programa radial es el espacio propicio para encontrar diferentes formas de enseñanza a través de la música colombiana. Así vimos la importancia de elaborar materiales aplicables para estos formatos instrumentales, lo cual evidenció un escenario para el aprendizaje musical en el programa radial.

Exploramos nuevas posibilidades de realizar talleres para la explicación de formas musicales de la región Caribe y, a su vez, se pretende avanzar en la especificidad de los ritmos musicales del Caribe, los cuales darían cuenta de la relación entre los niveles musicales arraigados a la oralidad y los mecanismos de ejecución instrumental para la enseñanza.

Dicha determinación de diferentes ritmos nos procurará la comprensión de los asuntos musicales que dan cuenta de la condición humana y de la tramitación desde el arte musical. Vemos entonces la recontextualización de la música en la operatividad escolar, como estudiantes participantes en la realización de los mismos libretos investigativos, lo que da como resultado la producción de programas radiales. En ese sentido, descubrir nuestra cultura en el programa es comprender que existe una sonoridad instrumental en todo el caribe, la cual sirve para entender nuestra inusitada y aterradora ignorancia musical sobre estos géneros. Bien lo dice el escritor José

² Por ejemplo: *La salsa: diálogo musical en el IPN* (meritoria). Al igual, temas de monografías con implicaciones desde la investigación-creación, como por ejemplo: *El Joeson una mirada desde la creación* (meritoria), *Piano y mujer: Vida y obra de la pianista cubana Ariadne Trujillo Durand* (meritoria), *Interpretación de la guitarra en el contexto caribeño*, *La guitarra en el son*, *El sexteto de marimbula como evidencia de transculturación en el Caribe colombiano*, *Obra creativa: Danzón y pachanga a propósito de la creación*, *Influencias musicales de las migraciones en la sonoridad de la producción tapando el hueco del Grupo Niche del año 1988*, *Timba cubana: Aportes a su caracterización a través de una perspectiva compositiva*, *La relación del son cubano y el son palanquero a partir de una obra creativa*, etc. Todas estas temáticas fueron producto del programa y del semillero de investigación "Sabor Caribe", al igual que otras monografías en curso que también nacieron de nuestro semillero como resultado del programa radial.

Arteaga (1991) cuando descubre por primera vez la música de Lucho Bermúdez: "Comprendí que la sonoridad colombiana y antillana tiene muchas afinidades. Lucho es de los pocos músicos que no sólo se disfrutan escuchar, sino que es obligación analizar" (Arteaga, 1991, p. 10).

De este modo hemos avanzado en la preparación de un material educativo como resultado del proceso investigativo, el cual permite el conocimiento de nuestra especificidad, encontrada en las muchas temáticas y en la vivencia histórico-cultural. Allí se encuentra una selección de acervos, transcripciones, arreglos, montajes, análisis y las grabaciones, De las cuales se desprenden asuntos de la complejidad de la música del Caribe.

La radio, así, es fundamental en la tarea educativa que nos hemos propuesto en el programa, es la posibilidad de acceder desde lo local a la universalidad cultural, por medio de homenajes y temáticas. Así mismo, hay una premura de ampliar la perspectiva de la radio como medio de enseñanza y de divulgación, pues lo que dejamos allí es más que unos programas grabados, unas obras transcritas, analizadas, argumentadas conceptualmente y grabadas como material didáctico; se trata de la transferencia de un deseo por el aprendizaje de la música del Caribe.

Así, el trabajo de la radio ha sido importante para todo el proceso de la formación musical, especialmente la del Caribe; de allí se desprenden grandes posibilidades en la transmisión y que han sido heredadas entre nuestras culturas.

Alejo Carpentier (1987), en su libro *Ese músico que llevo dentro*, en conversación con el músico Héctor Villalobos, sostiene lo siguiente: "Sin duda.

Gracias a la radio, sobre todo, la música se ve más aceptada que antes" (Carpentier, 1987, p. 16).

Por último, sabemos que la música es un fenómeno cultural, social e histórico que se posiciona en lo contextual, por esto, se encuentran grandes diferencias en su interior, lo que necesita un estudio investigativo riguroso, tanto de la música caribeña como de lo que gira en determinado contexto.

En consecuencia, el programa radial es una alternativa a la investigación de proyectos para los trabajos monográficos de los estudiantes y al "que-hacer" musical en el diseño didáctico y metodológico. Así mismo, para el aprendizaje en sus prácticas, pues los estudiantes no solo nos apoyan en formar, interpretar y difundir la cultura musical de nuestros pueblos, sino en la formación histórica, musical e instrumental y la didáctica del aprendizaje musical.

La relación del programa con el semillero desarrolla el espíritu investigativo, con lo cual se crean grupos de lectura en torno a la música con la mediación de la radio. Es como lo estableció Pablo Montoya (2018), en su libro *Escuela de música*, cuando en Tunja se llevó a cabo uno de sus proyectos entrañables:

Conformar un grupo de lectura con colegas de la universidad. No fue arduo convencerlos para que el escritor y la obra fueron aceptadas. Consiguió que se reunieran las noches de los miércoles para leer *Doktor Faustus* de Thomas Mann. El plan era turnarse de casa cada semana, pero Gaona terminó logrando que su apartamento del barrio Caribe fuera la sede de estos encuentros. (Montoya, 2018, p. 346)

Conclusión

La música tradicional, popular y folclórica es una manifestación representativa de diversas características. Estos imaginarios son de todos modos formas de expresión, de creación y de compartir nuestra cultura. Por eso, la necesidad de seguir escudriñando los diferentes ritmos que componen la música del Caribe, pues hoy en día esta tiene todo un complejo cultural que la ha vuelto una verdadera tradición. Esto argumenta Leonardo Acosta (2004) en su texto *Otra visión de la música popular cubana*

Si a partir de la recopilación y la elaboración de un repertorio de toques (no un recetario), logramos añadir un análisis de partituras de nuestra música popular, una discografía lo más exhaustiva y toda la bibliografía que ya disponemos, y sobre todo si logramos que los músicos más jóvenes puedan disponer el tiempo y las oportunidades necesarias para escuchar toda esta música (y si no tocarla, al menos cotejarla contra partituras) estaremos en condiciones de escribir una casi verdadera historia de nuestra música popular. (Acosta, 2004, p. 64)

Esa presencia de ricos elementos folclóricos en todo el Caribe nos debe hacer pensar que son mucho los países que han interferido en ella y que no son menos importantes. Hay países que alimentan un folclor ficticio a base de festivales y concursos organizados por "especialistas", que se trata solo de asuntos comerciales, pues tomando ciertas grabaciones con imposiciones de reglas actualizadas. También se pretende mantener un factor del campesino mezclado con la categorización de folclor. Esto sostiene Carpentier (1987):

A la vez cabe considerar que en los países donde subsistir, subsiste, realmente, un folclor vivo, activo, en manifestación actual, sería ingenuo el compositor que pretendiera atraer la atención del campesino es decir: del conocedor del folclor sonoro escribiendo sinfonías, conciertos o sonatas, a base de temas folclóricos. (Carpentier, 1987, p. 336)

Por eso la investigación, al menos en nuestro contexto caribeño, es la característica fundamental para la comprensión de nuestro verdadero tamborero el auténtico tocador es aquel que conoce los ritmos, el carácter de los toques, las normas dentro de las cuales debe producirse estos y, por supuesto, no excluye lo virtuoso del instrumentista. Lógicamente hay una cierta invención propia, incluso en sus improvisaciones, pero estas improvisaciones están determinadas por un "algo", pues deben responder a una estética de su ejecución ancestral o por lo menos contextual.

Esto solo se lograría siempre y cuando los músicos intentáramos escribir, escudriñar, transcribir, analizar e interpretar esta música. Así, el texto escrito es el que nos ayuda a entender un contexto interpretativo. Aquí no cabría pensar en que el "músico culto" no pueda acercarse al pueblo, trabajar sus armonías propias populares, sus estilos, etc., lo cual desmitifica esa posición ambivalente de ese músico como un "falsificador", quien no tiene el derecho a la investigación de nuestra misma música.

En este caso estamos promoviendo la facultad de escuchar, de investigar y apropiarnos de ese amplio y maravilloso mundo de nuestra música del Caribe. Como decía Heictor Villalobos, "el folclor soy yo". Nuestra música no es

ajena a nosotros, sino que “*nuestra música somos nosotros mismos*”

No hay espacio para dudar de la capacidad de muchos para lograr dar una mirada investigativa a nuestra música; sin embargo, de esa misma manera tampoco existe duda que en la actual “cabida” se ha permitido desconocerla, incluso destruirla en nuestras instituciones “académicas”. El único asunto que se puede plantear es que debemos emplear nuestros conocimientos profesionales para nuestra propia música y no decir que son los medios la música popular, folclórica y tradicional se trata de un problema de primer orden y, por lo tanto, no cabe dejarlo a la decisión de la afición musical. Mientras estas posibilidades queden a merced de un futuro incierto y lejano, la dificultad siempre residirá en el hecho de que las “*verdades*” del moderno mundo no se prestarán a la normal expresión del discurso y del pensamiento musical. La necesidad de encontrar formas de investigar nuestra música, ver su complejidad y la manera como se transfiere ese saber son tareas, no solo de un proyecto investigativo o de un programa radial, sino de toda persona amante de su cultura, de todo maestro que busca sus raíces. Así lo enuncia Natalia Bolívar (1994) en su libro *Los Orishas en Cuba*:

Nada más alejado del pensamiento científico que estas ingenuidades. Por el contrario, considera que la experiencia sensorial y directa no es más que la materia prima del conocimiento. Las conexiones esenciales entre los fenómenos, las que determinan su regularidad y su sujeción a leyes, *nunca* son evidentes (p.30)

Productos generales

Dentro de los avances, estas son algunas temáticas que se han estudiado en el desarrollo de este proyecto, podríamos enunciar algunos significativos: se participó en diferentes eventos como la convocatoria realizada por la Universidad Javeriana (*investigación y música*), de la cual participamos como ponentes y hablamos acerca de las implicaciones de la virtualidad y la presencialidad en la formación y en la enseñanza de la música del Caribe colombiano También, participamos en del Foro Latinoamericano de Educación Musical (Fladem), donde conversamos sobre temas de investigación y formación sobre el Caribe colombiano. Así mismo, nuestros estudiantes ganaron como ponentes en la red de semilleros (REDCOLSI, la SGP-CIUP), que se realizará en Medellín. Fuimos invitados a la revista cultural *Cuatro salas* del Departamento de posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional. Por último, el semillero participó en señal Colombia RTVC.

Por otro lado, se elaboraron diferentes textos sobre la relación la cultura en todo el Caribe, los cuales tenían presente la enseñanza musical como elemento fundamental. Así, se seleccionaron unos acervos musicales y su transcripción como elemento fundamental para el estudio, análisis musical y la interpretación de ritmos del Caribe.

También se han visto efectos formativos en las mismas monografías de los integrantes del semillero, solo por mencionar algunos en este año:

Valentina Castillo, *Influencias musicales de las migraciones en la producción Tapando el hueco*

del Grupo Niche en el año de 1988; Juan Flórez, *Timba cubana: aportes a su caracterización a través de una perspectiva compositiva*; Carolina Cabrera, *Creación de una obra a partir de la relación del son cubano y el son palenquero*.

Hemos realizado escritos donde articulamos la investigación como elemento formativo en el desarrollo del semillero a través de los programas radiales, como es el caso de la elaboración de 32 libretos (en curso) para el programa *Sabor Caribe* de la emisora a pedagógica radio. También realizamos conciertos, de la orquesta y del semillero con la emisora, en relación con el proyecto de investigación que llevamos desarrollando este momento.

Referencias

- Acosta, L. (2004) *Otra visión de la música popular cubana*. Iguana Ciega.
- Arteaga, J. (1991). *Maestro de maestros*. Intermedio editores.
- Arteaga, J. (1994). *Música del Caribe*. Voluntad.
- Bartok, B. (1985). *Escritos sobre música popular*. Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. El Griot.
- Benveniste, É. (1971). *Problemas de Lingüística general I*. Siglo XXI.
- Bolívar, N. (1994). *Los Orishas en Cuba*. Ediciones PM.
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Aula.
- Carpentier, A. (1987). *Ese músico que llevo dentro*. Alianza Editorial.
- Casanellas, L. (1999). *Tradición oral de la décima en el punto cubano*. Orcalc.
- Copland, A. (1999). *Los placeres de la música*. Alaleph
- Charlot, B. (1997). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal
- Freud, S (1930) Freud en *El malestar de la cultura*. Amorroutu
- Foucault, M. (2020) *Subjetividad y verdad. Curso en el College de Francia (1980-1981)* Fondo de cultura económica
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Mito y Significado*. Alianza Editorial.
- Montoya, P. (2018). *Escuela de Música*. Penguin Random House.
- Ortiz, F. (1946). *El engaño de las razas*. Editorial ciencias sociales.
- Ortiz, F. (2005). *La Africanía de la música folclórica de Cuba*. Música Mundana Maqueda.
- Pallasma, J. (2016) *Habitar*. Gustavo Gili.
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Losada.
- Stravinski, I. (1942). *Poética Musical*. Acantilado.
- Virno, P. (2005). *Cuando el vero se hizo carne*. Traficantes de sueños.

La experiencia de proyección social y gestión cultural de la Facultad de Bellas Artes, desde el proyecto de extensión “Formación Bosarte para vivir la cultura local”

Dora Carolina Rojas Rivera¹

pp. 301-314

¹ Docente de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinación SAR. Magister en Educación y magister en Gestión y Emprendimiento de Proyectos Culturales. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8234-2669>

Introducción

En el desarrollo del proyecto misional de la Universidad Pedagógica Nacional², se encuentra un núcleo importante que se articula con su función de investigar, producir y difundir el conocimiento profesional docente, educativo, pedagógico y didáctico. Para el encargo puntual de la Facultad de Bellas Artes, este se sitúa en la formación de profesionales para el arte y la educación, así como en la generación de conocimiento artístico, su pedagogía, investigación y gestión en el campo educativo y cultural.

Ese proyecto misional también se constituye a partir de la

interacción directa y permanente con la sociedad para aportar en pro de la construcción de nación y región mediante el diálogo con las demás instituciones de educación, los maestros, organizaciones sociales y autoridades educativas, para la producción de políticas y planes de desarrollo educativo en los diferentes ámbitos. (Universidad Pedagógica Nacional, 2020)

Esto se evidencia en el trabajo conjunto con instituciones públicas en el apoyo al desarrollo de políticas, lo cual para la Facultad de Bellas Artes se traduce en la realización de convenios y contratos en los que se aporta la experticia, el conocimiento, la capacidad institucional y el capital humano especializado para atender a las

necesidades y posibilidades que surgen en los distintos territorios y contextos.

Así, el desarrollo del proceso de formación artística y cultural en el proyecto "Formación bosarte para vivir la cultura local", realizado en el año 2021, es un ejemplo de esa proyección social que articula estas dos instituciones en pro del desarrollo educativo, social y cultural de un territorio local.

Descripción

Realizado entre los meses de agosto a diciembre de 2021, a través de la subdirección de asesorías y extensión se llevó a cabo el proyecto, que consistió en el desarrollo de 18 cursos de formación artística y cultural, dirigidos a toda la población de la localidad de Bosa, en diferentes disciplinas artísticas.

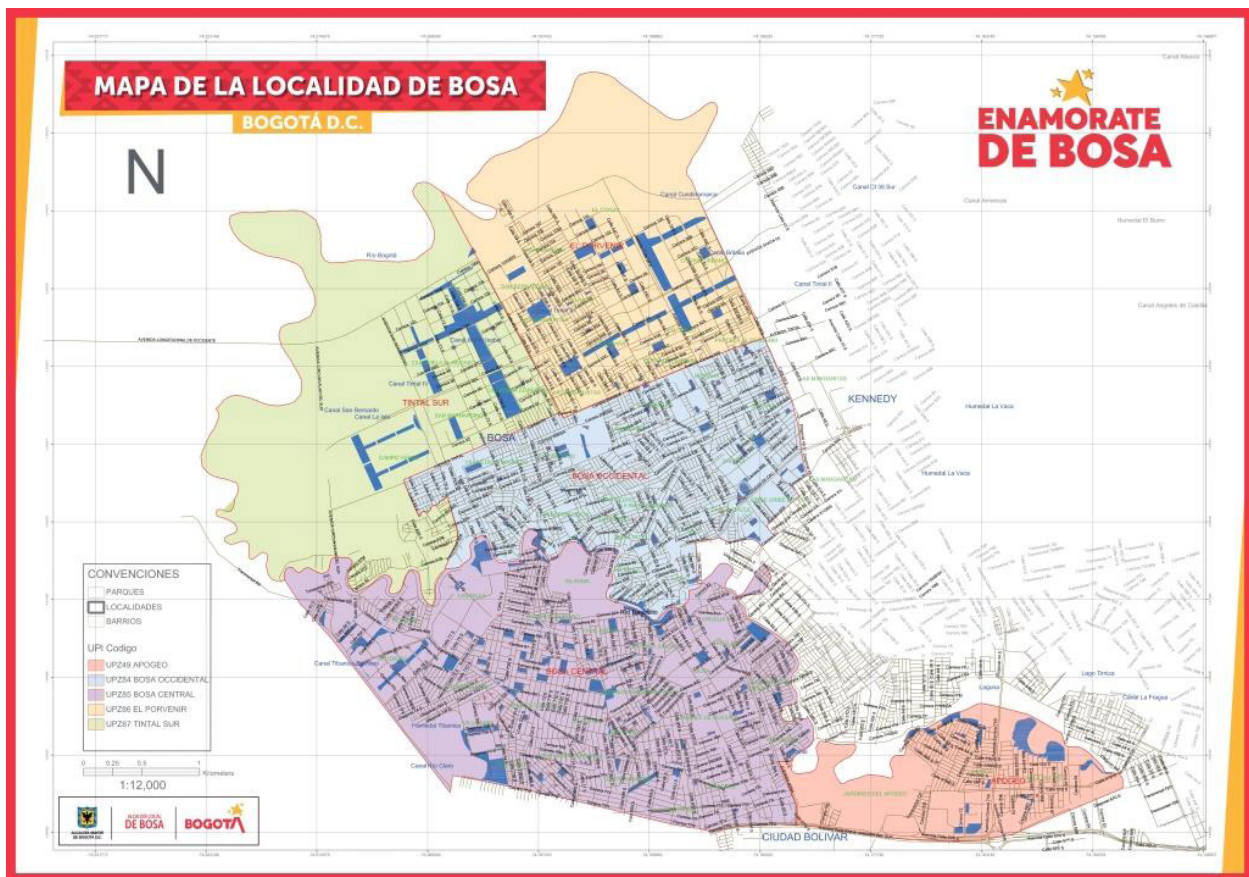
Diagnóstico de la localidad en términos de la oferta de formación artística y cultural

Bosa es la localidad número 7 de Bogotá. Está ubicada en el extremo suroccidental de la ciudad, su extensión es de 2466 hectáreas, correspondiente a un 2,87 % del total del territorio del distrito. Limita al sur con la autopista Sur, la localidad de Ciudad Bolívar y el municipio de Soacha; al occidente con los municipios de Soacha y Mosquera; al norte con Mosquera y el río Bogotá; y por el oriente con las localidades de Ciudad Bolívar y Kennedy. Cuenta con 508 828 habitantes y cinco Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ): Apogeo, Bosa Occidental, Bosa Central, El Porvenir y Tintal Sur.

Sobre el ámbito específicamente cultural, en el plan de cultura de la localidad de Bosa

² "Forma seres humanos, en tanto personas y maestros, profesionales de la educación y actores educativos al servicio de la nación y del mundo, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y para toda la población en sus múltiples manifestaciones de diversidad" (Universidad Pedagógica Nacional, 2020).

Figura 1. Mapa de la localidad de Bosa.



Fuente: Alcaldía Local de Bosa (s. f.)

2012-2021, se encuentra que los propósitos en el subcampo de las artes es: valorar y potenciar las diversas prácticas, agentes, interrelaciones y dinámicas artísticas en un entorno libre y democrático, reafirmando el lugar determinante que tienen para el desarrollo integral de la sociedad.

En cuanto a objetivos se encuentra: fortalecer las condiciones para que el ejercicio de las prácticas del subcampo de las artes sea amplio, diverso, incluyente y accesible de modo que consoliden a Bosa como un escenario de y para las artes.

Las dimensiones que componen el subcampo de las artes responden a la formación, la creación, la circulación, la investigación y la apropiación de las artes. Dimensiones que son los núcleos donde convergen agentes, instituciones, disciplinas, interdisciplinas y públicos en relación con las áreas de las artes plásticas y visuales, arte dramático, artes audiovisuales, literatura, música, danza y sus múltiples interrelaciones.

En la dimensión de formación, su objetivo es "la consolidación y articulación de la formación artística para ser ofrecida de manera equitativa a

las y los habitantes de Bosa". Dentro de las metas de esta dimensión se encuentra "Consolidar los programas de formación artística de nivel no formal e informal que se adelantan en la localidad involucrando todos los grupos poblacionales, etarios y étnicos".

La Universidad Pedagógica Nacional, desde su Facultad de Bellas Artes, aporta en esta dimensión con que sus docentes, egresados de las licenciaturas en Música, Artes Escénicas y Artes Visuales, son jóvenes investigadores de la pedagogía del arte, el trabajo en el territorio. Además, desde la experiencia de la realización del contrato interadministrativo entre la Universidad Pedagógica Nacional y el Fondo de Desarrollo Local de Bosa, generaron un proceso de atención a 480 usuarios de distintas edades, enfoque poblacional, todos habitantes de la localidad Bosa, quienes participaron en 24 cursos de formación en 6 áreas artísticas (música, danza, teatro, artes plásticas, audiovisuales, literatura) y 2 diplomados en Gestión cultural y formulación de proyectos culturales. Estos, luego de su finalización exitosa, mostraron la pertinencia de las necesidades culturales de los habitantes de Bosa, expresadas en la evaluación general de usuarios y encuesta de satisfacción, consignada en el informe de dicho contrato.

El proceso de formación artística y cultural se planteó con una duración por curso de 40 horas, distribuidas en 8 semanas, correspondiente a 2 encuentros semanales sincrónicos virtuales de 2 horas entre el docente y los participantes de cada curso, con su correspondiente proceso de evaluación y muestra.

Cada curso se ofrece según su temática y especialidad artística a un grupo de edades diferentes: niños, jóvenes, adultos, adultos mayores y

con enfoque diferencial, atendiendo a los requisitos del documento "Criterios de elegibilidad, viabilidad y de enfoque de políticas pública sector cultura, recreación y deporte 2021-2024", el cual se puede encontrar en la descripción de cada curso.

Así mismo, cabe resaltar que el planteamiento de cada curso y diplomado respondió a un proceso de investigación por parte del equipo de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual realizó un diagnóstico y análisis de la población a atender, junto con las necesidades y posibilidades de formación. Así, plantearon un proceso de formación pertinente, de calidad e innovador de cara al interés de la comunidad de Bosa. En cuanto a la participación, los ciudadanos interesados en los cursos y diplomados de esta oferta deben pertenecer a la localidad de Bosa y aportar en la inscripción un recibo de servicio público que permita verificar si son residentes de alguno de los barrios de esta localidad o un certificado de residencia.

Por otra parte, los horarios, duración y diseño de esta oferta se plantearon de acuerdo con la investigación antes mencionada, con los criterios de calidad en los procesos educativos que la Universidad Pedagógica Nacional tiene garantizados por la idoneidad del equipo de profesores, licenciados en los diferentes campos del arte: música, artes escénicas y artes visuales, con amplia experiencia en la formación de comunidades y la producción artística.

La modalidad de trabajo realizado se dio de manera virtual, apoyada en la plataforma Moodle UPN Virtual y encuentros sincrónicos a través de herramientas como Google Meet, Zoom, Teams, grupos de WhatsApp. A continuación, se presenta una breve descripción de los 18 cursos según área:

Cursos de Artes Plásticas

Curso grabado para todos. Estampación de imágenes con técnicas diversas

Objetivo: explorar las distintas técnicas del grabado para la producción y reproducción de imágenes a bajo costo y en soportes diversos.

Población: jóvenes y adultos, entre los 16 y los 50.

Intensidad horaria: 40 horas de trabajo distribuidas en trabajo en casa y trabajo sincrónico.

Curso destrucción/construcción

Laboratorio de creación en artes plásticas

Objetivo: incentivar la creación artística, desde la adquisición de herramientas, técnicas y lenguajes de expresión plástica; tomando en cuenta procesos individuales como en colectivo, con y sin experiencias previas en la creación de obra.

Población: personas de 18 años en adelante, sin límite de edad, todo aquel interesado en procesos creativos o relacionados con artes plásticas y en explorar los diferentes materiales o manualidades. No se requieren conocimientos previos, tan solo curiosidad y mucha disposición creativa.

Curso creando caricaturas

Objetivo: desarrollar habilidades técnicas y conceptuales en la creación de caricaturas, a través de actividades experienciales, lúdicas y significativas con el fin de vivenciar aprendizajes que desarrollen un sentido crítico y propositivo sobre el hacer del dibujo, usos y espacios de circulación.

Población: este curso se plantea como un espacio abierto a niños y jóvenes entre los 8

y 14 años sin ningún conocimiento previo en creación de caricaturas.

Cursos literatura

Curso laboratorio de personajes literarios: análisis, creación y desarrollo de personajes para libros infantiles

Descripción: este curso busca propiciar herramientas, estrategias y estructuras necesarias para la construcción de personajes creativos, complejos e interesantes a partir de la experimentación de técnicas literarias y artísticas. Todo a partir del análisis de los libros ilustrados, en especial la categoría del libro álbum.

Objetivo: analizar y desarrollar personajes para libros infantiles.

Población: dirigido a personas entre los 15 y 30 años que estén interesados en la creación artística y literaria. No se necesitan conocimientos previos.

Curso leyendo imágenes y dibujando palabras: creación de historias, explorando técnicas literarias y artísticas

Descripción: este curso busca desarrollar habilidades de lectura de imágenes y textos para propiciar herramientas y estrategias necesarias para la construcción de historias fantásticas. Al final del curso cada participante habrá desarrollado su propio proyecto vinculando la creación plástica y escrita.

Objetivo: crear un proyecto literario alternativo a partir de la exploración de narrativas artísticas y literarias.

Población: dirigido a personas entre los 8 y 12 años que estén interesados la creación artística y literaria. No se necesitan conocimientos previos.

Curso ¿cómo leer con niños, niñas y jóvenes? Herramientas y estrategias de promoción y mediación de lectura

Descripción: este curso busca formar. Al final del curso cada participante deberá leer o presentar de manera creativa un libro o fragmento literario aplicando las estrategias vistas.

Objetivo: brindar herramientas y estrategias teórico-prácticas de promoción y mediación de lectura para aplicar con público infantil y juvenil.

Población: dirigido a docentes, familias y estudiantes interesados en la motivación y formación de lectores. No se necesitan conocimientos previos.

Cursos audiovisuales

Curso visible invisible laboratorio de creación en artes visuales (artes digitales)

Descripción: actualmente las artes visuales a nivel local y global muestran una posición crítica con la época actual, especialmente con la sobreproducción y consumo masivo de imágenes y datos, generado por los medios de comunicación.

Objetivo: potenciar en los participantes habilidades técnicas y tecnológicas para la transformación y creación artística con la imagen tanto análoga como digital, dirigida a la producción de contenidos visuales para espacios virtuales.

Población: de 18 años en adelante, sin límite de edad, todo aquel interesado en procesos creativos relacionados con la imagen, desde medios análogos y digitales; no se requiere conocimientos previos, tan solo curiosidad y mucha disposición creativa.

Curso historias en imágenes; sombras chinas, títeres y dibujos para teatro

Descripción: este taller busca la exploración de diferentes medios teatrales y artísticos relacionados con las imágenes para la creación de historias o relatos breves que incentiven la lecto-escritura en los participantes. Abordaremos temas como personaje, espacio, acción, viñeta, diálogo, texto, subtexto, entre otros. La idea es que los participantes exploren varias formas de contar historias y que además puedan mezclarlas.

Objetivo: crear historias de teatro a partir de imágenes en sus diferentes medios; dibujo, títeres, sombras.

Población: niños entre los 6 y los 14 años.

Curso creando audiovisual, para niños y jóvenes

Objetivo: desarrollar habilidades técnicas y conceptuales en la creación de contenidos audiovisuales, a través de actividades experienciales, lúdicas y significativas con el fin de vivenciar aprendizajes que desarrollen un sentido crítico y propositivo sobre el hacer audiovisual y su circulación.

Población: este curso se plantea como un espacio abierto para niños y jóvenes entre los 11 y 16 años.

Cursos de danza

Curso danza folclórica ¡Qué lindo es volver, sumercé!

Este es un taller de danza folclórica, que busca realizar un corto recorrido por el interior del país, a partir de las danzas tradicionales del

bambuco, pasillo y carranga. En este retornar partiremos de nuestra historia, de nuestros ancestros y territorios como ese primer lugar que nos conecta con el movimiento. Nos comunicaremos en coplas, rondas y pasos básicos de estas tres danzas a trabajar.

Población: adulto intermedio y adulto mayor, de 45 años en adelante, con enfoque diferencial para el adulto mayor.

Curso moviendo el cuerpo urbano de costa a costa

Descripción: en este taller haremos un recorrido corto desde nuestra costa Pacífica a la costa Atlántica a través de tres géneros urbanos: salsa choque, reggaetón y champeta. Veremos pasos básicos y representativos de cada género, acompañados de artistas colombianos que se han destacado en estos géneros. Un recorrido que nos llevará a reconocer sonoridades de nuestro país, que hoy por hoy constituyen parte de nuestra identidad.

Población: jóvenes entre los 16 y los 21 años, con enfoque diferencial afro.

Curso danzándome me encuentro

Descripción: es un taller práctico y reflexivo dirigido a mujeres adolescentes y mujeres víctimas de abuso y violencia intrafamiliar, el cual busca contribuir a procesar y resignificar sus experiencias a través del arte danzario con ejercicios individuales y colectivos. El taller busca indagar en las experiencias particulares de las mujeres, para ello se abordarán diferentes formas de la danza y el movimiento, en donde podrán construir su propia manera de bailar sin técnicas o coreografías convencionales. Cada mujer bailará lo que necesite decir y decirse.

Objetivo: generar experiencias danzarias a partir del autorreconocimiento y la autoexploración corporal de adolescentes mujeres víctimas de abuso y violencia intrafamiliar que permitan identificar sus propios movimientos, su propia danza.

Población: adolescentes mujeres víctimas de abuso y violencia intrafamiliar.

Cursos teatro

Curso cuerpo y creatividad: teatro físico y animación de objetos

Descripción: se realizarán entrenamientos en teatro físico, animación de objetos y otros lenguajes propios de las artes escénicas con el fin de indagar en las posibilidades creativas del cuerpo. Los participantes vivirán una experiencia que los interrogará por su conciencia corporal, la historia de sus cuerpos, sus inclinaciones creativas, sus gustos, sus temáticas, etc. Para, desde allí, empezar a generar ejercicios breves de composición escénica que, si bien pueden usar la palabra, se centren en el cuerpo como medio de comunicación.

Objetivo: despertar e incentivar las capacidades creativas de los participantes a través de conceptos como: improvisación, ritmo, contradicción, espacio, adaptación y cambio.

Población: jóvenes y adultos. Edades entre los 14 y los 30 años.

Curso manos en la tierra un mundo de cabeza. Acro, danza para niños y niñas

Descripción: el curso manos en la tierra un mundo de cabeza acrobacia para niños y niñas está dividido en 3 etapas de manera progresiva: 1) "Mi cuerpo mi universo", en donde abordaremos los conceptos de espacialidad, cuerpo y

entorno, reconocimiento, conciencia y cuidado corporal; 2) "Mi cuerpo desafía la gravedad": donde se compartirá el acercamiento al movimiento musicalizado a partir de juegos de ritmos, y técnicas de movimiento acrobático; 3) "Mi cuerpo mi nave": esta etapa aborda la construcción de partituras de movimiento en donde abordaremos el ritmo, la música, los sonidos, el carácter como posibilidades de creación de movimiento acrobático.

Objetivo: potenciar el desarrollo de la expresión corporal a través de la danza acrobática en una relación bidireccional, en donde la música, el movimiento, y la creatividad permitan al participante identificar y potenciar habilidades y dificultades de su cuerpo.

Población: niños de 6 a 12 años.

Curso memoria, sabor y color (interdisciplinar)

Descripción: a través del taller "Memoria, sabor y color" se busca rescatar los saberes cotidianos que surgen alrededor de la experiencia de la cocina, el sentido de la preparación de los alimentos como una actividad tradicional fundamental que guarda la memoria de los pueblos y genera vínculos comunitarios, pues es la comida el centro de muchos relatos y encuentros que fortalecen lo que somos como pueblo.

Objetivo: desarrollar un laboratorio de experimentación artística alrededor de la comida como eje de experiencias, memoria y diálogo de saberes sobre la identidad tradicional muisca y el territorio.

Población: adultos jóvenes y mayores desde los 18 hasta los 60 años, que pertenezcan a comunidades étnicas e indígenas de la localidad de Bosa.

Cursos de música

Curso samples y rimas como herramientas de composición de música instrumental y rap (hip hop)

Descripción: taller teórico-práctico sobre las herramientas de composición en música instrumental en el género rap y hip hop, con jóvenes músicos empíricos de la localidad, con quienes se trabajará a partir de sus propias composiciones y herramientas sonoras.

Objetivo: Contribuir el conocimiento autodidacta de la comunidad "hip hopper" en la construcción de pistas instrumentales o "backing tracks" y rimas para la creación de canciones de rap, por medio del uso de samplers, música moderna, música académica y herramientas de la escritura poética.

Población: jóvenes de 15 a 28 años.

Curso aprendiendo a cantar en coro

Descripción: Es un espacio formativo y lúdico que busca llegar para los niños de la localidad de Bosa, el cual les proporcione un acercamiento a la música y a la educación integral desde el abordaje de las artes.

Objetivo: promover el desarrollo de la sensibilidad artística musical en niños y niñas de la localidad de Bosa a través de una práctica colectiva del canto.

Población: los niños participantes deben tener edades entre 7 y 13 años.

Curso (interdisciplinar artístico) sentidos espaciales

Descripción: tomando la discapacidad en el marco de la educación inclusiva, el enfoque de

derechos y la atención diferencial propuesta por el Ministerio de Educación a nivel nacional, desde su documento: *Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva* (2017). Es un curso para población con discapacidades, desde herramientas del arte terapia con enfoque diferencial.

Objetivo: ofrecer un espacio formativo en educación inclusiva, a través de elementos del arte terapia, que permitan a los participantes, el manejo de herramientas lúdicas, artísticas para abordar contextos educativos formales y no formales con población en condición de discapacidad. Un espacio para la exploración sensorial, el juego y la creación desde el uso de herramientas digitales (*software* libre), elementos del arte terapia, vinculando creativamente aquellos espacios que habitan los participantes, sus cotidianidades, posibilidades físicas, intelectuales y habilidades imaginativas.

Población: familias y colegios de la localidad de Bosa que cuenten con población y estudiantes de primaria y secundaria con trastornos del espectro autista (TEA), discapacidad intelectual, discapacidad auditiva, discapacidad física o discapacidad sistémica.

Diplomados

Adicional a la oferta de los 18 cursos, 3 por modulo establecido, se ofertaron 3 diplomados.

Diplomado en Gestión Cultural: estrategia formativa en espiral

Descripción: es una formación teórico-práctica que desde la idea de la espiral va tejiendo en forma individual y colectiva, en torno a la identificación de necesidades y posibilidades de gestión cultural en el contexto local. El producto

final estará mediado por la construcción de una cartografía social que fungirá como estructura focal del proyecto.

Objetivo: fortalecer los procesos de formación en 'gestión cultural' en las diferentes organizaciones, grupos, líderes y comunidad específica de la localidad de Bosa, mediante un ciclo formativo de gestión pública cultural direccionada a las necesidades de la actividad cultural local. Esto le permite al gestor un acercamiento al concepto de gestión cultural, expuesto en los territorios.

Población: organizaciones, corporaciones, fundaciones culturales y líderes de la comunidad.

Metodología: el ciclo de formación estará direccionado por una metodología en espiral, es decir, compuesta de diferentes módulos de aprendizaje de manera consecutiva, lo cual posibilita un mayor alcance de comprensión y análisis en lo referido al contenido teórico y a su vez, recrea la intencionalidad de poner en práctica una idea.

- Módulo I: Ser cultura.
- Módulo II: Ser gestor (¿qué se gesta?).
- Módulo III: Ser gestor cultural (hibrido).
- Módulo IV: La idea.

Diplomado en Formulación de Proyectos Culturales

Descripción: para la gestión cultural un aspecto de gran importancia y que determina el futuro de los gestores en la comunidad es la planificación. Establecer un plan conforme a lo que se quiere desarrollar implica unos conocimientos base y estructurales que determinan el paso a seguir. Por ello, este diplomado ofrece herramientas y recomendaciones concretas para la formulación de proyectos culturales a través de estrate-

gias que ayudan a encontrar las necesidades y oportunidades para poder desarrollar proyectos pertinentes, necesarios y atractivos que generan impacto positivo en diversas poblaciones.

Objetivo: adquirir herramientas teórico-prácticas para la formulación de proyectos culturales a través de una metodología participativa y de sencilla comprensión para artistas y gestores culturales de la localidad de Bosa.

Población: organizaciones, corporaciones, fundaciones culturales y líderes de la comunidad.

Metodología: el diplomado se llevará a cabo bajo una metodología participativa desde las experiencias propias en territorio y con comunidades, esto, bajo la orientación teórica y práctica del docente que se complementará con la aplicación práctica por parte de los estudiantes en la formulación de un proyecto cultural.

- Módulo I: Elementos conceptuales *Una visión de proyecto*.
- Módulo II: Pertinencia y alcance de un proyecto cultural. *Proyectando una idea*.
- Módulo III: Etapas de la formulación y planeación. *Que inicie el juego...*
- Módulo IV: Evaluación y presentación de proyectos culturales. El final para dar un comienzo.

Diplomado en Apreciación activa desde lenguajes del arte

Descripción: el proceso de formación busca que los participantes experimenten con diversos lenguajes del arte para complejizar la mirada crítica sobre las expresiones artísticas. Más allá de una formación técnica, el proceso busca profundizar

en los elementos que permiten que cualquier persona desarrolle mecanismos para ampliar el goce estético y con ello alcanzar una mirada activa frente a la expresión artística. Se trata de superar la noción de consumidor pasivo de las expresiones artísticas para permitirse ser constructor consciente de la cultura popular.

Objetivo: apropiarse de elementos de diferentes lenguajes del arte para hacer consciente el proceso de apreciación de las expresiones culturales y artísticas locales.

Población: cualquier habitante de la localidad sin formación artística que esté interesado en la expresión artística, cupo máximo de 25 personas.

Módulos:

- Módulo 1. La expresión corporal (teatro y danza).
- Módulo 2. La música, forma del tiempo.
- Módulo 3. La expresión plástica, todo nos sirve literatura como expresión.

Desarrollo

El desarrollo de este proceso formativo, de 18 cursos de 40 horas de duración y 3 diplomados de 80 horas de duración, se realizó a través de encuentros semanales virtuales realizados por la plataforma virtual de la Universidad Pedagógica Nacional con el apoyo de herramientas digitales. Estos fueron dirigidos por profesores, artistas y egresados de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional.

El proceso de formación se dio con las siguientes etapas: 1) convocatoria e inscripciones. 2) Proceso de revisión del cumplimiento de requisitos y publicación de inscritos. 3) Inicio

y desarrollo de cursos (40 horas) y diplomados (80 horas) a través de la plataforma Moodle UPN Virtual, con el apoyo del uso de correos electrónicos, grupo de WhatsApp, Google Meet, Zoom y Teams. 4) Finalización del proceso formativo, verificación de cumplimiento y entrega de certificados. 5) Socialización de los resultados del proceso (presencial).

En el desarrollo del contrato, se realizaron las 3 presentaciones públicas. La presentación pública ante la comunidad se realizó a través de una reunión virtual transmitida por el canal de YouTube de la Universidad Pedagógica Nacional el 7 de septiembre a las 2 pm.

La segunda presentación pública ante el Consejo Local de Artes, Cultura y Patrimonio de Bosa (CLAPB), se llevó a cabo el 10 de septiembre a las 3 p.m. a través de una reunión virtual por la plataforma Google Meet. La tercera y última socialización se realizó ante la Junta de Acción Local (JAL) el 8 de octubre a las 10 a.m. a través de una reunión virtual realizada por la plataforma Teams.

Es importante mencionar que se realizó una reunión de socialización de la realización y resultados del proceso formativo y cultural llevado a cabo en el contrato, en la cual se convocó a la comunidad de Bosa. Dicha reunión se llevó a cabo el 1 de diciembre de manera presencial en la Casa de la Participación de Bosa, en la que participó la alcaldesa de Bosa, Lizeht Jahira González, la subdirectora de Asesorías y Extensión de la Universidad Pedagógica Nacional, Claudia Consuelo González, la supervisora Liliana Fonseca, la coordinadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Dora Carolina Rojas, los docentes formadores de los cursos y diplomados, los participantes de los cursos y diplomados, así como los integrantes de la comunidad de

Bosa. La reunión tuvo una asistencia aproximada de 70 personas, en las que se presentó algunas muestras de los procesos formativos y se dio un recuento y evaluación del proceso del contrato.

En el seguimiento del contrato se realizó la entrega de 3 informes, tanto en físico como a nivel digital por el correo electrónico de la supervisión, cada uno con sus correspondientes soportes.

En cuanto a los requerimientos de trabajo con la Alcaldía de Bosa, en el desarrollo del contrato, se aplicaron los lineamientos establecidos en el sistema de gestión de la Secretaría Distrital de Gobierno, además de las directrices y orientaciones brindadas por la supervisora Liliana Marcela Fonseca, de la Alcaldía de Bosa.

También se acataron las normas de derechos de autor, confidencialidad y reserva que operan para este contrato. Se mantuvo estricta reserva y confidencialidad sobre la información que se conociera por causa o con ocasión del contrato, así mismo, se respetó la titularidad de los derechos de autor, en relación con los documentos, obras y las creaciones que se desarrollen en ejecución del contrato.

En cuanto al seguimiento, se conformó el Comité Técnico del Contrato y se realizaron reuniones generales y consultivas para precisar y resolver los asuntos concernientes.

Dentro de los deberes, también estuvo que un 50 % del personal vinculado fueran mujeres. Por esto, el equipo de profesionales que acompañó directamente el proyecto desarrollado estuvo conformado por 18 personas, de las cuales 11 son mujeres, lo que corresponde al 64 % y 7 hombres que corresponde al 36 %, dando así cumplimiento a esta obligación.

En cuanto a la visibilidad del desarrollo del contrato, a través de la Universidad se dieron comunicaciones a la comunidad tanto universitaria como general con la publicación de las piezas de la convocatoria en el sitio web de la Universidad Pedagógica Nacional y sus redes sociales así como a través de correos electrónicos, redes sociales, grupos de WhatsApp de artistas y gestores culturales de la localidad, consejeros de cultura de la localidad y a nivel distrital, también en las redes comunicativas digitales de la Alcaldía de Bosa. Del mismo modo, se realizó un proceso de difusión con las comunidades étnicas indígenas, afro y sector de discapacidad, con el apoyo de los referentes de estos temas de la Alcaldía de Bosa.

Impactos

Se tuvo una inscripción de 467 personas en el formulario virtual y, luego de verificar el cumplimiento del requisito de pertenecer a la localidad de Bosa, se depuró un listado de 448 personas inscritas, el cual fue publicado en el sitio web y redes de la Universidad Pedagógica y la Alcaldía de Bosa.

Al finalizar el proceso se realizó la entrega de 405 certificados a las personas que cumplieron con el 80 % de asistencia y las tareas. Los certificados se realizaron con un diseño concertado y el adecuado uso de imagen y logos. Los certificados de los participantes fueron elaborados digitalmente y enviados por correo electrónico a cada uno de los participantes que terminó el curso satisfactoriamente.

Para el desarrollo de los cursos se ofreció el uso de una plataforma virtual. Para esto, se contó con el apoyo del CINDET, a través de la plataforma

Moodle de la Universidad Pedagógica Nacional UPN Virtual. Allí se alojaron los contenidos de los 18 cursos y los 3 diplomados, desde los cuales trabajaron los docentes formadores con los participantes, apoyados con herramientas adicionales como reuniones a través de Google Meet, Zoom y comunicaciones por correos electrónicos, llamadas telefónicas y WhatsApp. También se contó con el desarrollo de la plataforma web Formaciones Artes Bosa desde la cual se realizó el proceso de inscripción de los cursos y publicación de inscritos.

Otro aspecto relevante fue la vinculación de personal con discapacidad, para cumplir con lo dispuesto en el acuerdo. En este se indica que la Universidad deberá vincular, directa o indirectamente, mínimo a una persona residente de la localidad de Bosa en condición de discapacidad, o en su defecto, al menos a un cuidador de personas en condición de discapacidad residentes de la localidad, de acuerdo con el perfil o perfiles requeridos, para lo cual hará la respectiva convocatoria a través del Consejo Local de Discapacidad. Se recibieron 40 hojas de vida de personas residentes de la localidad de Bosa, las cuales fueron remitidas al Consejo Local de Discapacidad para ser revisadas y avaladas. Luego de esta revisión, se avalaron tres hojas de vida, de las cuales, una vez revisadas por el equipo de la Universidad, se seleccionó al señor Miguel Ángel Castellanos, con quien se inició el proceso de contratación para el apoyo en labores de auxiliar. Dado que esta persona es estudiante de último semestre de la licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, se vinculó por resolución de incentivos.

En cuanto a las evidencias de desarrollo de los cursos y diplomados, la realización de estos

se dio de manera virtual en los meses de octubre y noviembre de 2021. Para esto cada docente realizó un seguimiento de asistencia y desarrollo de contenidos planteados, que se resumen en los informes y evidencias de listados, pantallazos y videos de grabaciones de clases presentados.

Al finalizar la realización de los cursos, en el mes de diciembre, se aplicó una encuesta virtual diligenciada a través de formularios de Google a los participantes de los cursos y diplomados, en los que se obtuvo de manera general una muy buena evaluación del proceso de formación artística y cultural.

El 30 % de los participantes encuestados (115 participantes de una muestra total de 400) manifestó su satisfacción por el proceso formativo realizado y plantearon la continuidad de cursos y diplomados desde las metodologías y pedagogías planteadas por los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. Así mismo, se propone la generación de más articulaciones entre la comunidad artística y cultural de la localidad Bosa y los docentes formadores, para plantear unos desarrollos de cursos y diplomados que aprovechen más las capacidades y conocimientos en conjunto y contribuya al desarrollo local.

Evaluación general de la realización del proyecto de extensión

De acuerdo con el objeto del contrato y las evidencias presentadas de su realización, se concluye que el proceso se cumplió al 100 % y de manera satisfactoria. Se demuestra una adecuada articulación entre los propósitos misionales de la política cultural distrital y de

la localidad de Bosa, junto con los propósitos misionales de proyección social de la Universidad Pedagógica Nacional.

Así, en el desarrollo de este contrato, a través de la formación artística y cultural brindada, se generaron capacidades para la apropiación ciudadana del arte, la cultura y el patrimonio, para la democracia cultural. Esto se logró a través de los procesos de cada curso y diplomado, los cuales buscaban superar las barreras culturales, económicas y físicas que dificultan la participación de la ciudadanía de Bosa en la vida cultural de la localidad, desarrollando procesos de formación y dotación orientados a la promoción de las diferentes expresiones culturales, artísticas y el fortalecimiento de iniciativas.

Esta experiencia fue, para la Universidad Pedagógica Nacional y especialmente para la Facultad de Bellas Artes, un proceso muy valioso en términos académicos y misionales que alimenta muchos vínculos, aprendizajes y retos para su tarea de formación de los docentes artísticos de la ciudad y del país a partir de las conexiones generadas en los procesos formativos, plantean nuevas alianzas y acciones que potencien los desarrollos culturales entre los distintos actores locales: gestores, entidades públicas y ciudadanos. Es importante resaltar que dicho contrato se dio gracias a las gestiones y el aporte en la proyección de la maestra Martha Leonor Ayala, decana de la Facultad de Bellas Artes, quien, en conexión y lectura de las posibilidades de gestión de la Facultad con distintas instituciones y con sus egresados, encontró en la Alcaldía de Bosa un importante espacio de proyección social para la Universidad Pedagógica Nacional. Así, esperamos que otras ocasiones sigamos construyendo procesos educativos,

académicos, investigativos y culturales que aporten en el ejercicio de las políticas culturales y educativas de la ciudad.

Referencias

Alcaldía Local de Bosa. (s. f.). Mapa. *Bosa.gov*.
<http://www.bosa.gov.co/mi-localidad/mapas/mapa-bosa>

Universidad Pedagógica Nacional. (2020). *Plan de desarrollo Institucional Educadora de educadores para la excelencia, la paz y la sustentabilidad ambiental* (PDI 2020-2024).



Parte 6

Ética y medio ambiente

Valoración de prácticas culturales que hacen uso de animales no humanos

Pablo Páramo,¹ Andrea Burbano²

pp. 317-326

- 1 Ph.D. en Psicología por el Centro de Graduados de la Universidad de la Ciudad de Nueva York. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional y del Doctorado Interinstitucional en Educación - DIE. Correo: pdeparamo@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4551-3040>
- 2 Ph.D. en Estudios Territoriales por la Universidad de Caldas. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Correo: arqburbano@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2037-5603>

Introducción

Las investigaciones han demostrado las capacidades cognitivas y de aprendizaje de otras especies animales y su importancia para la salud física y emocional de los humanos (Bennet et ál., 2015; Fung, 2017; Dawkins, 2006; Gutiérrez et ál. 2007; Lem et ál., 2013; Silcox et ál., 2014; Castro y Wasserman, 2016). Además, existen varios trabajos que exploran cuestiones éticas y desarrollos legales en relación con el trato dado a estas especies. Estos estudios examinan cómo nuestra cultura utiliza las otras especies animales en diferentes prácticas sociales (Artiquez, 2013; Baquero, 2018; Valdivia, 2016) aportando a la comprensión de sus capacidades intelectuales y sus derechos.

Gracias a movimientos ecologistas y ONG, como Greenpeace, WWF, AHA y PETA, en los últimos años ha aumentado la concienciación de la sociedad sobre el peligro de extinción y maltrato al que se enfrentan muchas especies animales no humanas (NHAS), que se evidencia en diversos estudios de percepción realizados en varios países. Un buen porcentaje de estos estudios evalúan las actitudes de los consumidores, la influencia de los medios, los conocimientos y actitudes de las personas en general, respecto a las condiciones de bienestar de estas otras especies animales (Buddle y Bray, 2019; Buddle et ál., 2018; Platto et ál., 2020; Valdivia, 2016). En consecuencia, se ha incrementado la normativa para controlar algunas de las prácticas que los involucra.

Sin embargo, son pocos los trabajos que se han llevado a cabo en Colombia para estudiar las valoraciones que las personas del común hacen actualmente sobre este tipo de prácticas sociales. En particular, es importante explorar

cómo el género y la edad de los participantes se asocian a esta evaluación, y saber qué soluciones proponen las personas para resolver el problema crítico que se tiene con los hipopótamos que escaparon de la hacienda Nápoles, los cuales desde entonces se han ido expandiendo en número afectando el ecosistema de la región.

Propósito del estudio

El propósito de este estudio es mostrar las conceptualizaciones que personas de diferentes grupos de edad tienen sobre las prácticas sociales que involucran a los animales no humanos. Así mismo, develar si estas valoraciones están asociadas o no con el género de los participantes y cómo los diferentes grupos de edad de las personas que participan del estudio evalúan estas prácticas sociales y el nivel de maltrato implicado en ellas. Finalmente, qué opinan las personas del común sobre las opciones que se estudian por parte del Gobierno y los expertos acerca de cómo controlar la expansión de los hipopótamos de la hacienda Nápoles.

En su metodología, el estudio identifica la estructura conceptual de quienes participan en el trabajo de investigación al comparar la presentación de las diferentes prácticas que involucran animales no humanos en formato de texto o a través de imágenes (todas estas, tanto el texto como las imágenes expuestas en tarjetas), y explorando a través de un cuestionario, ¿qué opinan o cómo resolver el problema de los hipopótamos en Colombia?

Diseño de investigación

Se trata de un estudio descriptivo-correlacional que compara 11 matrices de datos correspon-

dientes a conceptualizaciones de diferentes géneros, grupos de edad y recomendaciones de las personas sobre cómo manejar el problema de los hipopótamos de la hacienda Nápoles.

Participaron 234 personas de diferentes grupos de edad, nivel educativo y género (masculino y femenino). 35 identificaron las diferentes prácticas sociales, 10 en las imágenes que representaban estas prácticas, 69 en el procedimiento de clasificación y 120 en el diligenciamiento del cuestionario.

Mediante el uso de instrumentos tradicionales, como cuestionarios o entrevistas semiestructuradas, se minimiza la información sobre cómo los participantes conceptualizan un tema en particular y qué consideran importante. Entonces, si el objetivo es comprender las valoraciones más subjetivas, es importante explorar la propia comprensión de la persona sobre el tema u objeto de interés del investigador. Una técnica o instrumento más adecuado para explorar cómo las personas conceptualizan el uso de animales en diferentes prácticas sociales es la clasificación múltiple de ítems (CMI/MST) (Scott y Canter, 1997; Páramo y Galvis, 2013; Pinilla y Páramo, 2020).

La tarea de clasificación hace entrega del material para clasificar, permitiendo que el participante clasifique los elementos a clasificar de acuerdo con sus propios conceptos y constructos. De esta manera, los participantes proporcionan sus conceptualizaciones individuales, en lugar de que los investigadores impongan las suyas a los participantes, como suele suceder en los cuestionarios o en entrevistas semiestructuradas. Al suministrarle al participante un dominio compuesto por un conjunto de elementos (en este caso las tarjetas con textos o imágenes relacionadas con las prácticas que hacen uso de los animales no humanos), la tarea

de clasificación busca descubrir la estructura conceptual a través de la cual los participantes entienden el fenómeno a estudiar y, por lo tanto, la naturaleza de la interpretación de los elementos sobre los que hacen su evaluación. Como resultado, la clasificación múltiple de ítems es útil para descubrir la estructura conceptual que utilizan las personas cuando realizan una evaluación.

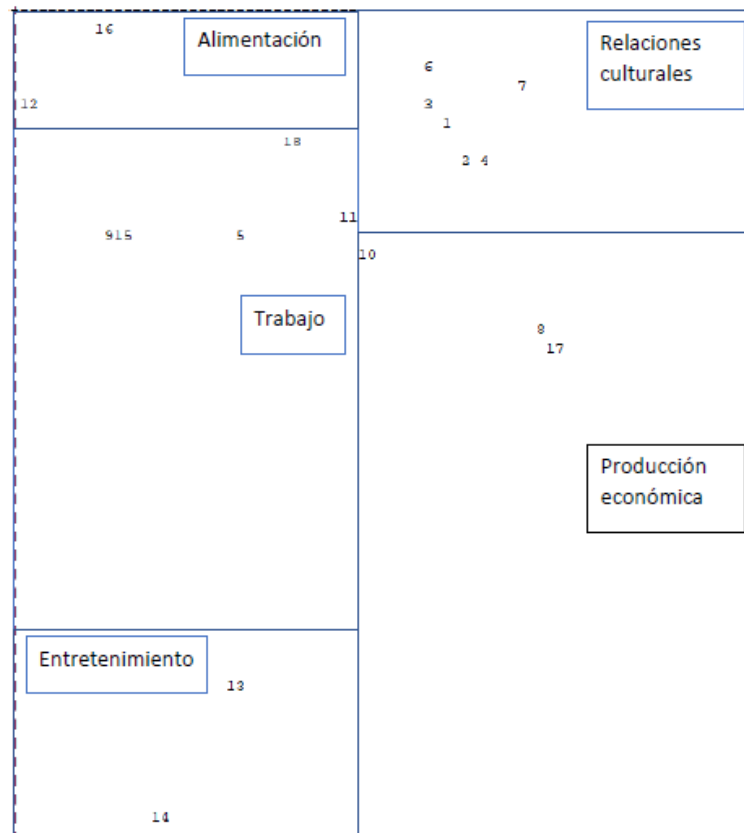
Resultados

El estudio utilizó la CMI para investigar cómo las personas conceptualizan las prácticas sociales que involucran animales no humanos y si se realizan diferentes evaluaciones, si se les pide a los participantes que evalúen textos, en comparación con las evaluaciones de las mismas prácticas presentadas en imágenes (Pothos y Chater, 2002; Blanchard y Banerji, 2016; Jing et al., 2019).

Los elementos a ordenar fueron propuestos por una muestra de 35 participantes en una primera etapa del proyecto. De una lista inicial de 60 prácticas, se seleccionaron las 18 más mencionadas: corridas de toros, coleo, zoológicos, perros antinarcóticos, acuarios, perros lazarillos, perros como mascotas, investigación biomédica, educación, investigación psicológica, industria alimentaria, turismo, animales como comida, películas, exhibiciones artísticas, caza deportiva, pesca deportiva, comercio y peleas de gallos.

Los resultados del estudio muestran que las personas del común conceptualizan las prácticas sociales que involucran animales en función del tipo de práctica que los utiliza (ver figura 1) y el nivel de maltrato involucrado en dichas prácticas (ver figura 2). Las personas actualmente son más sensibles al bienestar animal que en el pasado. Lo cual se pudo observar cuando se

Figura 1. Resultado del MSA de la clasificación libre de las imágenes. Aparecen 5 regiones en el resultado del MSA.

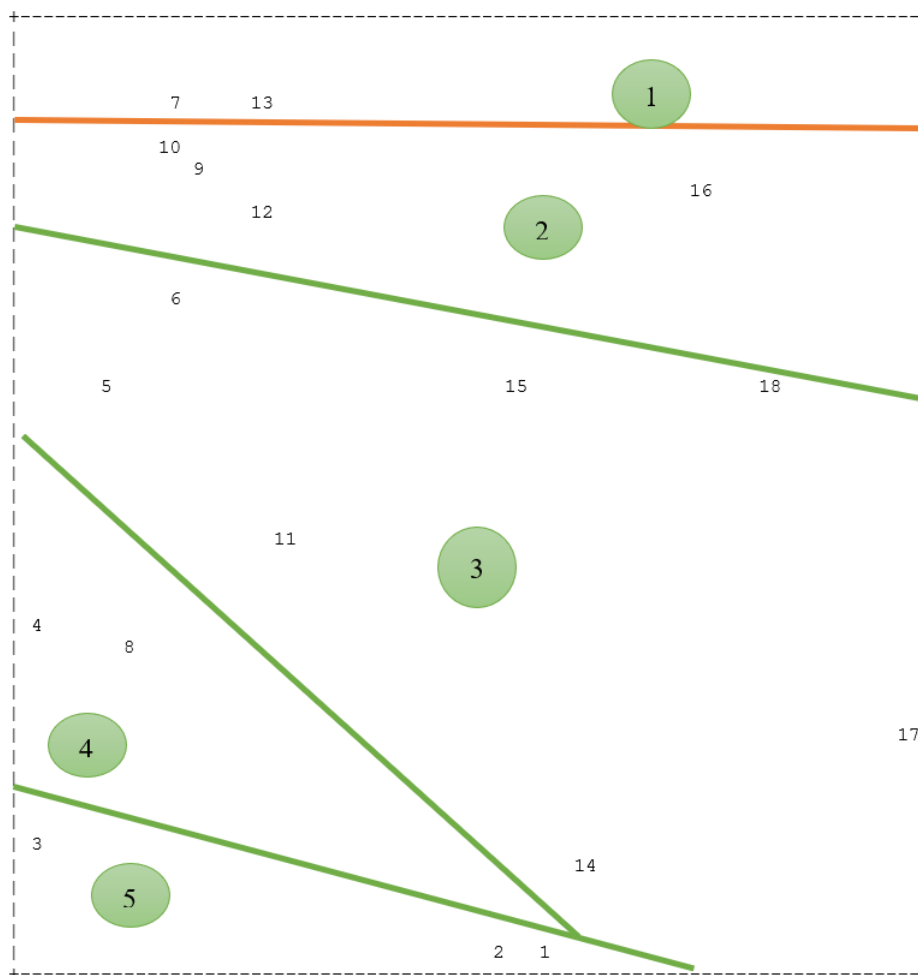


Fuente: elaboración propia.

pidió a los participantes que conceptualizaran las prácticas sociales en función del nivel de maltrato. El maltrato más notorio para los participantes está relacionado con las corridas de toros, los acuarios, el rodeo y la caza, y menos con las mascotas y los perros guía. Se observaron diferencias importantes entre los grupos de edad y la valoración del maltrato que conllevan dichas prácticas; los jóvenes y los adultos fueron los más sensibles al bienestar animal en comparación con los adultos mayores. Al comparar las gráficas de los tres grupos de edad que utilizaron textos, ninguna práctica fue evaluada como menor maltrato. Todos los grupos jóvenes, adul-

tos y adultos mayores coinciden en la valoración en "algún maltrato" al referirse al comercio de animales, mientras que jóvenes y adultos coinciden en que las prácticas de peleas de gallos, caza deportiva y consumo de animales implican un maltrato moderado. Los tres grupos de edad coinciden en que la práctica de mantener peces en acuarios es evaluada como mayor maltrato. Llama la atención que jóvenes, adultos y adultos mayores califican varias prácticas en la valoración del maltrato extremo, y coinciden en esta valoración al mencionar animales en exhibiciones artísticas y corridas de toros. Se han encontrado resultados similares en investigaciones previas

Figura 2. Resultado del MSA de las clasificaciones dirigidas de las imágenes.



Fuente elaboración propia.

con animales (Bennett et ál., 2015; Aldana et ál., 2006; Páramo et ál., 2022; Páramo y Galvis, 2011). Los datos indican también que el uso de imágenes, más que el uso de textos para referirse a las distintas prácticas induce a categorías más claras para la valoración de las prácticas sociales, y también para diferenciar el nivel de maltrato.

Nota: elementos que fueron sorteados por los participantes; 1) tauromaquia, 2) rodeo, 3) zoológicos, 4) acuarios, 5) perros antinarcóticos,

6) perros guía, 7) mascotas, 8) investigación biomédica, educación, 9) investigación psicológica, 10) industria, 11) turismo, 12) animales como alimento, 13) cine, 14) exposiciones artísticas, 15) caza deportiva, 16) pesca deportiva, 17) comercio, 18) peleas de gallos.

Nota: distribución correlacional mediante el programa MSA de los elementos que fueron agrupados por los participantes a partir del nivel de maltrato involucrado en la práctica cultural.

1) Tauromaquia, 2) rodeo, 3) zoológicos, 4) acuarios, 5) perros antinarcóticos, 6) perros guía, 7) mascotas, 8) investigación biomédica, educación, 9) investigación psicológica, 10) industria, 11) turismo, 12) animales como alimento, 13) cine, 14) exposiciones artísticas, 15) caza deportiva, 16) pesca deportiva, 17) comercio, 18) peleas de gallos.

En la metodología, el valor de este componente de la investigación está en que los participantes tuvieron la libertad de utilizar sus propios conceptos para evaluar el uso de los animales en diferentes prácticas sociales y en que hicieron diferentes conceptualizaciones, dependiendo de si miraban las imágenes o las tarjetas. Al utilizar este enfoque metodológico, la investigación educativa y psicológica que explora

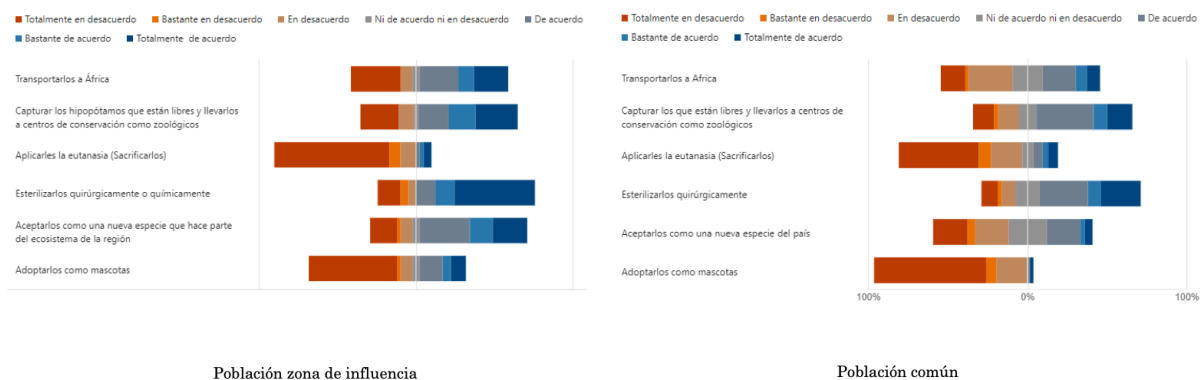
distintos fenómenos mediante el uso de material escrito o mediante imágenes o fotografías debe considerar que las imágenes o el texto pueden provocar diferentes respuestas.

Las sugerencias sobre lo que debería hacerse con los hipopótamos de la Hacienda Nápoles

Las respuestas a la pregunta sobre cómo tratar a los hipopótamos de la hacienda Nápoles que se les presentaron a la población general y a quienes habitan la región se agruparon en cinco categorías: 1) sacrificándolos; 2) enviarlos de regreso a África; 3) castración anatómica; 4) castración química, y 5) aprender a vivir con ellos. La distribución de las respuestas a las posibles soluciones para el problema del hipopótamo se presenta en la figura 3.

Figura 3: Distribución de los porcentajes de respuesta de los participantes ante las opciones que se presentaron para resolver el problema de los hipopótamos.

Las soluciones más viables para manejar esta especie en Colombia son:



Fuente: elaboración propia.

Las posibles soluciones mencionadas para el problema de los hipopótamos invitan al Gobierno y a los expertos responsables de la decisión a tomar en consideración las opiniones de la gente sobre cómo resolver el problema. El mayor porcentaje de los participantes están de acuerdo en que los hipopótamos de la hacienda Nápoles no deben sacrificarse ni adoptarse como mascotas.

Conclusiones

El estudio permitió indagar sobre las valoraciones de la gente del común, sobre las relaciones humano-otras especies animales en tiempos recientes en donde se evidencian nuevas concepciones y mayor sensibilidad ante el maltrato animal.

A partir del estudio surgen algunos interrogantes que deberán resolverse en investigaciones futuras. Si bien se puede afirmar que los resultados positivos, en cuanto a la preocupación por el bienestar animal, se pueden atribuir al papel que han jugado los medios de comunicación masiva, en particular los programas de televisión sobre la fauna, incluso el cine y probablemente la educación formal, está por establecerse el papel que ha jugado cada uno de estos medios y en particular la educación ambiental que se imparte en las aulas o mediante los proyectos ambientales escolares.

Otros interrogantes que merecen ser resueltos son: ¿qué otro tipo de prácticas y dimensiones deberán explorarse frente al uso de otras especies animales? Podría igualmente explorarse en mayor profundidad la valoración que hacen las personas sobre cada una de las distintas prácticas que se valen de estas especies a partir del grupo cultural al que pertenecen, si participan de la caza o pesca deportiva y si hay diferencias entre grupos de edad, religión o ideología política.

En síntesis, los futuros proyectos de investigación sobre las valoraciones de la fauna deberían explorar la conceptualización que se tiene de los animales en diferentes culturas y la influencia de los medios de comunicación, los programas de televisión, la educación ambiental, la legislación y el papel de las ONG en las nuevas formas de conceptualizar sobre los animales no humanos.

Todo este conocimiento puede orientar la manera como las normas recientemente aprobadas a nivel internacional y nacional sobre la protección de la fauna pueden implementarse, incluso llevar a la formulación de otras políticas públicas que buscan proteger a otras especies animales.

A partir de estos hallazgos se hace indispensable educar sobre lo que se viene haciendo por el bienestar animal desde los organismos internacionales protectores de los animales, las ONG, los desarrollos legales nacionales e internacionales, las discusiones éticas y las políticas para proteger los animales de su comercialización, la crueldad a la que se someten en los circos, las corridas de toros, peleas de gallos o de perros y en la investigación biomédica y psicológica que se soporta en su utilización. Los estudios que se realizan en este campo deberán igualmente servir de fundamento para las políticas públicas que se discuten actualmente en el país.

Referencias

- Aldana, N. J., Porres, M. D., Feijoo, A. y Zuñiga, M. C. (2006). Valoración del uso de la fauna silvestre en el municipio de Alcalá, Valle del Cauca. *Scientia et Technica*, 12(31), 291-296. <https://doi.org/10.22517/23447214.6457>
- Artiquez, B. (2013). *Animal holocaust in film: researching the difference in animal welfare in*

- film from 1903 to 2013 with regard to the work of the American Humane Association, established in 1943* [Tesis de grado, Dublin Business School]. <http://hdl.handle.net/10788/1224>
- Baquero, R. J. (2018). Los animales, víctimas modernas de la inseguridad jurídica colombiana. In *DA Derecho Animal: Forum of Animal Law Studies*, 9(4) 151-163. <https://raco.cat/index.php/da/article/view/349322>
- Bennett, P. C., Trigg, J. L., Godber, T. y Brown, C. (2015). An Experience Sampling Approach to Investigating Associations between Pet Presence and Indicators of Psychological Wellbeing and Mood in Older Australians. *Anthrozoos A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*, 28, 403-420. <https://doi.org/10.1080/08927936.2015.1052266>
- Buddle, E. A. y Bray, H. J. (2019). How Farm Animal Welfare Issues are Framed in the Australian Media. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 32, 357-376. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10806-019-09778-z>
- Buddle, E. A., Bray, H. J. y Pitchford, W. S. (2018). Keeping it 'inside the fence': an examination of responses to a farm-animal welfare issue on Twitter. *Animal Production Science*, 58(3), 435-444. <https://doi.org/10.1071/AN16634>
- Castro, L. y Wasserman, E. A. (2016). Attentional shifts in categorization learning: Perseveration but not learned irrelevance. *Behavioural Processes*, 123, 63-73. <https://doi.org/10.1016/j.beproc.2015.11.001>
- Dawkins, M. S. (2006). Through animal eyes: What behaviour tells us. *Applied Animal Behaviour Science*, 100(1-2), 4-10. <https://doi.org/10.1016/j.applanim.2006.04.010>
- Fung, S. C. (2017). Canine-assisted reading programs for children with special educational needs: rationale and recommendations for the use of dogs in assisting learning. *Educational Review*, 69, 435-450. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00131911.2016.1228611>
- Gutiérrez, G., Granados, D. R. y Piar, N. (2007). Interacciones humano-animal: características e implicaciones para el bienestar de los humanos. *Revista colombiana de psicología*, 16(1), 163-184. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1013>
- Jing, J., Canter, D. y Haas, T. (2019). Conceptualizing Public Space Using a Multiple Sorting Task—Exploring the Links between Loneliness and Public Space. *Urban Science*, 3(4), 107. <https://doi.org/10.3390/urbansci3040107>
- Lem, M., Coe, B., Haley, B., Stone, E. y O'Grady, W. (2013). Effects of Companion Animal Ownership among Canadian Street-involved Youth: A Qualitative Analysis. *The Journal of Sociology and Social Welfare*, 40(15). <https://scholarworks.wmich.edu/jssw/vol40/iss4/15>
- Páramo, P. y Galvis, C. J. (2011). Conceptualizaciones acerca de los animales en niños de la sociedad mayoritaria y de la comunidad indígena uitoto en Colombia. *Revista Folios*, 32, 111-124. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702010000200007&script=sci_arttext
- Páramo, P., Burbano, A., Cruz, N. y Hernández, S. (2022). *Revista Suma Psicológica*.
- Pinilla, F. y Páramo, P. (2020). Comportamientos Urbano egoístas y cooperativos: El dilema del ciudadano. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 104-114. <https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v52.11>

Platto, S., Zhu, Q., Guo, A., He, Q., Hu, S., Valros, A., y Irwin, A. (2020). Chinese farmers' attitude towards the improvement of animal welfare in their facilities. *Animal Welfare*, 29, 99-112. <https://doi.org/10.7120/09627286.29.1.099>

Scott, M. y Canter, D. (1997). Picture or Place? A multiple sorting study of landscape. *Journal of Environmental Psychology*, 17, 263-281. <https://doi.org/10.1006/jevp.1997.0068>

Silcox, D., Reed, B. y Castllo, Y. (2014). The Human Animal Bond: Applications for rehabilitation. Professionals. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 45(3), 27-37. [doi:10.1891/0047-2220.45.3.27](https://doi.org/10.1891/0047-2220.45.3.27)

Valdivia Barrera, H. G. (2016). Ética animal: bienestar de los animales no humanos contra el especismo contemporáneo [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/4910>

Mirada, cuerpo y territorio: análisis de problemáticas socioambientales desde el arte y la educación

Diana Carolina Romero Acuña,¹ Santiago Valderrama Leongómez²

pp. 327-340

1 Magíster en Historia y Teoría del Arte la Arquitectura y la Ciudad; licenciada del área de Humanidades y Lengua Castellana. Actualmente maestra adscrita al departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, coordinadora la línea de investigación Bioarte y del programa radial Con-ciencia y tecnología. El ágora para la educación. Correo: dcromeroa@pedagogica.edu.co. Orcid: 0000-0002-0134-1400

2 Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Artes Visuales por la Pontificia Universidad Javeriana Correo: svalderrama@pedagogica.edu.co

Introducción

Es necesario abordar las problemáticas ambientales y territoriales de manera transdisciplinar para poder construir caminos desde los cuales nuestras miradas no se aislen, por el contrario, puedan conjugarse para aportar a un conflicto socioambiental como el que se vive en la región de Fúquene (Colombia) y Plateau de Millevaches (Francia). Para esto, es necesario pararnos en teorías que permitan la conexión entre territorios diversos desde la cultura visual, la decolonialidad y el ambiente-territorio como escenarios de convergencia. En el proyecto realizado entre la línea de investigación Bioarte y el ARC Experience du Territoire de la Escuela Nacional Superior de Artes (Limoges-Francia), se trabaja desde un entramado de modelos educativos con énfasis en lo popular y comunitario, donde las pedagogías colectivas permiten abordar problemas sociales y ambientales específicos

Mirada, cuerpo y territorio

Antes de describir los avances para la consecución tanto del objetivo general, como de los objetivos específicos de la investigación, se hace necesario expresar que, debido a la emergencia sanitaria por la pandemia mundial dada en el 2020, tuvo que darse una estructuración de las acciones que se habían proyectado, ya que la columna vertebral de la propuesta era la movilización internacional para la socialización del proceso que hemos venido desarrollando desde el 2018 de la mano de la Escuela Nacional Superior de Artes (ENSA) de Limoges-Francia. Lo anterior obligó a realizar cambios en itinerarios y formas de encontrarnos para no frenar nuestra investigación y continuar con los procesos de trabajo en los territorios.

El objetivo general del proyecto fue realizar un estudio comparativo y colaborativo de las problemáticas socioambientales de Fúquene (Colombia) y Plateau de Millevaches (Francia), con el fin de establecer, desde el bioarte, metodologías y prácticas pedagógicas contextualizadas en los territorios. Dicho estudio comparativo se pudo establecer por medio de encuentros virtuales con los miembros de las dos instituciones, en los cuales se desarrollaron charlas acerca de lo que se encontró antes de entrar en cuarentena, cuando se pudo visitar de manera presencial los territorios y desde los resultados de la vigencia anterior (2019). También se logró analizar las problemáticas a la luz de las discusiones específicas, entre los miembros del equipo de investigación de la línea de Bioarte de la Universidad Pedagógica Nacional, es decir, maestros y estudiantes monitores, a la luz de la teoría abordada en la primera fase de esta vigencia. Esto para aprovechar el periodo de distanciamiento y mientras se pensaban otras formas de cumplir con algunos objetivos específicos que habían sido pensados desde la presencialidad y el encuentro físico en los territorios.

Ahora bien, para el cumplimiento particular de los objetivos específicos y sus metas se desarrollaron los siguientes avances:

Objetivo específico 1: reconocer las características territoriales de Fúquene y Plateau de Millevaches a partir de encuentros y diálogos con sus habitantes y entre los miembros de la investigación, los cuales son necesarios para participar en experiencias sensibles de comprensión del territorio y sus componentes. Dichos encuentros se realizaron con los miembros de los equipos de las instituciones, tanto colombiana como francesa; durante las charlas iniciales se discutieron alternativas que nos permitieran avanzar en la

investigación, es así como se determinó efectivamente realizar el laboratorio-taller de manera virtual.

Este taller fue una propuesta metodológica que buscó explorar otras formas de registro etnográfico, a partir de la experiencia olfativa de sus participantes y de las técnicas de la perfumería. Esta experiencia sensible indagó cómo olemos, cuáles han sido los efectos de los olores en la manera como vivimos y cómo puede el olfato ser un elemento para el registro de experiencias que no solo se escriben o se leen, huelen. La propuesta constó de tres talleres: taller 1 "La consciencia del olfato y la experiencia olfativa"; taller 2 "Ejercicios de narración olfativa"; taller 3 "La perfumería para el registro etnográfico".

El objetivo específico 2 se centró en identificar prácticas de resistencia para el fortalecimiento pedagógico de la investigación y del cuidado de la vida desde las prácticas artísticas. Para llevar a feliz término dicho objetivo y desarrollar sus metas, debimos recurrir al archivo que poseemos y al análisis que realizamos durante las visitas al territorio tanto los integrantes del *ARC Experience du territoire* en el Plateau de Millevaches, como el grupo *Bioarte* en Fúquene. Gracias a los encuentros, diálogos y compartires con los habitantes en el caso de Fúquene, se pudo identificar que existen muchas resistencias, entendidas como acciones en pro del cuidado del ambiente, del territorio y de la vida. Por ejemplo, el trabajo que se realiza desde la Fundación Humedales como institución que ha trabajado ya hace varios años en la zona y que, gracias a su compromiso, ha logrado vincular a jóvenes en el ejercicio de fortalecimiento educativo frente al tema ambiental, es así como estos jóvenes tienen una actitud de respeto por el territorio y de cariño por el mismo, además, lo ven como un escenario de transfor-

mación que va en contravía de otras visiones en las que el municipio no se proyecta como un escenario de desarrollo personal y económico, por lo que muchos otros jóvenes terminan migrando.

Aunque lo expresado anteriormente se ubica como un ejercicio de resistencia en el territorio, no se da a gran escala, ya que las posibilidades que tienen los jóvenes y familias de garantizar su subsistencia es poca; así mismo, hace falta un mayor compromiso por parte de la administración de la región para propender por mecanismos que vinculen el ambiente y su cuidado con actividades económicas a las que se puedan dedicar las futuras generaciones, como prácticas de agricultura con bajo impacto o turismo enfocado en la conservación.

En el territorio francés, se evidencia que, aunque se creen leyes en contra de la empatía y el cuidado mutuo, como por ejemplo la ley que castiga con multas a quienes ayuden a migrantes, las personas se organizan para seguir haciéndolo y el grupo de investigación apoya visibilizando por medio de su publicación las experiencias e historias que hay detrás de la hospitalidad y la ayuda en estos casos.

El objetivo específico 3 tuvo como eje fundamental construir protocolos o posibilidades de comunicación y visibilización que permitieran intercambio entre nosotros y los habitantes del territorio para la transmisión y el intercambio de experiencias, procesos educativos y metodologías contextualizadas.

Lo anterior se logró por medio de los encuentros vía Skype en donde se compartieron las experiencias del trabajo en los territorios. Debido a que no se pudo realizar la movilización para socialización, por un lado, se creó el laborato-

rio-taller y, por otro, con el presupuesto sobrante, se diseñó una página web interactiva, un museo virtual que por un lado visibiliza de manera más contundente y global la experiencia y alcances metodológicos y pedagógicos del Museo de Arte Ambulante Fractal (MAAF), por otro lado permite que las prácticas artísticas desarrolladas a partir del dispositivo se puedan realizar vía virtual por quien quiera aportar a la conceptualización del proyecto y la aplicación virtual de dichas prácticas por parte de nuestros compañeros de ENSA Limoges.

Por otro lado, se consideró en conjunto entre Bioarte y el ARC Experience du territoire, que se realizaran acercamientos a la comprensión de los territorios del otro por medio del envío de materiales, objetos y productos de los laboratorios-taller que nos permitieran crear otras formas de entender la virtualidad sin que medie necesariamente el canal tecnológico.

El objetivo específico 4 fue promover la asociación y el intercambio de experiencias e investigaciones de nuestras dos estructuras, en Francia y Colombia, y así estimular la producción de una investigación colectiva. Con lo que se ha realizado se aportó para el cumplimiento de este objetivo, las relaciones se cimentaron de manera efectiva con nuestros encuentros virtuales y charlas alrededor de desarrollo del proyecto, pero lo más importante es que se abrieron canales desde la misma virtualidad para realizar encuentros académicos y de prácticas artísticas en el marco de las actividades de ambas universidades. Esto fue lo positivo de la pandemia, que nos obligó a pensar en otras formas de resolver las dificultades y que ha permitido que en la distancia podamos encontrarnos y trabajar juntos.

Dentro de la proyección y socialización de lo que se generó se llevó a cabo la participación

en varios eventos a nivel nacional e internacional. Uno de ellos se dio en la cátedra Ambiental, que se ha ofertado en la universidad desde hace unos años y que se constituye como un espacio transversal importante para la discusión y visibilización de prácticas alrededor de la educación ambiental. En esta se presentaron nuestros avances de manera mancomunada con la compañía de Vincen Carlier y Nicolás Gautron, profesores líderes del ARC experience du territoire de ENSA Limoges.

Adicionalmente, presentamos nuestra propuesta en el evento internacional Edunovatic 2020, quinta edición del Congreso Virtual Internacional sobre Educación, Innovación y TIC, organizado por Red de Investigación e Innovación Educativa (REDINE), llevado a cabo en España. Esta edición se llevó a cabo de manera virtual debido a la contingencia por la covid-19. Adicionalmente, se presentó la propuesta en el IX foro de investigadores "Promoviendo la investigación para el desarrollo humano, sostenible y sustentable", la cual se realizó del 17 al 21 de noviembre de 2020. De la misma manera, participamos de la semana de la investigación organizada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).

Desarrollo teórico-conceptual de la investigación

Durante nuestros encuentros como línea de investigación, se han desarrollado discusiones alrededor de varias categorías, lo que ha generado conflictos por la misma línea epistemológica que se ha trabajado y que se repiensa para que logre ser consistente y consecuente. Por lo tanto, continuamos con la revisión sobre la manera como se entiende la resistencia, lo corpóreo, lo

decolonial y, por ende, lo territorial dentro del proyecto. Así, se propuso abordar la teoría desarrollada por Donna Haraway (2019) que sincretiza de manera muy oportuna la biología con la filosofía, muy en línea de la transdisciplinariedad por la que aboga esta investigación.

El trabajo de Haraway (2019) es una propuesta de artefactualismo reflexivo. La autora expone una propuesta metodológica entre arte y naturaleza, ella ve que la ciencia es cultura, por lo tanto, los estudios científicos son estudios culturales. Se ha invisibilizado la conexión que tenemos con la naturaleza percibiéndola como lo "otro" y bajo estas lógicas objetualizada para ser dominada. Para la autora, la naturaleza vendría a ser una especie de "topos" y no un lugar físico como tal, es un lugar común, es el lugar donde construye la cultura pública. Se manifiesta en su teoría la pertinencia de crear otro tipo de relaciones en este medio de la naturaleza, en contraposición a los valores modernos y posmodernos. Ver cómo se pueden desaparecer los límites establecidos entre lo que consideramos lo otro y la subjetividad. Para eso Haraway (2019) invita a salir de los lugares que distancian la relación cultura/naturaleza/sociedad, lo cual implica reconocer que el tiempo ha generado distintos modos de producción de sentido desde lo científico, cultural, técnico, entre otros. Al ser conscientes de esto, se propone explorar los lugares no comunes para reconocer lo común.

Por otro lado, la autora menciona que los *cyborg* serían esos "otros" que no se ubicarían entre las normalidades, son un tipo de subjetividades particulares, sus vivencias y cómo emergen generan otras miradas, lo que posibilita entender distinto. Este tipo de subjetividades generan una visión más crítica sobre lo que se acontece en esas relaciones fragmentadas.

Haraway (2019) entonces ve pertinente dos cosas: dejar de lado la adoración a los paradigmas del racionalismo de la ciencia y la tecnología; y reconocer todos los actores involucrados en la construcción de la categoría natucultura, en el entendido que las transformaciones se han producido por la interacción de diferentes actores: orgánicos, no orgánicos y tecnológicos. Finalmente, nos invita a que nos reconozcamos como *cyborgs*, aquellos compuestos por lo orgánico, o técnico, lo mítico, lo textual y lo político.

En la discusión, se plantean las desigualdades sobre ese tipo de divisiones que se dan en los paradigmas de lo "otro". El impacto en los sentidos en el proyecto, como una extensión de entender esas lógicas no visibles, y que se han venido utilizando en el proyecto. Los sentidos expandidos aportan distintas maneras de apreciar las situaciones y la comprensión de los territorios. Lo anterior nos lleva a cuestionar si lo rural es un lugar o un tópico de lo "otro" al buscar una diferenciación, un lugar de exclusión.

Por otro lado, desde el escenario teórico de los estudios visuales como tópico importante para la investigación, se presentan varios autores que han abordado el tema. Por su parte, Mitchel (2009) hace una crítica a la cultura visual sacándola de todos esos marcos en los que la han querido encasillar, la desmarca y la propone como interdisciplinar o transdisciplinar generando mayores diálogos. Lo anterior es importante dentro del desarrollo teórico del proyecto, porque parte del diálogo que se ha buscado entablar entre saberes académicos y no académicos, permitiendo conocer a profundidad Fúquene y la manera en que ha sido visto desde sus habitantes, fundaciones, entes gubernamentales e investigadores. Por esto, se hace relevante Mitchel (2009), pues enseña metodologías para

rastrear la mirada desde el archivo con el uso de imágenes texto y emociones para hacer cartografías de las actividades realizadas en el MAAF.

Mieke Bal (2003) aborda los estudios visuales desde el esencialismo visual, propone que, paulatinamente y culturalmente, nos hemos cernido en la visión. Esto se relaciona con el proyecto que, desde la imagen, se tiene sobre la naturaleza y de la perspectiva pedagógica en donde esta se separa del cuerpo humano y solo se contempla desde la distancia, lo cual pone en tensión que desde el "ver" podemos convertirnos en opresores.

Georges Didi-Huberman (2012) explora la funcionalidad de las imágenes de Wargburg, sacando de la linealidad a la imagen y contraponiéndolas con otras imágenes que generen una reacción; por otro lado, presenta el texto cuando las imágenes toman posición sobre un trabajo en fotografía que presenta discursos de guerra, ideologías o pueblos, los cuales se pueden fisurar y lo que se puede generar emocionalmente al irrumpir esas imágenes. Por esta razón, su propuesta de "Atlas" es la metodología de archivo y de reflexión epistemológica de esta investigación, porque nos permite deconstruir y construir concepciones acerca de la imagen, no solo como materialización y congelamiento de una situación, persona, escenario, etc., sino como perfilamiento y de la manera como se han concebido hegemonícamente.

Cristina Tartás y Rafael Guiridi (2013) realizan un recuento desde cartografías de la memoria de los procesos artísticos alrededor del Atlas. A partir de dos referentes visuales, se presenta a la artista Abigail Child, quien trabaja desde imágenes recicladas del archivo, de las cuales reconstruye sus memorias y su historia con imágenes de otros.

Por otro lado, Sady Mora (s. f.) trabaja sobre la memoria y el territorio al realizar fotografías de paisajes que evocan el paso del tiempo y las convierte en texturas, puesto que entiende que la única manera de hacer esa narrativa es desde el cuerpo. Este se relaciona con el proyecto a partir del hecho de que el acercamiento realizado hasta el momento ha sido desde el cuerpo, los sentidos, las emociones, desde el archivo personal y la memoria.

Para abordar la categoría de paisajes sensoriales esta Sarah Pink, quien plantea al cuerpo como una interfase y la imposibilidad de desarticularlo al hablar de ese otro, lo cual entabla una relación de cuerpo. También Juhani Pallasmaa plantea la producción de los espacios contemporáneos como escenarios de antimemoria desde el uso de materiales que no reflejan el paso del tiempo y que impiden dejar huella; por otro lado, plantea la ausencia de la experiencia corporal en el diseño de los espacios al señalar que el espacio se diseña para producir y construir sujetos.

Por último, desde lo sonoro se presentan tres referentes: "Paisaje sonoro de ciudad" de Hildgard Westerkamp (2014), "Nunca vi un sonido" de Schafer Murray (s. f.) y "Una heurística de la sensibilidad en los paisajes urbanos contemporáneos" de Carlos Fortuna (2009). Lo sonoro y lo olfativo son sentidos de la proximidad radical a la hora de situar la subjetividad, lo cual hace de estas propuestas importantes puesto que se presentan como propuestas para generar un diálogo con el territorio francés y hablar del territorio desde la distancia.

Por otro lado, Simón Marchán Fiz (1987) desarrolla las concepciones de real/virtual desde los griegos, pasando, así mismo, por la Escuela

de Fráncfort, el filósofo Lyotard, entre otros. Así, Marchán (1987) expone de que ya no se puede acceder a la realidad de forma ingenua, el lenguaje del arte a pesar de ser simbólico modifica la realidad, hace sospechar de los medios que utilizan este lenguaje, crea una crisis de la representación, de la verdad. En lo virtual de lo informático, Marchán (1987) ve muchas posibilidades; piensa que en este espacio cibernético se desarrolla una "estética de la información" que logra conectarnos de maneras insospechadas. Para él, la virtualidad y lo real no deberían desligarse, ya que una constituye a la otra, ambas se tributan y crean la posibilidad de acceder a infinitas realidades, tanto de tipo concreto como abstracto. En el arte, Marchán (1987) destaca dos, la realidad virtual pasiva y la realidad virtual interactiva, en las dos ve mucha potencia, en especial en la última, donde incluso adjunta cómo el sistema nervioso se ve alterado por este tipo de experiencias que han venido explorando. El autor invita a pensar estos medios virtuales como socializadores, donde la información y las experiencias también pueden ser compartidas y vivenciadas. El cuerpo también tiene un lugar en la virtualidad y es posible tener experiencias significativas por medio de lo virtual/informático. Por eso, es un referente importante en esta investigación, ya que lo virtual ha adquirido un papel relevante debido a los cambios frente a la presencialidad a los que nos hemos visto obligados a asumir por la pandemia mundial.

Nelly Richard (2002) desglosa parte de una crítica a los polos "centro" y "periferia", esto lo hace a través de una cita en la cual Beatriz Sarlo, crítica de arte argentina, expone la desigualdad que tienen los artistas latinoamericanos para entrar a ser partícipes de la construcción de la teoría artística, donde los abanderados para hacerlo serían los circuitos de arte europeo,

como históricamente ha sido. Sarlo expone que esto deviene no solo de procesos coloniales, sino también de un abordaje del arte latinoamericano desde una perspectiva antropológica y sociológica por parte de la esfera del arte europeo; en esta se exalta la experiencia y se folcloriza la cultura y las reivindicaciones sociales derivadas de las situaciones de conflicto y violencias de Latinoamérica.

Esto se relaciona con Richard (2002), quien señala que parte del problema fundamental es la estereotipación del arte latinoamericano por parte del "centro", pues lo ve como algo para apreciar, pero que no trasciende para poder ser parte de una teoría del arte más abierta. Richard (2002) identifica el problema como una excesiva atención por parte de un escenario —culturalista— de las políticas de identidad, de las cuales ve pertinente que el arte crítico fisure los dogmas representacionales del "nosotros" (los latinoamericanos, los negros o los gay) y del nosotras (las feministas). El arte crítico debería trabajar a favor de la "subjetivación" más que de la identificación. Frente a este texto es importante saber el lugar desde donde nos posicionamos cuando estamos representando al otro, cuáles son nuestros imaginarios y los de los otros, en esta presunta tensión por lo ajeno y lo propio. Se toma el texto como un llamado de atención para ver de qué manera artística nos vamos a relacionar con los participantes del proyecto de Francia.

Las ideas presentadas dan cuenta que este proyecto está en vía de generar unas estéticas de la participación, con las cuales se busca que, a partir de una creación colectiva, se llegue a una comprensión de las subjetividades de los territorios. Es interesante la crítica que se propone de la subjetivación, más allá de la identificación, cuando se habla de grupos, o de caracterizar

comunidades. Cosa que es muy pertinente para el desarrollo epistemológico de esta propuesta. Se hace un llamado a volver a revisar desde qué postura se toma lo decolonial en el proyecto, ya que pueden presentarse limitaciones de esta concepción y de las tensiones que genera cuando se quiere hablar de subjetividades, lo corpóreo y los territorios.

Desde el escenario ambiental, propiamente dicho, se abordan referentes desde el pensamiento ambiental latinoamericano para brindar una orientación epistemológica al proyecto de investigación desarrollado por la filosofía ambiental partiendo de un marco ético-estético. El primer autor que retomo es Carrizosa Umaña (2000) del libro *¿Qué es el ambientalismo?*; allí expone los postulados de lo que se podría entenderse por complejidad ambiental desde su aproximación filosófica y científica. El autor insiste en afrontar, con la mayor valentía posible, una visión no reduccionista y no simplista, explícita y consciente, en la que se acepta que vivimos en un mundo pleno de variables e interrelaciones, que nuestra visión no es nada diferente a una percepción subjetiva; además, que lo que llamamos causa es siempre el efecto de algo más que a su vez está interrelacionado con otras variables. En ese sentido propone una síntesis que se caracteriza por cinco formas de ver las partes de la realidad:

- 1) Verlas profunda y ampliamente, incluidos sus contextos verticales y horizontales, analizando y sintetizando continuamente, sin olvidar ni el todo ni sus partes; 2) verlas con referencia a un deber ser estético y ético; 3) ver sus interrelaciones reales y actuales, así mismo, prever las posibles sin despreciar las aparentemente débiles, pero haciendo una selección de las evidentemente más fuertes para reconocer

las posibles discontinuidades en el tiempo y el espacio, además de comprender sus efectos sinérgicos; 4) verlas dinámicamente como parte de procesos de mediano y largo plazo de los que conocemos la experiencia histórica, entreviendo las estructuras parcialmente determinantes, aceptando la intervención del azar en sus formas futuras, pero admitiendo la posibilidad de la alteración planificada de las tendencias actuales; 5) verlas con respeto hacia sus propios intereses en el espacio y en el tiempo, intuyendo los contextos ideológicos en que las vemos, reconociendo la posibilidad de que nuestra visión las deforme y tomando conciencia de nuestra posición de observadores interesados, lo cual implica un respeto a la naturaleza, a las otras personas, a lo que ellos piensan, construyen y a las formas futuras de una y otras.

Hablar de complejidad ambiental, entonces, es hablar de múltiples realidades que se interconectan, que mutan constantemente y que son dinámicas. Al tener en cuenta estas características, se hace necesario un análisis profundo y amplio sujeto a los espacios y tiempos ideológicos con la posibilidad de que nuestra visión deforme esas realidades bajo la existencia de una toma de conciencia ético-estética, la cual nos permita relacionarnos a partir del respeto con la naturaleza humana y no humana.

Algo realmente importante de esta visión es el estudio del desarrollo dentro de un contexto de globalización:

lo cual implica la necesidad de crítica al concepto mismo de desarrollo, un desprendimiento de los modelos usuales, y un examen detallado de las posibilidades, personales y sociales, de mirar, reflexionar y obrar de acuerdo a horizontes más

amplios, más profundos y, paradójicamente, más respetuosos de las visiones ajenas. (Carrizosa Umaña, 2000, p. 25)

Este último argumento del autor se relaciona con las epistemologías del sur y la introducción que realiza de Sousa Santos (2018), en la cual propone que "dentro de los albores del nuevo milenio necesitamos distanciarnos del pensamiento crítico eurocéntrico" (p. 25) para hacer de este distanciamiento la condición para "realizar la tarea teórica más importante de nuestro tiempo: que lo impensable sea pensado, que lo inesperado sea asumido como parte integral del trabajo teórico" (p. 25); de este modo se crean teorías más que de vanguardia de retaguardia.

De Sousa Santos (2018) propone que el trabajo teórico que se debe continuar comparte las prácticas de los movimientos sociales y, por esto, surge la necesidad de plantear preguntas y establecer comparaciones que amplíen dichas prácticas, las articulen y las traduzcan en alianzas posibles con otros movimientos (p. 25). Esto con el fin último de aportar a esa construcción teórica desde la colectividad, trabajando con los procesos y las luchas territoriales, cerrando la brecha existente entre la academia y la sociedad.

De nuevo sobre el planteamiento de De Sousa Santos (2018) sobre mantener una relación vis a vis con la tradición eurocéntrica, este permite conocer la diversidad de la experiencia mundial y, por tanto, no puede ser explicada por una sola teoría general a partir del presupuesto que no existe una ciencia absoluta, ni global, ni universal, al contrario, existen ciencias y son irreductibles. Mantener la distancia configura lo que el autor denomina "sociología de las ausencias y emergencias doblemente transgresoras" lo que se configura como un movimiento epistemológico

que contrasta a las epistemologías del sur con las epistemologías dominantes del norte global.

Propiciar articulaciones para esta nueva teoría permite la validación y la producción de conocimientos que parten desde las experiencias de resistencia de grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado; esto ha sido denominado como una resistencia "del sur antiimperial". El sur epistemológico no es geográfico, puesto que está compuesto por muchos sures que tienen en común una lucha contra la opresión capitalista, colonial y patriarcal; por lo tanto al no ser geográfico se producen donde quieran que ocurran las luchas de resistencia. El Sur epistemológico también se encuentra en el Norte geográfico (Europa y Norteamérica). El objetivo de las epistemologías del sur es "posibilitar que los grupos sociales oprimidos representen al mundo como propio y en sus propios términos, pues solo así podrán cambiarlo según sus propias aspiraciones" (De Sousa Santos, 2018, p. 27).

Consideramos entonces, a partir de lo expuesto por De Sousa Santos (2018), que una propuesta emancipadora del sur epistemológico radica en unir dicotomías que han llevado a la humanidad a una fractura cultural, fracturas de entendimiento y del pensamiento, fracturas generadas por luchas de poder, por colonialismos y capitalismo. Las crisis no son del método, métodos existen muchos, la crisis civilizatorias parten de entendernos como sujetos sensibles y de que hacemos parte de todo un entramado, somos un solo hilo de la vida en la tierra y que esta tierra sin nosotros seguirá existiendo. Por esto, para cambiar estas relaciones y posturas civilizatorias instauradas es necesario entender qué es la ética y no una ética global de la moral ni

del bien y el mal, sino una ética construida desde lo sensible, lo emocional, lo subjetivo, una ética de la resistencia.

Ahora bien, desde la perspectiva ética se retoma el referente de Leff (2004), quien sustenta que la ética de la vida va dirigida a la voluntad de poder vivir, de poder desear la vida, no como simple reafirmación del instinto vital y más allá de la etología del animal humano, que se arraiga a la vida, sino como la voluntad de poder vivir la vida en este planeta terrenal con gracia, con gusto, con imaginación y con pasión (p. 288).

Dentro del texto, el autor fundamenta unos primeros preceptos para fundar esa nueva ética entendida como una ética de la vida, el camino para recrear sentidos existenciales: para que el sentido vuelva a ser sentido, para que la razón se reconecte con la pasión y el pensamiento con el sentimiento, en otras palabras, unir lo sensible con la razón, para volvernos hermanos con sentidos solidarios de nuestro derecho a ser diferentes y no ser homogenizados ni mimetizados; de eso se trata, de recrear los sentidos de la vida.

Por último, el autor problematiza en torno a la modernidad y cómo a través de esta nos hemos instaurado en una racionalidad científica, tecnológica y económica que ha depredado la naturaleza dominada, de la cual se ha ignorado su organización ecosistémica y la organización de las comunidades que allí habitan. Por esto, la ética para la vida impugna esa ética utilitarista de explotación y dominación, con la cual unos pocos son los privilegiados, acrecentando las desigualdades, las injusticias, las violencias sobre los otros y sobre la tierra.

A partir de estas premisas, el proyecto se ha pensado y se ha fundamentado en esa búsqueda del eterno retorno, un proyecto que se ha pre-

guntado la colonización y la descolonización, además que, en su trasfondo, se ha propuesto como este último, a partir del hecho que se ha preguntado por lo ambiental desde una experiencia sensible, desde el *pathos* y el *ethos*. Esto pensado desde un arte que moviliza, un arte de la experiencia emocional que nos hace conscientes de nuestras relaciones con el mundo de la vida para establecer éticas de la vida, de los sustentable, de los sures, de la resistencia y volver a saber morar en la "matria" común.

Material y método

Para el desarrollo de esta investigación se usaron diferentes métodos e instrumentos que permitieran dar cumplimiento a los objetivos, como entrevistas semiestructuradas, diálogos y encuentros con los habitantes de los territorios. Así mismo, Derivas por los territorios para su reconocimiento a partir de la propia experiencia de los investigadores y sus sensibilidades.

Las autonarrativas, "lecturalezas territoriales", a partir de prácticas artísticas, fueron importantes para comprender las miradas por parte de los habitantes y así reconocer cómo se sitúan en el territorio desde su subjetividad, que de la mano con la Cartografía social, la cual nos permite ubicar y darle un sentido espacial y social a las subjetividades y miradas propias que se encuentren sobre el territorio.

Por otro lado, se llevó a cabo sistematización de los datos según lo planteado por Abi Warburg en el *Atlas mnemosyne* y de la creación de ediciones periódicas, a partir de la creación de un archivo con diversas categorías, las cuales se reconfiguran según cada pregunta o mirada evidenciada del territorio, al tomar elementos de los estudios visuales y estudios mixtos, así como

de los audios, textos y demás huellas de la experiencia sensible del territorio.

Otro aspecto muy valioso, fue el diseño y aplicación del Museo de Arte Ambulante Fractal (MAAF). Producto creativo del colectivo Ramodelia, conformado por egresados de la Licenciatura en Artes visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo dispositivo nos permitió hacer una recolección de distintos modos de relación con el territorio de algunos habitantes de Fúquene, por medio de actividades que involucran lo artístico y sensible.

Así mismo, fue de suma importancia el intercambio de experiencias de las estructuras colombo-francesas, por medio de encuentros y comunicaciones virtuales, así como se intercambió de material producto de encuentros regionales y diferentes prácticas territoriales asociadas a lo artístico.

Conclusiones

Contrario a lo que se piensa generalmente respecto a las relaciones territoriales y del ambiente, tanto en Colombia como en Francia se presentan problemáticas que derivan en prácticas neocoloniales, las cuales están relacionadas con la deconstrucción de los conceptos de Sur y Norte o centro y periferia. Tanto en Europa como en la América mestiza se llevan a cabo acciones que devienen en afectaciones como específicamente en el Plateau de Millevaches ubicado en Limousin, usado para la extracción minera y de otros recursos naturales en pro de la producción de bienes materiales y para la guerra; por otro lado, en Fúquene (Colombia) se ha reducido de forma alarmante el ecosistema páramo, ya que sus tierras han sido usadas para la producción de papa y de otros productos para el consumo humano;

de este modo, las partes bajas conectadas con los sistemas hídricos visibles, como la laguna de Fúquene, se ven afectadas por la ganadería y la concentración de desechos químicos usados en la agricultura.

Lo anterior permite identificar problemáticas socioambientales fuertes como la afectación y disminución del agua del páramo y la laguna, así como su fuerte contaminación. Esto ha devenido en una transformación de su concepción, ya que actualmente muchos de sus habitantes los ven como una cloaca a la que van a parar los residuos de las fábricas, los cultivos y las poblaciones en general; por otro lado, la falta de garantías de acceso al líquido vital, lo que pone en alto riesgo a la población que, en este momento, ve con alarma las consecuencias con cortes en el servicio y calidad.

Las indagaciones permitieron identificar otra problemática colombiana, en que los jóvenes no ven futuro en los municipios, sino en las ciudades. Sin embargo, hay ejemplos de gran arraigo los cuales proponen prácticas de ecoturismo, así como el pago por servicios ambientales para hacer que la población se mantenga y pueda generar fuentes de ingreso sin afectar el ambiente y que permitan, a su vez, la conservación de los ecosistemas.

Gran parte del abandono de los territorios se origina por las dinámicas económicas, administrativas, políticas y ambientales, los cuales generan pocas fuentes de ingreso que garanticen una vida digna a los miembros de las comunidades.

En estos momentos parece una utopía pensar en transformaciones colectivas y resistencias frente a los procesos colonizadores, que resultan en las rupturas de los tejidos sociales, en la rela-

ción de los sujetos con la naturaleza, así como un número importante de problemáticas socioambientales. A esto se ha sumado, en el último año en Colombia, la sangre derramada producto de un conflicto en el que el epicentro es precisamente la tenencia de la tierra, para garantizar su dominio como engranaje de producción económica y, por supuesto, de biopoder.

En el camino el ejercicio de investigación nos permitió tejer redes con algunos habitantes del territorio, con algunos procesos que allí se llevan a cabo, como el radial con la emisora Nueva Vida Fm estéreo, la Fundación Humedales y las escuelas.

Por otro lado, es imperativo buscar alianzas que permitan encontrar alternativas reales a las prácticas destructivas en los territorios, las cuales afectan al ambiente y provocan la exacerbación de las problemáticas. Esas alianzas deben fortalecer lo económico, productivo, pedagógico, ambiental, biológico, artístico, administrativo para, desde esa integralidad, conseguir resultados duraderos que garanticen la seguridad y el cuidado de la vida.

Creemos que un acto de resistencia son los deseos que hay sobre los territorios que, finalmente, determinan las decisiones, así mismo, son los que establecen la relación íntima y profunda entre el ambiente y los sujetos. Los deseos son cosas fluidas no son visibles, pero lo fueron gracias a los ejercicios del MAAF y cartografías en el caso francés.

A pesar de las problemáticas expuestas, se siguen presentando ejercicios de decolonialidad y resistencia por parte de los habitantes de los territorios en contra del salvaje ferrocarril impuesto por el capitalismo, que en muchas ocasiones pisotea la dignidad de los habitantes de

los territorios de la mano de los gobiernos convenientes. Esto en Francia al crear leyes para la xenofobia; en Fúquene al permitir que la industria transnacional y las prácticas de producción con alto impacto ambiental se sigan llevando a cabo sin considerar protocolos claros. Los escenarios descritos pueden entonces considerarse como hegemónicos, ya que algunas personas que no tienen conocimiento de las dinámicas colectivas son quienes toman decisiones con el objetivo generalmente de satisfacer economías y poderes individuales por encima del bien común.

Este ejercicio investigativo ha permitido estrechar relaciones con los habitantes de los territorios, así como de los equipos de investigación. Esas relaciones interculturales, interdisciplinarias e interinstitucionales permiten complejizar las dinámicas de las sociedades contemporáneas, problemáticas asociadas al ambiente y a los territorios que devienen de prácticas neocoloniales, de apropiaciones para la capitalización de la naturaleza y su industrialización, la existencia de nuevos Sures y Nortes en el globo, que desdibujan las violencias, que han puesto en jaque la vida y dignidad de los pueblos. Lo anterior nutre de manera significativa las experiencias, apuestas epistemológicas y pedagógicas al interior de las líneas de investigación y sus grupos, además de esperar contribuir en las resistencias y empoderamientos territoriales para su cuidado.

Conclusiones del encuentro entre archivos

La experiencia olfativa no puede separarse de los demás sentidos, parece que sugiere cercanía a la sinestesia, ya que los archivos inventariados en Francia y también los levantados en Colombia,

contenían todo tipo de objetos, texturas, relatos, memorias y sabores, además de olores.

Parece que, el sentido del olfato necesariamente arrastra los demás sentidos y, con ellos, arrastra la experiencia sensible, entendida también como emoción y memoria. Por esto, el sentido del olfato tiene una cercanía radical con la experiencia y desafía la taxonomía moderna en que se disecciona la experiencia en sentidos y se ubica la visión como el sentido más importante. En este caso no hay primacía de ningún sentido y no hay un elemento que funcione sin los demás.

Además de lo anterior, la experiencia olfativa, al ser algo tan etéreo y poco tangible, por consiguiente poco atado y tendiente a la aleatoriedad del movimiento, obliga a un desplazamiento y una libertad en el desplazamiento que desafía los límites que tendemos a trazar a la hora de entender un territorio. Por el contrario, en este caso los territorios van con los sujetos de la investigación, son archivos que se movilizan con el movimiento del cuerpo y su experiencia, nos dejan ver que el territorio no es algo definible como espacio y límite, sino como experiencia, es un palimpsesto de espacios, prácticas, memorias y sensaciones, profundamente personales y comunicativas.

Las formas comunicativas de este tipo de cartografías no son únicamente unidireccionales, no son una presentación de una alteridad, sino que se establecen como una inmersión en el otro. Son mosaicos que se completan constantemente con la experiencia de quien se les acerca, de quien lo siente.

Una de las cosas más interesantes del trabajo es darnos cuenta que, este tipo de archivo sensitivo que hemos producido, no se entiende como un producto de una alteridad abstracta (france-

ses, colombianos, ellos, nosotros), en cambio, este archivo desafía los límites entre unos y otros, tiene una característica inmersiva. Lo recibido se adentra en nosotros y nuestra experiencia propia, se forma en nosotros y dialoga con lo que somos y hemos vivido para tomar forma, solamente así puede entenderse. En últimas, todo este material no nos define a ninguno, sino que se establece como una conversación en la que consideramos nos diluimos en ustedes y ustedes en nosotros. No existe otro, sino un nosotros, un territorio común y unas experiencias comunes que fisuran por completo los ejercicios y discursos de poder que han mediado entre Norte y Sur global, para permitir un encuentro simétrico que trasciende el idioma y las formas comunicativas canónicas de la academia y disponerse en un escenario simétrico. Esto debe seguir siendo un escenario de estudio y una metodología de inventariado, como nuevo léxico para entablar relaciones interterritoriales.

Referencias

- Bal, M. (2003). El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales. *Journal of Visual Culture*, 2, 11-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3015676>
- Carrizosa, J. (2000). *¿Qué es ambientalismo? La visión ambiental compleja*. Centro de Estudios de la Realidad Colombiana.
- De Sousa, B. (2018). *Construyendo las epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas*. Clacso.
- Didi-Huberman, G. (2012). *Arde la imagen*. Serieive.
- Fortuna, C. (2009). La ciudad de los sonidos: Una heurística de la sensibilidad en los paisajes urbanos contemporáneos. *Cuadernos de*

- Antropología Social*, (30), 39-58. <https://doi.org/10.34096/cas.i30.2775>
- Guasch, A. (2005). Los lugares de la memoria: el arte de archivar y recordar. *Revista internacional d'Art*, (5), 157-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2382002>
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental, la reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Edición Consonni.
- Huberman, D. (2012). *Arde la imagen*. Ediciones Ve S.A de C.V.
- Huysen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Fondo de Cultura Económica.
- Marchán, S. (1987). *La estética en la cultura moderna, de la ilustración a la crisis del estructuralismo*. Alianza editorial.
- Mitchell, W. (2009). *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual*. Ediciones Akal S. A.
- Mora, S. (s. f.). Fotografías [blog]. <http://sadmora.blogspot.com/>
- Murray, S. (s. f.). "Nunca vi un sonido". *Eumus.edu*. <https://www.eumus.edu.uy/eme/ps/txt/schafer.html>
- Pallasmaa, J. (2014). *Los ojos de la piel: la arquitectura y los sentidos*. Gustavo Gilli.
- Pink, S. (2006). New sensations? Visual anthropology and the senses. *The Future of Visual Anthropology. Engaging the Senses*. Routledge.
- Richard, N. (2002). Antidisciplina, transdisciplina y redisciplinamientos del saber localización: *Revista Temas Sociológicos*, 8, 191-206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6780111>
- Segato, R. (2006). En busca de un léxico para teorizar la experiencia territorial contemporánea. *Politika: Revista de Ciencias Sociales*, 2, 129-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2246768>
- Tartás, C. y Rafael, G. (2013). Cartografías de la memoria. Aby Warburg y el Atlas Mnemosyne. *Revista de expresión gráfica arquitectónica*, (21), 226-235.
- Westerkamp, H. (2014). Paisaje sonoro de ciudades. *Bifurcaciones: revista de estudios culturales urbanos*, 17. <http://www.bifurcaciones.cl/2014/06/paisaje-sonoro-de-ciudades/>

Educación en biología en clave de la construcción de ciudadanías. Una perspectiva latinoamericana

Pablo H. Ortiz O.,¹ Sandra Ximena Ibáñez Córdoba,²
Sonia Martínez Ariza,³ Diana Carolina Romero Acuña⁴

pp. 341-356

- 1 Investigador del grupo interinstitucional de investigación "Biología, enseñanza y realidades" (BER). Magíster en Docencia de las Ciencias Naturales. Docente de la especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: phortizo@pedagogica.edu.co. Orcid: 0000-0001-6990-6351
- 2 Coordinadora e investigadora del grupo interinstitucional de investigación "Biología, enseñanza y realidades" (ver). Candidata a doctora en Educación. Docente del Departamento de Química de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: sibanez@pedagogica.edu.co. Orcid: 0000-0002-0019-5878
- 3 Investigadora del grupo interinstitucional de investigación "Biología, Enseñanza y Realidades" (ber). Magíster en Educación. Docente del Departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: semartinez@pedagogica.edu.co
- 4 Investigadora del grupo interinstitucional de investigación "Biología, enseñanza y realidades" (ver). Magíster en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la Ciudad. Docente del Departamento de Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: dcromeroa@pedagogica.edu.co. Orcid:0000-0002-0134-1400

Introducción

El presente escrito desarrolla el contexto, la ruta metodológica y los resultados preliminares del macroproyecto de investigación: "La educación en biología y la construcción de ciudadanía: una perspectiva Latinoamericana". Una iniciativa de un grupo de profesores investigadores latinoamericanos en el campo de la formación de profesores con la participación de estudiantes de diversos niveles educativos (educación básica primaria, secundaria, media; universitario en el nivel de pregrado, postgrado y doctorado). El proyecto fue liderado por el grupo de investigación colombiano interinstitucional: "Biología, Enseñanza y Realidades" (BER) en el marco del convenio especial de cooperación 01 de 2021, para adelantar un proyecto de investigación científica entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con la participación de cuatro instituciones aliadas⁵. Estas reconocen en la educación y la investigación un acto político y pretenden, desde construcciones colectivas, problematizar la educación en biología en clave de la construcción de ciudadanía, buscando aportar a una sociedad más justa y equitativa para los habitantes de nuestra región⁶.

En este sentido, se presenta un escenario general del macroproyecto internacional a partir del planteamiento del problema y los objetivos;

también, una descripción de cómo se desarrollaron los antecedentes y los temas que configuran el marco de referencia; así mismo, la ruta metodológica con algunos productos y resultados preliminares alcanzados con relación a la primera fase del proyecto: elaborar el estado del arte acerca de la relación entre enseñanza de la biología y la construcción de ciudadanía en Latinoamérica.

Contexto del macroproyecto

Planteamiento del problema y objetivos

El proyecto de investigación se enfoca en la relación entre la educación en biología y la construcción de ciudadanía en el contexto latinoamericano, teniendo en cuenta las condiciones de orden social, político y económico de la región, así como su diversidad epistémica, cultural y biológica. Se parte de considerar que las ciencias no son neutrales desde el punto de vista político y, por lo tanto, tienen efectos en la construcción de los ciudadanos. Por otro lado, se asume que la biología escolar es una disciplina científica con un estatuto epistémico propio, que puede aportar a la comprensión y solución de los problemas socioambientales y, en consecuencia, en la estructuración de una ciudadanía comprometida en la construcción de una vida digna para la población latinoamericana.

En este sentido, preguntarnos sobre la relación entre la construcción de ciudadanía y la educación en biología es posible abordando tres asuntos relacionados entre sí: el primero, implica una comprensión general del contexto educativo latinoamericano; el segundo, la perspectiva epistemológica de la biología y su incidencia en la construcción de una biología escolar que reconoce las diversas epistemologías que circu-

5 Brasil- Universidad Federal Santa Catarina; México- Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN; Chile- Universidad Santo Tomas de Aquino; Perú- Universidad San Agustín de Arequipa.

6 Convenio Especial de Cooperación (CEC) 01 de 2021 para adelantar un proyecto de investigación científica entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional con la participación de cuatro universidades aliadas..

lan en la escuela; y el tercero, la relación entre la educación en biología y su articulación en la construcción de ciudadanía.

Es importante señalar que América Latina suele ser considerada como una región diversa, desde el punto de vista biológico, como del cultural. A la par de su diversidad, se destaca la enorme desigualdad en las dimensiones étnicas, laborales, educativas, salubres, de seguridad alimentaria, participación y agencia, entre otras (Walsh, 2009). Esta fragmentación se evidencia en el ámbito de la región, pero también es perceptible dentro de cada país. Así, reconocer las disconformidades en la región permite comprender la magnitud de los retos de la educación y la necesidad de generar una perspectiva educativa contextualizada, que supere la adaptación de planes, contenidos y objetivos ajenos a las necesidades de los sectores sociales marginalizados de la región.

De igual manera, en la finalidad de establecer la relación entre educación en biología y construcción de ciudadanía, es importante problematizar y preguntarnos acerca de los principios epistémicos de la biología y la circulación del conocimiento biológico en la escuela. Así, Canguilhem (1976), Jacob (1986), Capra (1998), Mayr (2006), Maturana y Varela (1998), entre otros epistemólogos de la biología, aportan en la comprensión de esta como una ciencia autónoma que se diferencia de la química y la física en razón de la racionalidad que subyace en la comprensión de lo vivo y la vida como un sistema complejo, holístico, autopoietico; por otro lado, en una perspectiva didáctica, resulta necesario reconocer lugares de enunciación que permitan comprender la diferenciación entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar, en este caso la constitución de la biología escolar como una disciplina que se configura con

las propias dinámicas escolares y las finalidades que subyacen en su construcción (Porlán, 1998, 2018; Aduriz e Izquierdo 2002); de la didáctica de la biología (Castro y Valbuena, 2007; Zogza, 2016; De Longhi y Rivarosa, 2015; Orozco y Cassiani, (s. f.; Fonseca, 2018a); de la transposición didáctica (Chevallard, 1991); el conocimiento pedagógico del contenido (РСК [Pedagogical Content Knowledge]) (Shulman, 1986; 2015); y el conocimiento escolar (Martínez, 2016).

Desde la pretensión de establecer la relación entre la biología y la construcción de ciudadanía, se reconoce que la ciudadanía enfatiza los derechos y libertades de los sujetos (ciudadanía de corte liberal), subraya los rasgos de identidad y pertenencia a un pueblo (comunitarista), así como la participación política activa (republicana); pero, por otra parte, puede ser excluyente, si se considera que los derechos, la identidad, la pertenencia o la participación activa solo afectan, en el plano práctico, a quienes forman parte de un grupo determinado (Beas, 2009).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, el proyecto plantea la siguiente pregunta macro de investigación: ¿cómo se ha construido la relación entre la educación en biología y la construcción de ciudadanía en Latinoamérica? De esta pregunta se derivan las siguientes preguntas orientadoras, que a su vez se constituyen en organizadoras para desarrollar las tres fases del proceso de investigación: ¿cuál es el estado de la investigación en la educación en biología y su aporte en la construcción de ciudadanía?, ¿qué relaciones se pueden inferir entre las políticas públicas de educación en ciencias (biología) y la construcción de ciudadanía?, ¿cómo puede aportar la educación en biología a la construcción de sociedades críticas, diversas y justas en América Latina?

En este orden de ideas, la investigación plantea el siguiente objetivo general: construir de manera participativa con la comunidad académica de docentes e investigadores de Latinoamérica propuestas de educación en biología, que aporten en la construcción de una sociedad crítica, diversa y justa; y, como objetivos específicos, pretende desarrollar: 1) elaborar una aproximación al estado del arte acerca de la relación entre la educación en biología y la construcción de ciudadanía en los últimos 10 años en Latinoamérica; 2) realizar una revisión de los referentes de política educativa en los países vinculados al proyecto para inferir la relación entre la educación en biología y la construcción de ciudadanía; 3) elaborar propuestas didácticas para la educación en biología en una perspectiva de la construcción de ciudadanía desde una mirada latinoamericana; 4) implementar y sistematizar las propuestas didácticas como referente para construir una identidad latinoamericana en la educación en biología, en relación con los contextos locales.

Fundamentos teóricos

Aportar a la construcción de una mirada de la biología escolar implica reconocer alguna perspectiva epistemológica de la biología y su enseñanza; en este sentido, Canguilhem (1976) concibe las formas vivas como totalidades que no se pueden comprender desde su descomposición, se identifica así con el pensamiento de Claude Bernard sobre el todo como resultado de la interacción de las partes. Jacob (1986), en otras palabras, se niega a considerar que todas las propiedades de un ser vivo, su comportamiento o sus logros puedan explicarse por sus estructuras moleculares.

En una perspectiva más filosófica, Foucault (2007) sitúa a la biología como una ciencia que surge en el siglo XIX como un lenguaje que permite explicar el fenómeno de lo vivo y de la vida. La vida como objeto de estudio de la biología, es decir, como objeto que se estudia y produce conocimiento, también está penetrada por dimensiones de carácter social relacionadas a las formas de poder. La forma de poder desarrollado desde la vida se concibe como biopoder, este es aquel que se dirige a preservar la vida o a rechazar hacia la muerte (Foucault, 1991; Masullo, 2011).

Por su parte, la didáctica puede aportar a la construcción de una biología escolar reconociendo diferentes perspectivas, como la transposición didáctica planteada por Chevallard (1991), entendida como “el trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar, en un objeto de enseñanza (p. 45). Los aportes de Shulman (1986; 2015), quien plantea el PCK como un conocimiento que caracterizará el conocimiento profesional del profesor y, en consecuencia, aporta en comprender el conocimiento que circula en la escuela. El PCK es la categoría que, con mayor probabilidad, permite distinguir entre la comprensión del contenido del especialista y la comprensión del pedagogo (Shulman, 1986, p. 8). Así mismo, tras reconocer que en la escuela se produce un conocimiento propio, singular y diferenciado de otros tipos de conocimiento, es importante resaltar los trabajos que se han adelantado en relación con las investigaciones sobre el conocimiento escolar; así, Martínez (2016) señala que el conocimiento escolar se ha comprendido desde distintas denominaciones: ciencia escolar, conocimiento científico escolar, contenidos escolares, conocimiento en la escuela, ciencia en primaria, saber escolar y currículo escolar.

En relación con la didáctica de la biología, Castro y Valbuena (2007) plantean que la biología de los biólogos no es la misma biología escolar, aunque pueden tener ciertas similitudes; en cuanto a las diferencias, es factible anotar que estos dos tipos de conocimiento responden a intereses y finalidades particulares, se construyen en contextos diferenciados, el saber biológico escolar estaría más relacionado con la vida cotidiana, que con el contexto científico propiamente dicho. Los autores plantean que el objeto de la didáctica de la biología se corresponde con la complejidad de enseñar cuestiones biológicas, es decir, que el quehacer de esta disciplina ha de centrarse en dar cuenta de la complejidad que implica enseñar la complejidad del mundo viviente. En este aspecto, vale la pena reflexionar que los procesos educativos modernos integraron las ciencias al currículo escolar en una forma particular que trajo consigo más que "pura ciencia". Así, los conceptos, el enfoque y la forma de integrarlos no respondieron exclusivamente a la razón de la ciencia, sino que fueron moldeados por las necesidades del Estado en consolidación. En este sentido, consideramos que es importante comprender la inclusión de la biología en la escuela en relación con la configuración del currículo de ciencias y su rol en la formación de la ciudadanía.

En esta línea, se plantea la importancia de reconocer algunas propuestas contemporáneas de enseñanza de la biología en perspectiva de la construcción de ciudadanía. Las perspectivas CTS y CTSA surgen como un modelo de crítica que cuestiona las concepciones de la tecnología y la ciencia al rechazar a estas como actividades puras y neutras, lo cual denota el impacto social que alcanzan y su forma de proceder la cual debe limitarse (Martínez, 2017). A partir de un contexto educativo, ambos enfoques se conciben

como alternativas complementarias que vinculan la ciencia con la realidad social del individuo (Quintero, 2010).

Las propuestas CTS y CTSA buscan mediar el desarrollo científico y tecnológico con las diferentes dimensiones sociales, las cuales brindan un gran escenario de acción desde la educación para hacer las reflexiones y críticas que evocan estos enfoques. En este sentido, el rol del profesorado debe transformar su mirada reducida "al dominio de un conocimiento disciplinar, requiriendo entonces de él una comprensión amplia de aspectos filosóficos, éticos, morales, sociales y políticos de la ciencia y la tecnología" (Casallas y Martínez, 2017, p. 1260). Esto exige que el docente sea creativo en el desarrollo de controversias y reflexiones en el salón de clases, analizando las contribuciones y limitaciones de la ciencia y la tecnología en la sociedad. En este sentido, Orozco y Cassiani (s. f.) explican que la formación para la ciudadanía debe reconocer la realidad social como algo a ser transformado, principalmente debido a las diversas desigualdades e injusticias que dan estructura a la realidad social. A su vez, dichos autores citan a Sutz quien dice que en el contexto latino existe desconfianza frente al desarrollo científico y tecnológico, ya que las innovaciones o los conocimientos, oriundos de dicho desarrollo, son transferidos de los contextos europeos y norteamericanos sin considerar el limitado desarrollo de la cyT en los países latinoamericanos.

Por otro lado, la diversidad cultural es una característica innegable de América Latina, no solo por las características de cada país, sino por el interior de cada uno de los países que la componen. Esto, sin duda, ha levantado desafíos para la enseñanza de la biología, pero al mismo tiempo ha permitido la diversificación de

las líneas de investigación sobre la enseñanza de este campo en el contexto latinoamericano, y en gran medida, ha dado una identidad propia a las prácticas de enseñanza y aprendizaje en estos contextos.

Ruta metodológica

Antecedentes

Los antecedentes del macroproyecto se consolidan a través de cuatro grandes etapas: 1) búsqueda abierta en Google usando las palabras clave "Educación en biología y ciudadanía"; 2) búsqueda más específica aplicando el filtro de búsqueda con palabras clave en la base de datos Dialnet y la *Revista de Educación en Biología* (argentina) indexada en latindex (ver tabla 1); 3) se estableció una ventana de observación temporal de 10 años (2010 a 2020) con un filtro de contenido "educación y ciudadanía" y uno regional "Latinoamérica", se consideraron países vinculados a la investigación o próximos a ellos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay; 4) aplicación de nuevos filtros: lectura de los títulos (filtro 1), lectura de los resúmenes (filtro 2), luego, se desarrolla una primera lectura general de los documentos sistematizando unidades de registro en una matriz de análisis; así, se logran establecer 32 documentos entre artículos, informes y trabajos de grados. Con estos documentos se desarrolla una segunda lectura a profundidad en relación con objetivos de proyecto. Con este proceso se determinaron 14 documentos, 10 de corte regional en el marco de los países latinoamericanos consultados y 4 de corte internacional en Latinoamérica. Los aportes de los antecedentes a la investigación se concretan en una categoría y cuatro subcategorías que orientaron el análisis de los documentos y, a la vez, se convierten en refe-

rente en relación con los propósitos generales del proyecto (ver tablas 2 y 3).

Macroproyecto

El desarrollo del proyecto contempla tres fases a ser desarrolladas durante 42 meses (3,5 años). La primera, y de la cual se presentarán algunos avances más adelante, consiste en elaborar el estado del arte acerca de la relación entre enseñanza de la biología y la construcción de ciudadanías en Latinoamérica; la segunda es el desarrollo de una revisión de los referentes de política educativa en los países vinculados al proyecto para inferir la relación entre la educación en biología (ciencias) y la construcción de ciudadanías. Estas dos primeras fases, se desarrollarán desde los principios de la investigación hermenéutica, desde la metodología de análisis documental y como método el análisis de contenido y del discurso. La tercera consiste en elaborar, implementar y sistematizar propuestas didácticas situadas y contextualmente imbricadas con los aprendizajes, para una educación de la biología con perspectiva en la construcción de ciudadanías desde una mirada Latinoamericana; para esto se acudirá a los fundamentos de la investigación desde una perspectiva sociocrítica en el marco de la IAP. La figura 2 muestra un panorama general de la ruta que se está desarrollando en la fase I de macroproyecto. Fase teórica preanalítica; criterios de inclusión y exclusión de los documentos a analizar.

Resultados preliminares

En el marco general del macroproyecto

La construcción de una comunidad académica en la que participan estudiantes y docentes de

pregrado, maestría, doctorado y postdoctorado de los países cooperantes (Brasil, Chile, México, Perú y Colombia).

La consolidación de la propuesta de investigación, en torno a la fundamentación teórica, la selección y acceso a las bases de datos especializadas y a las memorias de Congresos sobre los

cuales se ha venido realizando el análisis documental focalizado en Latinoamérica.

En el marco de los antecedentes, estos permiten identificar la primera masa documental a analizar y las primeras categorías que permiten orientar la búsqueda de la relación entre educación en biología y la construcción de ciudadanías.

Tabla 1. Resultados de la primera búsqueda para fundamentar los antecedentes

Filtros de búsqueda con palabras clave como	Bases de datos Dialnet	Revista de Educación en Biología (Argentina) indexada en Latindex
"Formación de profesores"	27 580	30
"Epistemología de las ciencias"	2355	12
"Enseñanza de las ciencias naturales"	1737	66
"Ciencia y ciudadanía"	1545	66
"Biología y ciudadanía"	43	3

Fuente: elaboración propia con los datos alcanzados en el estudio.

Tabla 2. Categoría emergente de los antecedentes.

Categoría. Educación y formación ciudadana	
Autores	Cox et ál. (2014); Garzón et ál. (2018).

Fuente: elaboración propia.

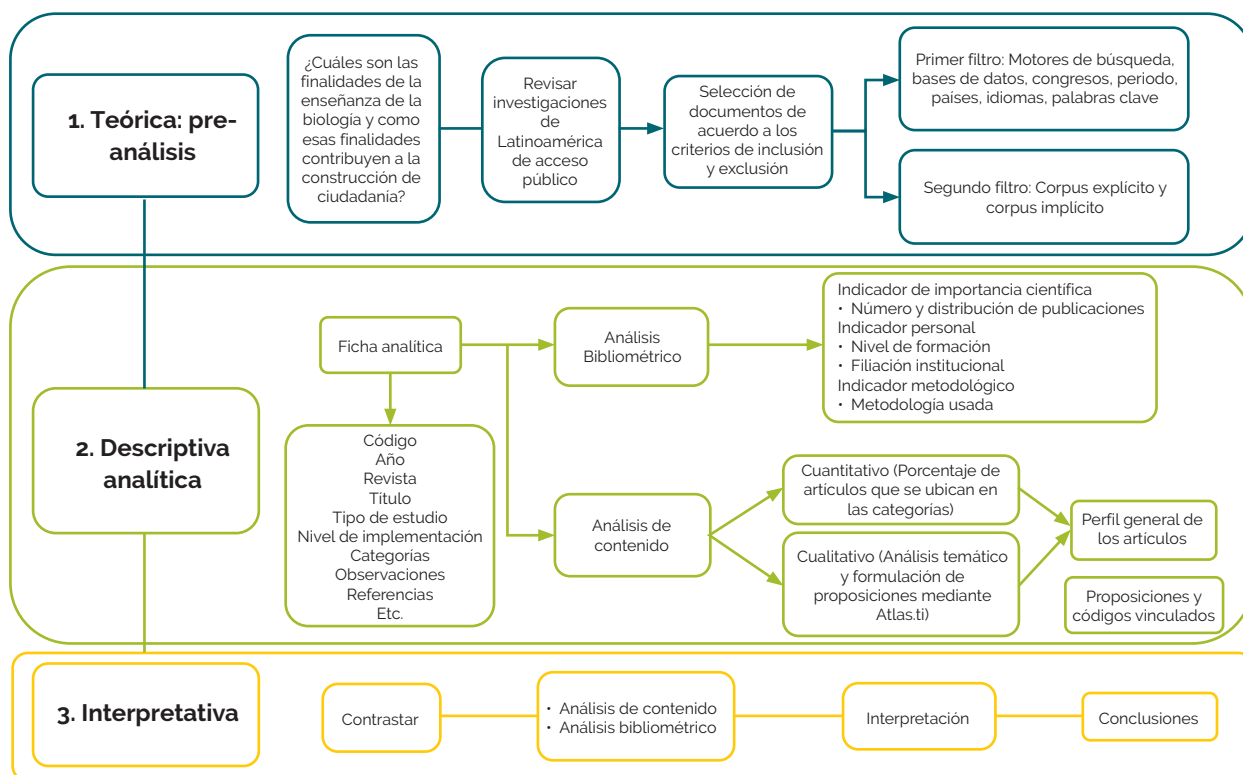
Tabla 3. Subcategoría emergente de los antecedentes

Subcategoría	Autores
Rol docente en la educación científica	Furman (2018); Cordero y Mengascini (2013) y Rocha y Rojas (2010)
Diversidad cultural	Molina et ál. (2012).
Didáctica de las ciencias	Quintanilla (2015); Bahamonde (2014).
Enseñanza de las ciencias desde los enfoques CTS, CTSa y CSC para la formación ciudadana	Massarini et ál. (2014); Fonseca y Moreno (2015); Casallas y Martínez (2017); Rodrigues et ál. (2019).

Fuente: elaboración propia.

En el marco de la fase 1 del proceso investigativo

Figura 1. Ruta metodológica de la fase 1 del macroproyecto de investigación



Fuente: elaboración propia.

Construcción y validación de instrumentos preliminares para el análisis de las ponencias de varios congresos internacionales (criterios de inclusión y exclusión documental).

Tabla 4. Total número ponencias seleccionadas por congreso/país para ser analizadas

Total de ponencias seleccionadas y estudiadas por congreso y país		
Eventos analizados (2010 a 2020)	País	Número de ponencias seleccionadas
Encuentro de experiencias en la enseñanza de la Biología	Colombia UD	142
Congreso internacional sobre formación de profesores en ciencias	Colombia UPN	98
Congresos ENPEC	Brasil	133
Congreso nacional de investigación educativa	México	87
ADBIA de Argentina	Perú	1
	Chile	1
Total, Cinco eventos	5 países	460 ponencias

Nota: Los datos de Perú y Chile están en progreso.

Fuente: elaboración propia.

Matriz analítica para la revisión de las ponencias

El análisis de contenido según Bardín (1986), realiza una sistematización de la información con ayuda de aproximaciones cuantificables o no, siendo su fin realizar conclusiones de carácter explicativo y lógico. En coherencia, Colle (2011) clasifica el análisis de contenido en análisis temático, análisis semántico y análisis de redes; en este sentido, es necesario destacar que la presente investigación se desarrolla tanto en el marco cuantitativo, como cualitativo, desde un análisis de contenido semántico. De este modo, es menester definir los patrones de relación que comprende el análisis semántico: relaciones gramaticales o relaciones más propiamente semánticas; así, la matriz de análisis para la revisión de las ponencias tiene un carácter semántico y contextual en relación con los indicadores bibliométricos; respecto al desarrollo

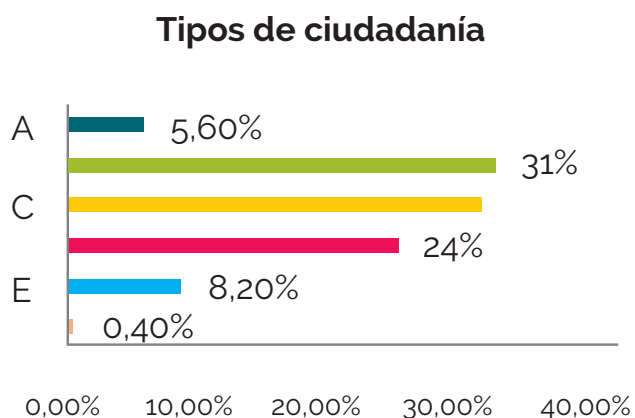
semántico de la matriz, se predeterminaron las siguientes categorías con base a los asuntos trabajados en el desarrollo del marco conceptual: "datos generales", "perspectivas de educación en biología", "ciudadanías" y "enfoques de enseñanza". La matriz fue diseñada en una hoja de cálculo de Excel con un sistema de filtros que permiten seleccionar subcategorías según cada categoría o columna lo requiere y la ruta metodológica propuesta para la fase 1 (figura 1)

Pilotaje en progreso. Análisis de contenido de 460 ponencias de cinco congresos internacionales de Latinoamérica.

Con el ánimo de realizar una primera aproximación al ejercicio analítico y a nivel de pilotaje, se integraron los resultados de las diferentes universidades en una misma matriz para ser discutida en el equipo internacional.

Figura 2. Imágenes del resultado de la categoría "ciudadanía" en las 460 ponencias

País	No. de ponencias	Referencias explícita				Tipos de ciudadanía											
		SI	%	NO	%	A	%	B	%	C	%	D	%	E	%	Em	%
Colombia UD	142	70	49,3	72	50,7	5	3,5	90	63,4	21	14,8	21	14,8	5	3,5	0	0,0
Colombia UPN	98	32	32,7	66	67,3	4	4,1	11	11,2	41	41,8	38	38,8	4	4,1	0	0,0
Brasil	133	47	35,3	86	64,7	4	3,0	16	12,0	51	38,3	38	28,6	20	15,0	2	1,5
México	87	37	42,5	50	57,5	13	14,9	25	28,7	24	27,6	15	17,2	9	10,3	0	0,0
Perú	0		0,0		0,0		0,0		0,0		0,0		0,0		0,0		0,0
Chile	0		0,0		0,0		0,0		0,0		0,0		0,0		0,0		0,0
Total	460	186	40,3	274	59,3		5,6	142	30,7	137	29,7	112	24,2	38	8,2	2	0,4



Fuente: elaboración propia.

El ejercicio nos deja identificar cuál es el tipo de ciudadanía que predomina por evento/país y en su totalidad de los países estudiados, por ejemplo, el tipo de ciudadanía predominante en los países estudiados es la B (31%), sin embargo, para Brasil la predominante es la C, con un 38,3%. Estos datos cuantitativos son objeto de estudio actualmente al interior de cada país.

Parte de estos análisis preliminares han constituido escritos llevados a eventos como producto de este proceso. Algunos de estos productos se presentan a continuación

- A. Patrón de comportamientos adecuados y/o civiles que las personas deban atender en la sociedad, independiente del contexto.
- B. Dominio de los contenidos científicos necesarios para comprender, adaptarse o tomar decisiones en la vida cotidiana
- C. Manejo de los contenidos científicos y sus relaciones con latecnología y la sociedad, para comprender, adaptarse, tomar decisiones informadas e intervenir en la realidad, no solocotidiana, si no de problemas sociales.
- D. Reconocimiento e interacción con diversas culturas y diversos saberes, la pertenencia a un grupo y la construcción de actitudes de respeto por la diversidad.
- E. Ejercicio político de denuncia, organización y luchadelante de las diversas opresiones históricas que fundamentan la sociedad

Productos preliminares de la fase 1

Producción escrita del colectivo de grupo internacional que orienten el proceso investigativo.

Documentos:

- 1) Documento 3.0. Macroproyecto de investigación internacional. "La educación en biología y la construcción de ciudadanía: una perspectiva latinoamericana" (2020).
- 2) "Enfoques de enseñanza de las ciencias naturales" (enero de 2021).
- 3) "Propósitos formativos de la enseñanza de las ciencias" (enero de 2021).
- 4) "Perspectivas educación en biología" (julio de 2021).
- 5) "Aportes para comprender la educación en biología -perspectivas de la enseñanza" (agosto de 2021).
- 6) "3.0 ciudadanía. Biología y construcción de ciudadanía".

Tabla 5. Ponencias y participación en eventos académicos

Título	Evento
"La educación en biología y la construcción de ciudadanía: una perspectiva latinoamericana"	Simposio: IX Congreso internacional sobre formación de profesores de ciencias, octubre de 2021, Colombia. Autor Guillermo Fonseca Amaya.
"Una perspectiva latinoamericana para la configuración de una educación en biología, en clave de construcción de ciudadanía"	Ponencia en el IX Congreso internacional sobre formación de profesores de ciencias, octubre de 2021, Colombia. Guillermo Fonseca Amaya, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia, y universidades aliadas equipo de investigación.
"De la biología a la biología escolar: consideraciones para comprenderla como una disciplina escolar"	Ponencia: IX Congreso internacional sobre formación de profesores de ciencias, octubre de 2021, Colombia. Gonzalo Peñaloza Jiménez, CINVESTAV, unidad Monterrey, México y universidades aliadas equipo de investigación.
"La educación en biología y la construcción de ciudadanía. Una perspectiva Latinoamericana"	Ponencia en el XI congreso internacional en investigación en didáctica de las ciencias, septiembre de 2021, Portugal. Eduardo Ravanal Moreno, Universidad Alberto Hurtado y universidades aliadas equipo de investigación.
"Sentidos sobre ciudadanía nas atas dos ENPECs dos últimos 20 anos (1997-2019)"	Ponencia en el XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, XIII ENPEC ENPEC EMREDES, Brasil. Michel Soares Caurio, Simone dos Santos Ribeiro, Yonier Alexander Orozco Marín, Rodrigo Diego de Souza, Suzani Cassiani
"Educação em biologia e construção de cidadania: Uma perspectiva latinoamericana contra-hegemônica"	Ponencia en el XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, XIII ENPEC ENPEC EMREDES, 2021, Brasil. Suzani Cassiani, Universidad Federal Santa Catarina, Brasil y universidades aliadas equipo de investigación.
"Dimensões sobre cidadania a partir dos ENPECs: 1997-2019"	Ponencia en el XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, XIII ENPEC ENPEC EMREDES, 2021, Brasil. Lia Christina Kirchheim Kehl, Suzani Cassiani, Bárbara Vieira de Souza Moravski.
"Aportes en la comprensión acerca de la enseñanza de la biología en el marco del Congreso de enseñanza de la Biología y Educación ambiental 2011-2015: una revisión documental"	Ponencia en el VI Simposio Internacional de Enseñanza de las Ciencias (SIEC 2022), junio de 2022, Colombia. Giselle Daniela González Vivas, Juan Sebastián Rojas Villalba, Andrés Felipe Sánchez Rodríguez y Guillermo Fonseca Amaya
"Perspectivas de educación en Biología en el Congreso de Enseñanza de la Biología y Educación Ambiental 2011-2015"	Ponencia en el VI Simposio Internacional de Enseñanza de las Ciencias (SIEC 2022), junio de 2022, Colombia. Juan Nicolás Velásquez Almonacid, Christian Reynel Ríos Avella, Yennifer Vera Medina, Juan Diego Cotrino Donayo y Guillermo Fonseca Amaya
"Perspectivas sobre la educación en ciudadanía en el marco del Congreso de Enseñanza de la Biología y Educación Ambiental 2011-2015: una revisión documental"	En el VI Simposio Internacional de Enseñanza de las Ciencias (SIEC 2022), junio de 2022, Colombia. Guillermo Fonseca Amaya, Heidy Dahiana Rueda Malagón, Laura Johana Cepeda Ayerbe y Marlon Javier Hernández Bonilla

Nota: información obtenida de las ponencias desarrolladas por el equipo de investigación en el proceso, presentadas a algún evento académico y aprobadas.

Fuente: elaboración propia.

Consideraciones preliminares

Se puede inferir a partir de los antecedentes y el ejercicio analítico adelantado, que la construcción de las ciudadanías en clave de la enseñanza de la biología es un campo poco desarrollado en Latinoamérica.

La relación entre la construcción de ciudadanías y la educación en biología puede comprenderse desde tres planos, que inicialmente comportan una relación trialógica. El primero implica una ubicación general en el contexto educativo latinoamericano; el segundo es acerca de la perspectiva epistemológica de la biología y su incidencia en la construcción de una biología escolar que reconoce las diversas epistemologías que circulan en la escuela; y el tercero es sobre la relación entre la educación en biología y su articulación en la construcción de ciudadanías.

En los desarrollos del proyecto, se asume que la biología escolar tiene importantes aportes que hacer para reflexionar críticamente sobre las relaciones entre lo natural, lo social y, en consecuencia, tiene relevancia en la formación de sujetos críticos y comprometidos para en la construcción de una vida digna para la población latinoamericana, que reconozca principios como la igualdad, la equidad, la inclusión y la justicia.

El trabajo colectivo entre países latinoamericanos (grupos de investigación, profesoras y profesores de las Universidades participantes) favorece la construcción de una ciudadanía comunitaria-intercultural que potencializa la relación entre las universidades y la comunidad.

Finalmente, se evidencia la necesidad de la reestructuración de la enseñanza tradicional de las ciencias para la construcción de ciudadanos

críticos y participes en su comunidad, junto con el reconocimiento de los derechos de los seres vivos al actuar en un contexto social particular y culturalmente diverso. Se resalta que de forma directa no se ha encontrado una reflexión propia desde la biología y la construcción de ciudadanías en latinoamérica, lo que refleja el carácter innovador del macroproyecto.

Referencias

- Adúriz, A. y Izquierdo, M. (2002). Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. *Enseñanza de las ciencias*, 1(3), 130-140. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_3_1.pdf
- Bahamonde, N. (2014). Pensar la educación en biología en los nuevos escenarios sociales: La sinergia entre modelización, naturaleza de la ciencia, asuntos socio-científicos y multirreferencialidad. *Bio-grafía*, 7(13), 87-98. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol7num.13bio-grafia8798>
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido* (1. a ed., 180). Akal.
- Beas, M. (2009). *Ciudadanía y procesos de exclusión. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. XV Coloquio de Historia de la Educación, Universidad Pública de Navarra.
- Canguilhem, G. (1976 [1971]). *El conocimiento de la vida* (Trad. F. Cid). Editorial Anagrama.
- Capra, F. (1998 [1996]). *La trama de la vida* (Trad. David Sempau). Editorial Anagrama.
- Casallas, E. y Martínez, L. (2017). Estado de arte preliminar de los aportes del enfoque CTSA

- en la formación ciudadana y en los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales. *Tecné, Episteme y Didaxis*. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/4731>
- Castro, J. y Valbuena E. (2007). ¿Qué biología enseñar y cómo hacerlo? Hacia una resignificación de la biología escolar. *Tecné, Episteme y Didaxis*, (22), 126- 145. <https://www.redalyc.org/pdf/6142/614265308009.pdf>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (1.a ed., 189). Aique.
- Colle, R. (2011). El análisis de contenido de las comunicaciones. Sociedad Latina de Comunicación Social- ULL.
- Cordero, S. y Mengascini, A. (2013) ¿Para qué educar en ciencias naturales, ambiente y salud hoy en Argentina? *Archivos de Ciencias de la Educación*, 7(7), 1-19. <https://www.archivos-deciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos07a04>
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda D. y Bahamonte, M. (2014). *Educación ciudadana en América latina: Prioridades de los currículos escolares*. Unesco.
- De Longhi, A. y Rivarosa, A. (2015). La didáctica de la biología: tensiones que desafían la formación del educador en ciencias. En G. Bermudez y A. De Longhi (Eds.), *Retos para la enseñanza de la biodiversidad hoy: aportes para la formación docente* (pp. 139-158). Editorial de la UNC.
- Fonseca, G. (2018). *El conocimiento profesional del profesor de biología sobre biodiversidad. Un estudio de caso en la formación inicial durante la práctica pedagógica en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas* [Tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/14263>
- Fonseca, G. y Moreno, C. H. (2015). La enseñanza de la biología y su aporte en la solución de problemas sociales. Diseño de cinco unidades didácticas que aporten en la prevención del consumo de Cannabis sativa a través de la enseñanza y el aprendizaje del sistema nervioso. *Bio-grafía*, 1299.1317. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.onum.0bio-grafia1299.1317>
- Foucault, M. (1991). *La historia de la sexualidad I: La voluntad de saber* (1.a ed.; pp. 163-194). Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Trabajo, vida, lenguaje. Las palabras y las cosas* (2.a ed.; pp. 245-288). Siglo XXI Editores.
- Furman, M. (2018). *La educación científica en las aulas de América Latina El estado de la ciencia*. RICYT-OEI.
- Garzón, E., Muñoz, J. y Ordoñez, M. (2018). *La construcción de ciudadanía ambiental a través de los centros de interés como estrategia pedagógica desde las ciencias naturales en el grado cuarto de primaria de la IE Don Bosco de la ciudad de Popayán* [Tesis de maestría, Universidad del Cauca]. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/3505?show=full>
- Jacob, F. (1986). *La lógica de lo viviente: una visión materialista de la biología*. Salvat
- Martínez, C. (2017). *Ser maestro de ciencias: productor de conocimiento profesional y*

- conocimiento escolar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, C. (2016). *El conocimiento profesional de los profesores de ciencias sobre el conocimiento escolar: dos estudios de caso, en aulas vivas y aulas hospitalarias del Distrito Capital de Bogotá*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Massarini, A., Carrizo, E., Corti, G., Lavagnino, N., Libertini, B., Lipko, P., Folguera, G. y Schnek, A. (2014). *La enseñanza de las ciencias en el contexto latinoamericano: un enfoque pedagógico orientado a la reapropiación social de la ciencia y la tecnología*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires. Argentina.
- Masullo, J. (2011). *Sobre el poder blando y el biopoder. Evaluando el potencial impacto y limitaciones de M. Foucault en las RI*. Institut Barcelona d'Estudis Internacionals.
- Maturana, H. y Valera, F. (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Editorial universal.
- Mayr, E. (2006). *Por qué es única la biología. Consideraciones sobre la autonomía de una disciplina científica*. Katz Editores
- Molina, A., Castaño, N., Bustos, E., Suarez, O. y Pérez, R. (2012). Proyecto enseñanza de las ciencias de la naturaleza, contexto y diversidad cultural: perspectivas del campo conceptual. *III Congreso internacional y VIII Nacional de investigación en educación, pedagogía y formación docentes*.
- Orozco, Y. y Cassiani, S. (s. f.). *Outras Respostas Para Uma Velha Pergunta Por Que E Para Que Ensinar Biologia* [preliminar].
- Porlán, R. (2018). Didáctica de las ciencias con conciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 36(3), 05-22. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/343225>
- Quintanilla, M. (2015). Equidad y calidad de la educación científica en América Latina. Algunas reflexiones para un debate sobre los modelos de formación inicial y continua de los profesores de ciencia. En E. Águila, *Educación para la ciudadanía: Fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente*.
- Quintero, C. (2010). Enfoque ciencia, tecnología y sociedad (CTS): perspectivas educativas para Colombia. *Zona próxima*, 12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155015>
- Rocha, A. y Rojas, L. (2010). Educación científica y participación ciudadana. Imaginarios y actitudes cívicas ante los temas científicos en estudiantes de Magisterio de Montevideo, Uruguay. *Congreso Iberoamericano de Educación*
- Rodrigues, B., Linsingen I. y Cassiani, S. (2019). Formação cidadã na educação científica e tecnológica: olhares críticos e decoloniais para as abordagens CTS. *Educação e Fronteiras*, 9(25), 71-91. <http://dx.doi.org/10.30612/eduf.v9i25.11012>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching [Aquellos que entienden: el crecimiento del conocimiento en la enseñanza]. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://www.jstor.org/stable/1175860>
- Shulman, L. S. (2015). PCK: Its genesis and exodus. En A. Berry, P. Friedrichsen y Laughran (Eds), *Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education* (pp. 3-13). <https://doi.org/10.4324/9781315735665>

Educación en biología en clave de la construcción de ciudadanías.
Una perspectiva latinoamericana

Pablo H. Ortiz O., Sandra Ximena Ibáñez Córdoba, Sonia Martínez Ariza,
Diana Carolina Romero Acuña

355

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar/ Abya Yala

Zogza, W. (2016) "Biology Didactics": A distinct domain of educational research. En A. Yarden (Eds.), *The Future of Biology Education Research* (pp. 181-187). University of Patras.

**Del barro al mesón, un pequeño
fragmento de la investigación: “Análisis
socioambiental del humedal Tierra
Blanca: Una propuesta educativa para el
desarrollo de habilidades investigativas”**

Alejandro Giraldo Mora¹

pp. 357-364

¹ Licenciado en Biología por la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de la maestría en Docencia de la Química de esta universidad. Orcid: 0000-0001-8290-7121. Correo: Kal-alejandro@hotmail.com

¿Algo bueno podrá salir de Ducales?

A continuación, se muestra la socialización y al mismo tiempo el fragmento de la investigación, la cual se desarrolla actualmente como requisito para optar por el título de magíster en Docencia de la Química de la Universidad Pedagógica Nacional. Se establece un trabajo con miembros jóvenes de la fundación el Remanente, por ende, también una formación atravesada por las dinámicas de educación y el currículo en ciencias. Ducales es uno de los barrios de la comuna 1, ubicada en el municipio de Soacha, presenta altos índices de delincuencia, conflictos con drogas y pobreza amplia, entre otras cosas: por esto, este apartado, fuera de ser una introducción, muestra el interés en reconocer la comunidad presente en el barrio. Se cree firmemente que los miembros de la fundación el Remanente presentan una serie de características diferentes a los demás, pues, debido a su formación integral, han sido parte de la comunidad y reconocen sus diferentes problemáticas. Entre estas se encuentran las de corte ambiental, en este caso las que involucran al humedal Tierra Blanca, territorio ambiental que ha sufrido el flagelo de la contaminación excesiva, producto de la falta de interés y construcción de una política ambiental, por esto, con la propuesta de investigación se proyecta un cambio significativo, no solo en el imaginario de los jóvenes participantes, sino en la comunidad y así responder de manera positiva la pregunta con un: "¡sí!, sí hay algo bueno que puede salir de Ducales". A continuación, se presentan dos caracterizaciones de lo que se pretende conocer en la investigación, por un lado está el reconocimiento de habilidades investigativas y por el otro el reconocimiento del contexto ambiental inmediato del humedal Tierra Blanca.

Habilidades investigativas

Uno de los propósitos principales de esta investigación es establecer un panorama amplio frente al desarrollo de habilidades investigativas. Se cree firmemente que todos los sujetos son investigadores en potencia.

Hablar de las herramientas que funcionan como extensiones a los propósitos de los humanos es un buen ejemplo de lo que podría configurar a un investigador, pero en el campo epistémico, día a día las características más relevantes de los sujetos tienden a devaluarse debido a la carencia de las habilidades para comprender su contexto. Desde la propuesta de investigación se plantea el concepto de habilidades investigativas como una característica que se quiere desarrollar y potenciar en los miembros jóvenes de la fundación el Remanente y de la ONG Compassion internacional. Para Ramírez (2016) las habilidades en el campo investigativo se gestan desde la juventud, ya que pueden ampliar la visión para la estabilidad laboral o, incluso, para el desarrollo de estudios de pregrado y posgrado. Las habilidades investigativas se muestran como una relación entre la formación y transversalización, ya que el desarrollo de habilidades investigativas puede ser entendido como una de las vías principales por las cuales se permite integrar el conocimiento y generar autoaprendizaje, esto debido a que permiten resolver incógnitas que surgen en el contexto inmediato, lo cual permite que haya competitividad en el mundo académico (Martínez y Márquez, 2014).

Por otro lado, tal y como se realiza en el interior de la fundación el Remanente, se pretende establecer habilidades investigativas que complementen las habilidades para la vida, que se han desarrollado en los jóvenes a lo largo de su estancia en la fundación. Pueden entenderse

como un compilado de habilidades enfocadas a la resolución de problemas, dichas habilidades pueden iniciar con un estímulo temprano en el sujeto, es decir, previamente a la interacción con el campo académico investigativo, también puede desarrollarse en investigadores activos y resultar en investigaciones de calidad (Moreno, 2005).

A futuro, las especificaciones abordadas en los jóvenes no solo servirán para formar sus habilidades en la sociedad como sujetos, sino que puede estar listas antes de iniciar sus estudios de educación superior. Al igual que la alfabetización científica en zonas rurales, el trabajo previo en los estudiantes es una estrategia que fortalecerá la sociedad a futuro, ya que entender que los jóvenes pueden desenvolver esas habilidades impulsará a nuevas generaciones a su inclusión en los procesos científicos de investigación y se colaborará en el proceso de construir nación (Perdomo y Valera, 2010).

Humedal tierra Blanca

El humedal Tierra Blanca está localizado al interior del perímetro urbano de Soacha. Otálora y Chindicue (s. f.). Está ubicado entre los barrios Ducales y Compartir, en la comuna uno, entre la autopista Sur que comunica con Bogotá y la vía Mondoñedo, que conecta a Soacha con Mosquera. Desafortunadamente, el humedal cuenta con múltiples afectaciones en su estructura y composición ecológica, algo que se comparte con otros humedales dentro del municipio de Soacha (Ruíz, 2014). El humedal Tierra Blanca hace parte del grupo de humedales de Bogotá y es relevante para analizar el equilibrio ecológico de la geografía capitalina (Pérez, 2000).

Los ecosistemas son diversos en el territorio nacional, son contemplados por las generacio-

nes, pero algunos son valorados más que otros según la perspectiva del sujeto. De igual manera, la investigación tendrá en cuenta a la comunidad para trazar una ruta de trabajo asertivo en los campos metodológicos; así, se quiere gestar una apropiación del ecosistema local, importantes para el contexto de los jóvenes. El humedal Tierra Blanca, según las intervenciones de la Corporación Autónoma Regional (CAR) (2019), se reconoce como uno de los más afectados por la actividad antrópica y, al igual que el río Bogotá, cuenta con altos índices de contaminación. A esto se suma la presencia de más de 500 familias que habitan los contornos del ecosistema (Corporación Autónoma Regional, 2019). Sin embargo, la comunicación entre los pobladores, los funcionarios de la alcaldía de Soacha y la CAR se ha fortalecido en pro del reconocimiento como ecosistema y sentido de apropiación de la biodiversidad local.

En el enfoque sobre la visualización de la contaminación del cuerpo de agua, se encuentra el aumento de residuos por materia fecal, debido a la falta de sistemas de alcantarillado; un problema de orden urbano que desafortunadamente ha trascendido hasta el estado actual del ecosistema (Becerra et ál., 2012). Los estudios que permiten comprender el estado limnológico del ecosistema muestran, en su totalidad, cómo la actividad antrópica ha afectado de manera negativa al ecosistema, llevándolo al desequilibrio ambiental, a pesar de que fue declarado patrimonio hídrico en 2006 por la CAR (Ruíz, 2014).

Propuesta de trabajo

A continuación, se presenta un fragmento de la metodología de la investigación. La tabla 1 tiene la relación entre los objetivos y las diferentes fases de implementación

Tabla 1. Cuadro de dimensión metodológica.

Cuadro metodológico			
Pregunta problema: ¿De qué manera promover habilidades investigativas en jóvenes pertenecientes a la fundación el Remanente a partir de la caracterización socioambiental del Humedal Tierra Blanca?			
Objetivo general	Objetivos específicos	Fases	Resultados esperados
Promover habilidades investigativas en jóvenes pertenecientes a la fundación el Remanente, mediante la caracterización socioambiental del humedal Tierra Blanca para la construcción de conocimiento en el marco de la educación en química.	Identificar las diferentes ideas de los jóvenes de la Fundación acerca del humedal Tierra Blanca, mediante la implementación de instrumentos de investigación cualitativos y la exploración del ecosistema.	Fase 1 Indagación	1.1 caracterización del humedal Tierra Buena. Revisión bibliográfica. Visita al humedal Tierra Buena. 1.2 Construcción de instrumentos de investigación (evocación). Validación de instrumento. 1.3 Selección de población. 1.4 Implementación del instrumento de investigación (evocación). Sistematización. B. Análisis.
	Diseñar e implementar una estrategia educativa centrada en el estudio socioambiental del humedal Tierra Blanca para el desarrollo de habilidades investigativas en jóvenes de la fundación el Remanente.	Fase 2 Propuesta educativa	2.1 Planeación de SEA (Secuencia de enseñanza y aprendizaje) A. Diseño. B. Contenido. 2.2 Validación de instrumento. 2.3 Implementación de SEA (Secuencia de enseñanza y aprendizaje) A. Guías de apoyo. B. Rúbricas de validación.
	Evaluar las habilidades investigativas de los jóvenes desde el análisis interpretativo para que se evidencie la construcción de conocimiento en el marco de la educación en química.	Fase 3 Validación	3.1 Comparación de escenarios Laboratorio de la Universidad Pedagógica Nacional. B. Laboratorio Químicos C. Humedal Tierra Buena. 3.2 Comunidades de aprendizaje. A. Planeación de actividades de aprendizaje dialógico. B. Planeación de ciclos de aprendizaje de 7E. 3.3 Implementación y validación.

Fuente: elaboración propia.

Experiencia significativa

El desarrollo de la experiencia significativa presenta una parte de la investigación, en las figuras 1, 2 y 3 se evidencia el material socializado a cada estudiante, la guía *Salpicados* que muestra los diferentes kits de análisis hídrico utilizados para determinar oxígeno disuelto, acidez, alcalinidad, hierro pH y, a su vez, colorimetría. Allí se expresa de manera sencilla, más no simple, el manejo de cada kit, dicha guía se comparte con antelación y requiere la

autonomía de cada uno de los estudiantes en curso; por otro lado se establece el momento de implementación de las diferentes pruebas, las cuales se realizan en el mes de mayo en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, exactamente en el Departamento de Química. En dicho espacio académico se pudo materializar lo propuesto desde el protocolo de análisis de aguas, también se logra conocer una faceta completamente diferente en los jóvenes, ya que la mayoría no tenía un conocimiento pleno del tema en cuestión.

Figura 1. Guía *Salpicados*.

CONTENIDO

- INTRODUCCIÓN
- OBJETIVOS
- ¿QUE NECESITO?
- KIT DE OXÍGENO DISUELTO
- KIT DE ÁCIDOS
- KIT DE DUREZA
- KIT DE FOSFATOS
- PROCEDIMIENTO

¿QUÉ NECESITO?

- Guantes
- Bata de laboratorio
- Vaso de precipitados
- Cinta adhesiva
- Gafas de seguridad
- Agitador de vidrio
- Frasco de lavado
- Kits de agua
- Carreabocas
- Apuntes
- Muestras de agua
- Gomas de apriete

KIT DE OXÍGENO DISUELTO

EL KIT PORTÁTIL PARA PRUEBA DE OXÍGENO DISUELTO DE HANNA PUEDE DETERMINAR LA CONCENTRACIÓN DE OXÍGENO EN EL AGUA EN FORMA RÁPIDA Y FÁCIL. SE UTILIZA UN MÉTODO WINKLER MODIFICADO. LOS IONES DE MANGANESO REACCIONAN CON EL OXÍGENO EN LA PRESENCIA DE HIDRÓXIDO DE POTASIO PARA FORMAR UN PRECIPITADO DE ÓXIDO DE MANGANESO. UNA AZIDA ESTÁ PRESENTE PARA EVITAR QUE ALGÚN IÓN NITRITO INTERFIERA CON LA PRUEBA. EN ADICIÓN AL ÁCIDO, EL HIDRÓXIDO DE ÓXIDO DE MANGANESO OXIDA EL YODURO A YODO. DEBIDO A QUE LA CANTIDAD DE YODO GENERADO ES EQUIVALENTE AL OXÍGENO EN LA MUESTRA. LA CONCENTRACIÓN DE YODO ES CALCULADA POR TITULACIÓN DE IONES DE TIOSULFATO QUE REDUCEN EL YODO NUEVAMENTE A IONES YODURO.

EL KIT DE PRUEBA HI 3810 VIENE CON 30 ML DE SOLUCIÓN DE SULFATO DE MANGANESO, 30 ML DE REACTIVO ALCALIAZIDE, 60 ML DE SOLUCIÓN DE ÁCIDO SULFÚRICO (2), 10 ML DE INDICADOR DE ALMIDÓN, 120 ML DE SOLUCIÓN TITULADORA, BOTELLA DE VIDRIO CON TAPON, VASO CALIBRADO DE 10 ML Y JERINGA CALIBRADA CON PUNTA.

REGISTRADO DE HANNA INSTRUMENTS: <https://www.hannainstrument.com/PROD-VICTO/PRODUCTO/HI-3810-MT-DE-TRUBIA-PARA-OXIGENO-DISUELTO>

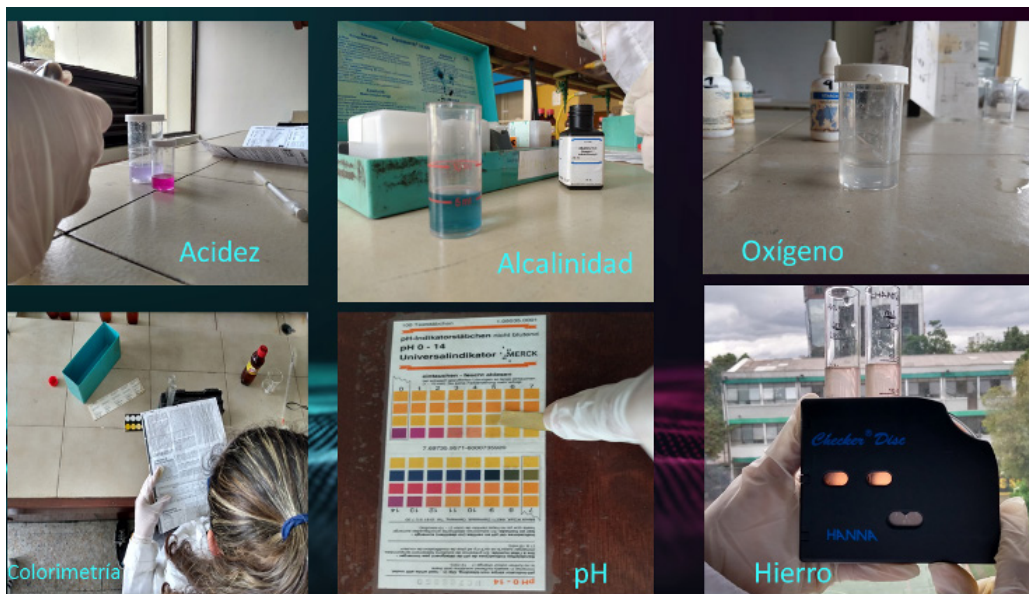
Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Kits utilizados en el laboratorio



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Pruebas de análisis



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Es importante reconocer el papel del docente en el contexto inmediato, las diferentes interacciones que se gestan entre los habitantes del territorio y quién ejerce el conocimiento académico. Así, la investigación se convierte en un lazo de tres cuerdas, si bien los habitantes de determinado lugar presentan un conocimiento valioso frente a su hogar, muchas veces carecen de ciertas aristas epistémicas, las cuales pueden llegar a complementarse en una sinfonía de enseñanza y aprendizaje, frente a la recuperación de ecosistemas, alzas de alertas sanitarias, impactos sociales y, desde luego, el fortalecimiento de la fraternidad comunal.

Se presenta como un reto amplio escribir, investigar y generar un producto de corte académico que sea una sinfonía entre la biología y la química. Dentro de mi formación académica de base esta la biología, como pilar fundamental en todo mi conocimiento profesional y laboral, para su fortalecimiento y, por gusto personal, desde el 2021 me sumé al Departamento de Química como estudiante de la maestría en Docencia de la Química. Este programa presenta un corte integral entre la enseñanza y el componente disciplinar químico, actualmente el desarrollo en la línea sustentabilidad ambiental y grupo de investigación educación en ciencias, ambiente y diversidad me ha permitido adquirir una serie de habilidades, tanto en el campo químico como en el educativo, lo cual fortalece de una magra manera mi formación profesional. Así, todo ese conocimiento se ha ejecutado en función de esta investigación y para ayudar a la comunidad.

De este modo, se tomaron dos muestras por cada uno de los puntos seleccionados con el fin de conocer el estado actual de la calidad del

agua del humedal. Dichas muestras se recolectan con un periodo de tiempo previo a la exposición de cada una de las pruebas limnológicas, se utilizaron diferentes kits suministrados por los laboratoristas y solicitados al Departamento de Química. Cabe resaltar que cada uno de los procedimientos fueron asistidos por el profesional a cargo con ayuda, en algunas ocasiones, de la laboratorista, quién "hizo click" con los jóvenes desde que se estableció comunicación, a tal punto que mencionaron que esta era su casa y podrían volver, ya que su visita era grata para quienes amábamos la ciencia.

En definitiva el trabajo en los laboratorios del Departamento de Química fue una experiencia bastante gratificante, en cuanto al proceso de aprendizaje, como a la experiencia vivida por parte de los miembros de la fundación. Ninguno de ellos había pisado las instalaciones de estos laboratorios, así, surgió allí la curiosidad mezclada con la emoción para construir conocimiento en cuanto a la percepción y análisis de las diferentes muestras de agua recolectadas. Conocer un contexto diferente para los jóvenes fue algo bastante significativo, puesto que su cotidianidad esta permeada por el conflicto social, sumergido en las drogas, delincuencia, vandalismo, entre otras, así que ese "nuevo aire" se convirtió en un motivante para el desarrollo de habilidades investigativas.

Se trata entonces de un punto de partida para la materialización de la investigación y el desarrollo de habilidades científicas. Así, se utilizaron diferentes métodos como el uso de secuencias de enseñanza y aprendizaje, unidades didácticas (como la que se describe en el cuerpo del texto), interacción en el espacio académico y un constante acompañamiento, pues se buscaba evidenciar, fortalecer y desarrollar ciertas

habilidades como: la observación, el análisis y la predicción de fenómenos, por lo cual es necesario crear un hilo de comunicación que se convierte en un puente de conocimiento, en este caso enfocado hacia el campo de la ciencia, la educación en química compartiendo características de estudio y análisis con la biología.

Referencias

- Becerra, L., Puentes, V., Martínez, J. y Hernández, J. (2012). ADRA para la identificación de las bacterias coliformes *Citrobacter sedlakii* y *Citrobacter gilleni*, del humedal "Laguna de Tierra Blanca" Soacha, Cundinamarca. *Revista Mutis*, 2(2), 76-88.
- Corporación Autónoma Regional. (2019). (2021, 23 de septiembre). Tierra Blanca, el humedal que se creía perdido, está a un paso de ser recuperado. <https://www.car.gov.co/saladeprensa/tierra-blanca-el-humedal-que-se-creia-perdido-esta-a-un-paso-de-ser-recuperado>
- Martínez, D. y Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias pedagógicas*, 24, 347-358. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2110>
- Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>
- Otálora, C. y Chindicue, C. (s. f). Análisis multitemporal humedales Tierra Blanca y Neuta municipio de Soacha sector Compartir [documento de trabajo]. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/11888/An%C3%A1lisis%20Multitemporal%20Humedales%20Municipio%20de%20Soacha%20sector%20Compartir%20%282%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Perdomo, J. y Valera, J. (2010). Análisis de tendencia de los jóvenes investigadores en Venezuela. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 239-249. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28016298005>
- Pérez, A. (2000). *La estructura ecológica principal de la Sabana de Bogotá*. http://www.sogeo-col.edu.co/documentos/est_eco.pdf.
- Ramírez García, R. (2016). Una política para la incorporación de jóvenes investigadores: el programa de "Cátedras Conacyt". *Universidades*, 69, 35-48. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37348528005>
- Ruíz, D. (2014). Análisis histórico y prospectiva del humedal Tierra Blanca. *Perspectiva Geográfica*, 19(1), 125-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5626869>

Ethos grupal y enseñanza de la ética en la educación media¹

Félix Andrés Rojas²

pp. 365-376

1 Este texto se expuso durante la Semana de la Investigación y la extensión 2022 como parte del trabajo que adelanta su autor en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en el énfasis Filosofía y enseñanza de la filosofía. Concretamente, es un acercamiento al problema de investigación orientado por el doctor Maximiliano Prada durante el año 2022. Una versión mejorada se presentó como ponencia en el VIII Congreso colombiano de filosofía el 17/11/2022 en la universidad de Nariño.

2 Magíster en Filosofía por la Universidad del Rosario. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: farojas@upn.edu.co

La imposición del acontecimiento

En 2002 iniciaba mi quinto semestre de licenciatura en Filosofía en la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, cuando las circunstancias me llevaron a emplearme como docente multipropósito en un colegio “doméstico” en Ciudadela Sucre, Soacha. Varios factores incidieron para dejar de lado la forma en que mis docentes de básica y media me habían conducido hacia el gusto por el saber, por ejemplo, que la filosofía se enseñaba haciendo gala de erudición y un vocabulario especializado. Al principio parecía funcionar, pues la mayor parte de la comunidad educativa continuaba inmersa en un modo de enseñanza autoritario y vertical, el cual hacía que los alumnos aprendieran la lección y fueran capaces de recitar la jeringonza “vacía” de los clásicos: sin mayor esfuerzo que memorizar —llevados por la corriente de un mismo río—. Aprender filosofía llegó a significar reconocer las máximas, tesis y postulados principales de los grandes autores de Occidente y ser capaces de presentar las tareas e, incluso, de moverse con cierta soltura a la hora de redactar un texto, hacer una exposición o defender una tesis.

Mi recorrido como docente ha tenido tres momentos en función de mi preparación académica o del modelo pedagógico del lugar donde he trabajado. La primera se caracterizó por la reproducción del modelo magistral y catedrático copiado de mis docentes de la licenciatura. La segunda, por explorar varios modelos pedagógicos y ensayar didácticas diferentes, menos rígidas respecto de la pureza conceptual inocua. Después de esto, adopté un enfoque holístico con el que pretendía incluir y afectar en conjunto varias de las dimensiones del alumno. Este último momento fue la respuesta al cho-

que que significó ingresar al Guileva³, donde se produjo un cambio drástico en mi comprensión de la enseñanza de la filosofía, y sobre la ética y su enseñabilidad. El choque se expresó mediante la pregunta coloquial: “¿por qué cambié las silenciosas y disciplinadas clases de las universidades y de los colegios privados para terminar perdiendo mi tiempo con un “montón” de alumnos cuyo único objetivo en la vida se limita a competir por ser el más irreverente de la clase?”. Esta pregunta, con los meses, mutó por otra un tanto más sensata: ¿qué me hizo frente tan decididamente al punto de llevarme a cambiar mi comprensión de la ética y de su enseñanza? ¿Qué fue aquello que se me impuso?

Se me impuso el carácter, la particularidad y el modo de ser de cada estudiante y de cada curso. Pasé de encontrarme ante alumnos (uni) formados por el temor al poder institucional a tener en frente a personas que habitaban la escuela desde su afectividad y emocionalidad: “Lo mejor de ir a estudiar es tener la posibilidad de hablar con otros jóvenes que pasan por situaciones y momentos semejantes, y con los cuales se puede hablar desde una comprensión semejante del entorno”.

Pronto recordé que Heidegger había afirmado que el *Dasein* [Ser-ahí] es un existente que no *habita* el mundo de modo teórico y lógico, sino que “[e]n la disposición afectiva, el *Dasein* ya está siempre dispuesto ante sí mismo, ya siempre se ha encontrado, no en la forma de una autopercepción, sino en la de un encontrarse afectivamente dispuesto” (Heidegger, 1998, p. 161) o indispuerto, que para el caso era lo habitual.

3 Guileva, acrónimo de Guillermo León Valencia IED. Colegio ubicado en el barrio Restrepo de sur de Bogotá.

La disposición afectiva estaba cimentada en su comprensión del entorno como represivo, extraño o foráneo, es decir, impuesto, y en ese sentido, creo que inauténtico. Identificar y valorar ese aspecto del proceso educativo, diferenciándolo de la altanería o la apatía, me arrancó del frío y mecanizado acto de “trasmitir” conocimientos.

El carácter de cada estudiante se mostraba enriquecido por su singularidad, pero influido por el grupo de compañeros o amigos —grupo que en ocasiones se comporta como una *comunidad ética*⁴—. A dicho carácter he decidido llamarlo “*ethos* grupal”. La fuerza de este *ethos* mueve la vida de la comunidad educativa guilevista, particularmente, el aula de clase. De manera más clara, pero no exclusiva, en la clase de ética y valores se aprecia cómo la renuencia a asumir normas, valores y principios éticos y morales (y las posibles teorías o doctrinas que las respaldan) de matiz institucional o cívico, y en ocasiones, religioso: “una verdadera rebeldía sin causa, típica de los adolescentes”, se convierte en regla de vida. “Vivir desde lo que les ha tocado vivir”.

Llegados a este punto, me fijé que sonreían cada vez que podían contarse algo, y que tomaban la mayor parte del tiempo hablando de sí mismos, y solo en los últimos minutos se apura-

ban con tal de “cumplir” con el trabajo de la clase. Muchas explicaciones venían a mi mente, pero quizás las más recurrentes fueron: “no les interesa estudiar o solo vienen a perder el tiempo”, llegué a creer que, o no podían razonar moralmente o no habían desarrollado su sensibilidad moral. No renuncié y decidí aprovechar sus conversaciones espontáneas para saber de ellos y para que escribieran sobre sus vidas. Leer sus historias de vida y a volverlas tema de debate para la clase, hizo que las cosas empezaran a cambiar.

La distancia espacial y temporal me permiten hoy ver que, en cierta medida, ante mis ojos se realizaba la máxima de Protágoras: “El hombre es la medida de todas las cosas”. La imposición del acontecimiento que es cada estudiante, de sus propias experiencias como patrón de decisión moral a futuro, se tornó muy interesante en su momento, pero no fue sino hasta que inicié el doctorado y conocí a Mijail Bajtin que tomó consistencia verbal la experiencia de 2015 a 2019 en el Guileva.

Para Bajtin, desde una perspectiva “cercana” a la heideggeriana, la persona que está inmersa en el mundo de la vida de frente a los demás y a sí mismo

es capaz de intuir su vida interior, sus deseos, le resulta claro el sentido real y debido de las interrelaciones entre él y estas personas y objetos —la verdad de un estado de cosas dado—, y su deber ser inherente al acto, no una ley abstracta del acto, sino un deber ser real y concreto, condicionado por su único lugar en un contexto dado del acontecer [...] dentro de una conciencia unificadora y singular [...]. Y este acontecimiento en su totalidad no puede ser transcrito en términos teóricos,

4 Por “comunidad ética” comprendo la condición de posibilidad, de construir un horizonte de sentido siempre abierto que impide el cierre o la clausura sobre intereses personales estáticos e ideologizados o dogmáticos, y que, sin embargo, congrega desde los gustos, temores, expectativas y deseos. Ahora bien, en todo caso me alejo de lo que la revisión de la literatura, en el estado actual de mi investigación, me muestra, a saber, que el término “comunidad ética” suele estar asociado a la reflexión política y ética en torno a la obra *La Religión dentro de los límites de la mera Razón* de Kant, en el que se siguen los postulados propios de la reflexión moral del filósofo de Königsberg. He hallado dos textos que lo vinculan al ámbito educativo sin perder su acento kantiano, que son Bara y Martínez (2012) y Flores et ál. (n. d.).

sin que pierda el sentido mismo de su acontecer [...] (Bajtín, 1997, p. 38).

Bajtín (1997) tiene en cuenta la tensión del individuo entre su subjetividad y su grupo —dinamicidad del ser—, y, en ese sentido, reconoce la imposibilidad de tener una concepción esencial del mismo; en cambio, prefiere pensar en “la caducidad del ser y su carácter de acontecer abierto” (Bajtín, 1997, p. 7). Cuando se afirma la “caducidad del ser” se reconoce la imposibilidad de que un alumno sea considerado un ente estático y receptivo en términos morales y, en cambio, se piensa en él como uno dinámico, cuyo rasgo principal es su “acontecer abierto” o su apertura a los acontecimientos. El ser se renueva o acontece en cada situación particular, de allí que haya sido la propia vida de cada estudiante su fuente de teorización, y no las trazas de filosofía moral que impartía en mi clase, lo que oriente sus razonamientos morales. Se hizo patente la potencialidad de su razonamiento moral.

A partir de lo anterior, tuve una respuesta inicial a mi pregunta: aquello que se me impuso y me obligó a cambiar de rumbo, fue el acontecer de cada estudiante y de cada curso; su carácter de único e irreplicable, su hacerles frente auténticamente a las condiciones contrarias, su resistencia al sistema educativo, configurada en cada grupo de amigos o de compañeros.

Acontecer y *ethos*

El imponerse del acontecer se mostró como un carácter propio, como una forma de ser, un *ethos* particular, tanto de la jornada tarde (y noche) como de los cursos y los grupos de trabajo. Uno de los factores con mayor incidencia en la conformación de su carácter fue el hecho de ser estudiantes apartados del sistema académico

regular; habían perdido su cupo en otros colegios y terminaban en la jornada de la tarde (y noche) del Guileva gracias a sus programas de educación. Esta peculiaridad abonaba el terreno que parecía haberlos inmunizado a una calificación o una anotación negativas: tenían algo de “esperanza” respecto de la escuela y nada de miedo frente a la represión institucional.

Revisemos rápidamente las formas como la antigüedad griega se enfrentaba al acontecimiento y co-formaba el *ethos*. El mero hecho de saber que cada grupo tiene sus particularidades y no asumir sus implicaciones es ya un modo de ocultar un acontecimiento y un *ethos* únicos. El caso espartano, según el parecer de Jaeger (1963), sirve de ejemplo para ver las consecuencias de imponer un *ethos* o construir (interpretar) un mundo a partir de soslayar la coexistencia de diferentes *ethos*, con lo cual se disminuye la probabilidad de enriquecerse mutuamente⁵. Para el historiador y filólogo fueron muchas las formas de habitar en la Hélade y muchos los modos de coexistir que ganaron fuerza de costumbre con el tiempo, pero, sin duda, la habitación de la polis ática posee la particularidad de impulsar nuevas costumbres, nuevas formas de morar que se corresponden más con la *condición humana*⁶ de

5 A pesar de que en el imaginario general circula la idea de una cultura y un *ethos* griegos bastante homogéneos, un recorrido general por las obras *Paideia. Los ideales de la cultura griega* de Jaeger (1963) y *Ethos y Pólis. Una historia de la filosofía práctica en la Grecia clásica* de Mas Torres (2003) nos aleja de esa vaguedad. Solo por destacar, están las culturas y los *ethos* espartano, jonio y ático, los cuales, leídos bajo un esquema mental de extremos (Esparta y Jonia) y centro (Atenas), nos permiten interpretar la existencia de un *ethos* “equilibrado” el cual pasó a identificarse como el *ethos* por excelencia: el ático.

6 “El desarrollo teórico está apoyado en el concepto de Hannah Arendt (1998) sobre condición humana, que se define como el cúmulo de opciones posibles que ayudan a concretar y a construir un proyecto humano ubicado en

la pluralidad⁷. Precisamente la cercanía de los distintos grupos humanos de la Hélade y la proximidad que surge entre los grupos o al interior de estos suscita formas cada vez más humanas de relacionamiento.

Interpretando a Mas Torres (2003), la polis ática se concibe como la búsqueda de un centro o equilibrio, entre dos conjuntos de posiciones extremas, de una parte, la espartana, la familiar o del *génos* y, de la otra, la jónica, la aglomeración de gentes o el *ethnos*. En el polo del *génos* está el *ethos* espartano, el cual termina anquilosado por la rigidez de su estilo de vida. En el polo opuesto correspondiente al *ethnos*, el *ethos* jónico se inclina de tal modo por la libertad y el desarrollo ciudadanos que termina por desestructurar a la comunidad. Manteniendo la tensión entre ambos polos se encuentra el *ethos* ático, el cual conjuga "el impulso creador de la individualidad y la energía unificadora de la comunidad estatal" (Jaeger, 1963 p. 156): la polis ática es la búsqueda de un equilibrio dinámico entre la libertad jónica y el orden espartano.

La proximidad propia del *génos* no es terreno fértil para las relaciones de ciudadanía, si bien es propicia para el cuidado y la protección mutua e incluso recíproca. Desde la óptica de la aglomeración o multitud, bajo el *ethnos* es posible una vida articulada, asociada e incluso cooperativa en la que haya funciones, y en ese sentido, deberes y derechos, pero no ciudadanía; aquí falta el factor de la proximidad y eso disminuye —al menos

en parte—, el sentido de identidad con el otro y la familiaridad. Las relaciones que se suceden se asemejan más a lo funcional y burocrático que a lo cívico.

Los estudiantes de la jornada tarde (y noche) construyeron su propio *ethos* desde la proximidad; se resistieron a un *ethos* impuesto por el sistema educativo al servicio de la economía que los enajena y los extraña⁸; un *ethos* marcado por la pasividad que habitualmente pretende inculcar la forma de ser requerida por la sociedad laborizada, estructurada para "moldear" aprendices al servicio de una sociedad enfocada en la producción y el éxito comprendido como consumo, la cual busca alejarlos tempranamente del encuentro auténtico consigo mismos y con los demás, es decir, que busca inhibir su acontecimiento, reduciéndolo a una mera forma egoísta e individualista de existir. Pountain y Robins (citados por Bauman, 2003), respecto de la sociedad del consumo, afirman que

¡Este es el "cemento" que faltaba y que llena el vacío de la contradicción [...], es la forma de vivir del que sale de compras con expectativas reducidas (...). El gusto personal se eleva a un *ethos* total; eres lo que te gusta y lo que, por tanto, compras (p. 63).

La aparente resistencia al fuerte poder de atracción de este tipo de *ethos* individualista fomentado por el consumismo es constitutiva del *ethos* con el cual me encontré a mi llegada al colegio. Se hace necesario destacar que, a

un espacio y un tiempo determinado" (Bonilla Sánchez et ál., 2014).

7 "Mientras que todos los aspectos de la condición humana están de algún modo relacionados con la política, esta pluralidad es específicamente la condición no solo la *conditio sine qua non*, sino la *conditio per quam*— de toda vida política (Arendt, 2020, p. 35).

8 Resumidamente diré que por 'extrañamiento' comprendo una dinámica profunda mediante la cual los unos se hacen extraños respecto de los otros, así como cada cual se hace extraño de sí mismo: no tiene la oportunidad —a veces ni siquiera la posibilidad— de reconocerse.

pesar de las críticas verbales, por ejemplo: “la educación solo quería volverlos empleados”⁹, o de que “la gente se sentía mejor por el simple hecho de comprar mejores prendas de vestir”, de fondo podía intuirse la negación de su frustración, como un mecanismo de defensa, dadas sus condiciones socioeconómicas. A pesar de las fortalezas de esta forma de ser, de este carácter o *ethos*, al final del proceso escolar los alumnos suelen terminar arrastrados por la inercia de la corriente: los espera una familia y una sociedad en la que las particularidades sobresalientes no tienen cabida más que en el ámbito privado del *ιδιωτης*¹⁰ (‘idiotés’), o sea, de lo particular y privado. Algunos de los que alcanzan “sus” objetivos académicos (en medio del contexto guilevista de reconocimiento y valoración de las particularidades individuales), llevados por la fuerza del entorno, suelen sentirse normalizados (la poca esperanza que mantenían respecto de la escuela termina, lamentablemente, materializada como normalización), es decir, facultados para participar de la sociedad a la que rehuían y se resistían.

Entonces mi tarea consistió en trabajar para superar la falsa disyuntiva en la que sentía estar “o fomento en ellos una lucha que los lleve a buscarse a sí mismos corriendo el riesgo de condenarlos a la vida del *ιδιωτης* o promuevo la apropiación de herramientas técnicas básicas

para sobrevivir en medio de una sociedad que no les dará tiempos ni espacios para encontrarse fácilmente consigo mismos”. Para mí, como docente, equivalía a invitarlos a nadar contracorriente, en un río caudaloso en el que todos bajan plácidamente sobre su inflable llevados por la inercia del torrente.

Hacia la comprensión del *ethos* grupal

El *ethos* (ἔθος) grupal, o carácter y forma de co-constituirse de las personas-educando, no ha sido considerado suficientemente dentro de la educación (Guzmán, 2007), ha sido descuidado y desatendido. Y, pues, dado que la escuela misma se establece, de muchas maneras, como un *éthos* (ἦθος) o hábitat — “un segundo hogar” — (Marín y Ocampo, 2013) en el cual se cimientan algunas de las maneras de actuar en relación con los demás (individuos o grupos) y consigo mismo¹¹, su relevancia para la educación ética y en valores es central.

La riqueza del *ethos* se explica desde la semejanza entre dos palabras griegas íntimamente correlacionadas. Según Juliana González Valenzuela (1996), “se sabe que en su origen más arcaico *ethos* (ἦθος) significó ‘morada’ o ‘guarda’ de los animales, y que sólo más tarde, por extensión, se referirá al ámbito humano, conservando, de algún modo, ese primigenio sentido de ‘lugar de resguardo’ (p. 10)”. Esta idea permite identificar la característica fundamental del *ethos*: es interpretado como espacio de protección, respecto de los otros tanto en su sentido físico

9 Los docentes guilevistas, incluidos los de Volver a la Escuela, coincidíamos en recalcar que ser un buen ser humano, ser una persona útil a la sociedad, es equivalente a conseguir un trabajo y tener estabilidad materia básica para aspirar a más; los estudiantes se resistían a esta idea cuando afirmaban que solo queríamos educarlos para trabajar.

10 En griego *ιδιος* significa ‘particular’ y el *ιδιωτης* es un simple ciudadano particular que ni ocupa cargo público alguno ni participa en asambleas, y se dedica sólo a su vida particular. Ver etimología de la palabra idiota.

11 “El saber convivir capacita a la persona como ‘sujeto ético’ y, por último, el saber que lo capacita como ‘sujeto que cuida de sí’” (Yurén, 2005).

como simbólico. "El sentido de 'habitar o morar' está ciertamente entrañado en el *ethos humano*: remite a la idea esencial de 'morada interior'. El *ethos* es 'lugar' humano de 'seguridad' existencial (autarquía)" (p. 10). La protección recibida y dada configura el modo de estar con los próximos y consigo mismo, con lo cual se generan los modos habituales de interpretar el mundo.

De ahí que *ethos* signifique también costumbre, uso. Remite a una forma habitual de comportamiento. Y de ahí también su asociación al término casi idéntico (ἔθος) que significa expresamente *hábito* o costumbre. Y en tanto que "hábito": acción continuada o reiteración de una conducta ("habituarse"), el *ethos* remite, no ya a un lugar o espacio sino más bien al tiempo, a la continuidad temporal. Es un modo habitual, continuo, de comportarse, de *ser* en el tiempo; forma de estabilidad y persistencia temporal. Aunque quizá sea más preciso decir que en el *ethos*, en particular, se expresa de manera eminente en la condición *espacio-temporal* del hombre. (González, 1996, p. 10)

A la interpretación del *ethos* como protección puede añadirse la habitualidad. A mi parecer, la educación ética y en valores en la educación media colombiana no ha reconocido aun suficientemente la importancia del *ethos* como protección y habitualidad; ha padecido de este descuido o desatención al *ethos* grupal de la persona-educando, lo que tiene efectos, no solo en la escuela, sino en general en la convivencia cotidiana de la sociedad.

Tengamos en cuenta lo que Guzmán (2007) afirma sobre el ejercicio filosófico en general —que perfectamente puede aplicarse a la enseñanza de la ética en particular—. Según el autor:

El sistema académico a través del discurso del escrito canónico, de los rituales de salón de clase, de la conferencia, etc. proporciona a su palabra el aislamiento social, el *ethos* necesario para que esta pueda prosperar fuera de sus contextos en los que estas engranan con sus situaciones originales y, por tanto, con sus significaciones genuinas. (Guzmán, 2007, p. 143)

Mutatis mutandis, se puede considerar algo análogo respecto del ἦθος escolar, en el que la visión jerárquica de la casa —escuela como segundo hogar— (en sentido amplio entendido desde una perspectiva académica y hegemónica tradicional) marca el camino a seguir, sacrificando el ἔθος grupal, más próximo a la experiencia cotidiana y significativa de la persona-educando.

La educación ética y en valores (sostenida en el tiempo por prácticas educativas cuyo eje es el ἦθος escolar de corte institucional normativo) suele desconocer el ἔθος grupal y la manera en que este coopera en la constitución de la persona-educando como ser en sociedad. Cabe considerar que la relación tensa entre la educación ética y en valores, y los *ethos* grupales hace parte del entramado que dificulta la convivencia. Respecto de la primera, esta se ve reducida a la asimilación de normas externas socialmente aceptadas; normas leídas por la persona-educando como una imposición que anula a la persona en su capacidad de decidir, o en donde solo se "decide" entre la opción dada y las exclusiones o castigos a las que tendría que atender si no participa de la normatividad existente. En lo referente a lo segundo, los *ethos* grupales buscan reivindicaciones; no se puede aceptar de buenas a primeras que lo más próximo, lo más cercano y que otorga sentido al mundo vivido,

sea deslegitimado sin justificación por valores que pueden no significar nada para el grupo.

Identificar las maneras en que la educación ética y en valores en la educación media colombiana ha soslayado e, incluso, anulado la constitución del *ethos* de la persona-educando en medio de la vida grupal (comunitaria, asociada o gregaria) es una vía para resaltar el papel que dicho *ethos* desempeña como lugar educativo en el reconocimiento de los otros —la alteridad— a favor de la convivencia.

Sin ser el único, considero que el principal factor que participa en la consolidación de esta situación es la suposición de que la ética, la educación ética y en valores (también su enseñanza) es un asunto primordialmente vertical, normativo, de carácter externo. Las personas-educando lo perciben así y se comportan en concordancia con la normativa ética en los espacios sociales y públicos que lo requieren, sin embargo, al interior de los grupos de pertenencia se crean códigos o normativas particulares que responden a los intereses y valores del grupo —a su propio *ethos*—, las más de las veces, en desconexión con una ética normativa externa.

El reconocimiento del *ethos* grupal como lugar educativo

La educación básica y media actual, como respuesta a las demandas del mundo globalizado, por un lado, se enfoca en la instrucción y la capacitación para el mundo técnico y laboral; se concentra en desarrollar las habilidades técnicas necesarias e indispensables para ser competente en el mundo presente —con lo cual responde a las expectativas del horizonte de interpretación en el que se han instalado los padres y alumnos—. Por el otro lado, se ofrece educación de

corte humanista, artística, social y emocional, con la dificultad de que los alumnos suelen identificarla con discursos gravosos, léxicamente inabarcables para los actores del proceso educativo; este segundo enfoque tiende a dejar de lado la comprensión del entorno, del aquí y el ahora de la persona-educando para sumergirla en un mundo extraño, expresado mediante un lenguaje especializado que poco responde con la cotidianidad, razón por la cual en muchas ocasiones no se genera un compromiso personal de empeño y esfuerzo con el conocimiento mediante una vida dedicada al estudio¹², pues a dicho conocimiento se le ve como algo ajeno. Preguntas típicas de los alumnos como: "¿Para qué me sirve eso a mí en la vida?" merecerían un análisis profundo, pues reflejan mucho más que la simple desidia ante lo que exige y pone límites; es, en gran medida, un síntoma de la desconexión existente entre la oferta de la escuela y las "necesidades" y aspiraciones de las personas en su entorno grupal y social.

Si bien, no se puede desconocer que en algunos casos funciona, y con buenos resultados, pues "produce excelentes estudiantes" que responden de maravilla a las exigencias del mercado laboral y académico; la gama de posibilidades no se reduce a los extremos señalados, sin embargo, cabe decir que la balanza se inclina hacia el primero, que solo destaca la perspectiva del mercado laboral; en cambio, en el segundo destaca la imposición de un mundo hecho para una humanidad occidental —bastante europea— y desencarnada, que

¹² He intentado un elogio del estudio como forma de vida, y lo que he querido decir con ello es que responde a una determinada vocación que compone un *éthos*: una actitud y una disposición del ánimo que forma un carácter (Bárcena. 2019, p. 63).

ignora las realidades de país y las aspiraciones constituyentes (como agente y paciente) de la persona-educando.

En este sentido, creo que ambas coinciden en imponer visiones del mundo que, o bien empobrecen y reducen el horizonte de comprensión al ámbito económico, o bien lo subsumen a una visión hegemónica, igualmente limitada. En últimas, ambas circunscriben a la persona-educando a reducidos horizontes de sentido, o lentifican la posibilidad de elaborarlos y modificarlos.

El análisis previo me permite decir varias cosas, por un lado, el fracaso académico, laboral y personal se le endilga al alumno: la mayoría de ellos no está preparada para responder al ritmo y a la dinámica actual, y termina marginándose a consecuencia de su poco esfuerzo y dedicación. Lo cual podría tener algo de razón, pero, por el otro, se puede objetar diciendo que el descuido por la persona-educando genera el no descubrimiento y la consecuente pérdida de las potencialidades y posibilidades que pueden desarrollarse en ella si se usase un adecuado "método" de exploración y educación pertinente y complejo para cada una.

Seguramente se creará y afirmará que el mundo actual, del que hacemos parte por acción de, por ejemplo, los desarrollos tecnocientíficos, los compromisos estatales y de los organismos multilaterales, etc., necesita continuar con la educación regida por el mercado laboral y la estandarización, como se ha hecho hasta ahora, pues de lo contrario podrían darse múltiples efectos sobre el mercado y la sociedad. A esto replicaría que comprometerse con una sociedad que no le ofrece un horizonte de sentido a la persona-educando es un proyecto que anula la singularidad —el acontecimiento que es cada

persona¹³— y, en muchos casos, la posibilidad de descubrir como propia la necesidad de participar consciente y responsablemente de una sociedad a la que se aspire a pertenecer, y no en una a la que se pertenezca forzosamente.

El *ethos* grupal y el habitar la escuela

El *ethos* grupal es un lugar educativo constituido por la sinergia de varias fuerzas. Ya habíamos dicho que sus dos rasgos principales son la protección y la habitualidad, rasgos extraídos de su etimología y de la experiencia general, pero a los que debemos sumarle los que se "revelaron" a mi experiencia como docente en el Guileva.

Los alumnos recién llegados¹⁴ a las aulas de educación media traían a cuesta todas sus dificultades socioeconómicas, se sentían vulnerables, pero pronto encontraban personas con las que descubrían puntos en común: el corte de pelo o el peinado, los accesorios, la forma de vestir, la música que escuchaban o cualquier

13 Lo nuevo siempre se da en oposición a las abrumadoras desigualdades de las leyes estadísticas y de su probabilidad, que para todos los fines prácticos y cotidianos son certeza; por lo tanto, lo nuevo siempre aparece en forma de milagro. El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable. Y una vez más esto es posible debido sólo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo. Con respecto a este alguien que es único cabe decir verdaderamente que nadie estuvo allí antes que él (Arendt, 2020, p. 207).

14 Contadas excepciones, la población del Guileva de la tarde y la noche era fluctuante. En la educación media era todavía más marcada la novedades, pues se juntaban los jóvenes de aula regular con los de Volver a la Escuela. Así, los estudiantes tenían que reconfigurar nuevamente sus grupos.

elemento de la constelación simbólica que los envuelve. Ese era su "discurso" de presentación, aún sin hablar. Motivados por la premura de la protección se agrupan con quienes más elementos en común comparten.

Después de las agrupaciones iniciales —en principio cerradas sobre sí— con las que se sella un pacto tácito de *protección*, comienza la dinámica más sobresaliente del *ethos* grupal, la *aproximación* al otro a través de las conversaciones espontáneas. Varias cosas empiezan a ocurrir desde entonces: se establecen ciertas relaciones de dependencia, unas jerárquicas y otra "simétricas", pero se destaca el hecho de que se va profundizando en el reconocimiento del otro, un tipo de reconocimiento que se traduce en la asunción de responsabilidades frente al grupo, pues ya "se sabe" cuáles son las fortalezas y las debilidades de cada miembro. Descubren que poco tienen en común, y que por el contrario son las diferencias las que los cohesionan. Cada actividad con la que se comprometen fortalece o debilita la confianza entre ellos; es como un tipo de filtro que mide la capacidad de estar a la altura de las circunstancias y que permite reconsiderar si la sinergia del grupo conformado responde o no a las expectativas iniciales.

A la protección, la habitualidad, la proximidad que lleva al reconocimiento le sigue la confianza. Esta es uno de los mayores logros del grupo y parte esencial de su *ethos*. De modo, a veces, inconsciente, mediante las conversaciones grupales crean un código de conducta, establecen unos principios de acción, unas normas básicas y un conjunto de valores guía, todo consuetudinariamente, a medida que pasa el tiempo.

El siguiente momento interesante viene marcado por el manejo de las crisis internas, cuando un miembro falla se reúnen para discutir y revi-

sar las responsabilidades, por ejemplo, ante una baja calificación. En estos momentos surge el perdón y las segundas oportunidades, como síntoma de algo más profundo, un mayor grado de proximidad y de la identificación de un espacio nativo, propio, significativo. Dicho perdón no es el resultado de la injerencia de un docente, sino el de llegar, quizás no "teóricamente", a la conclusión de que el otro, como yo, en ocasiones pasa por momentos difíciles y necesita un compás de espera.

Un momento especialmente importante se da cuando descubren que, a pesar de la riqueza de individualidades internas del grupo, no se clausuran sobre sí mismos, sino que hacen conciencia de su carencia y se abren a los demás grupos. Ahí actúan como unidad y, entonces, el *ethos* grupal pasa a ser un *ethos* grupal del curso, en el que puede repetirse con algunas diferencias la misma dinámica que con el grupo particular.

Conclusiones

La construcción de la noción de *ethos* grupal como lugar educativo es central, ya que supone una ruptura respecto de la manera en que comúnmente se interpreta la experiencia de la persona-educando en la secundaria colombiana. El *ethos* grupal representa la toma de posición y la primera valoración *ad-intra*, con todo lo que esto puede significar para el diálogo auténtico en una sociedad plural, pues aunque se haya llegado a punto de valorar el entorno, los presaberes de los alumnos y sus experiencias, no se la ha dado la relevancia suficiente para considerar los *ethos* grupales como eje central la formación de valores y de códigos éticos significativos grupalmente a partir de los cuáles sea posible que la educación ética y en valores haga parte de la constitución de una convivencia más humana.

La educación formal colombiana saca a los estudiantes de la construcción de un modo de vida auténtico para —más que hacerlos parte del sistema social, cultural y productivo— trasplantarlos a un sistema que reduce el horizonte de sentido a la adquisición de bienes económicos.

La noción de *ethos* grupal da paso a la noción de ética relacional no sustantiva, esta previene el riesgo de perder la propia autonomía y quedar relegado a un mero instrumento en función de los demás, conviene tener presente la noción de heteronomía (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 39) o como he preferido llamarla:

autonomía relacional, la cual, junto a la noción de confianza muestra la relevancia de la vida en comunidad y la importancia que tiene constituirse en sujeto moral en medio de otros agentes morales; [...] [y atender a] la relación dada entre la autonomía relacional y la autoridad institucional para señalar que no se produce necesariamente una incompatibilidad si la autonomía es entendida relacionalmente (Rojas, 2015, p. 51)

Finalmente, puedo decir que la noción de *ethos* grupal como lugar educativo permite ver que, a diferencia de la filosofía (reflexión posterior), la ética (del acontecimiento) no puede llegar si no a la hora precisa. Si llega antes, es moral o religión, si llega después es filosofía moral (teoría ética).

Referencias

- Arendt, H. (2020). *La condición humana* (8th ed.). Paidós.
- Bajtín, M. (1997). Hacia una filosofía del acto ético. In Anthropos (Ed.), *Hacia una filosofía del acto ético: y otros escritos*. <http://132.248.101.21/filoblog/bubnova/files/2010/02/bajtin-hacia-una-filosofia-del-acto-etico.pdf>
- Bárcena Orbe, F. (2019). La intimidad de estudio como forma de vida. *Teoría de La Educación*, 31(2), 41–67. <https://doi.org/10.14201/TERI.20411>
- Bárcena, F. y Mèlich, J.-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético* (2nd ed.). Miño y Dávila.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil* (1st ed.). Siglo XXI.
- Bonilla Sánchez, G., Cardona Ospina, R. y Rodríguez Torres, D. (2014). Ciudadanía y condición humana: para pensar una metamorfosis del sistema humano. *Tendencias & Retos*, 19(1), 103–115. <https://ciencia.lasalle.edu.co/te/vol19/iss1/6/>
- González Valenzuela, J. (1996). *El ethos, destino del hombre* (Ff. y U. FCE (ed.)). Fondo de Cultura Económica.
- Guzmán, D. (2007). El Ethos filosófico. *Praxis Filosófica Nueva Serie*, 24, 137–145.
- Heidegger, M. (1998). *Ser y Tiempo*. Editorial Universitaria S.A.
- Jaeger, W. (1963). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Marín Ríos, L. F., & Ocampo Upegui, N. P. (2013). *La formación del ethos desde la escuela* (1st ed.). Kinesis.
- Mas Torres, S. (2003). *Ethos y Pólis*. (1st ed.). Ediciones Istmo.
- Rojas, F. A. (2015). *Condiciones para preservar el valor moral del consentimiento informado en*

medicina [Tesis de maestría no publicada].
Universidad del Rosario. Colombia. https://doi.org/https://doi.org/10.48713/10336_10650

Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. In *Ethos y*

autoformación del docente: análisis de dispositivos de formación de profesores (pp. 19| – 45). Pomares. http://metabase.uaem.mx:8080/bitstream/handle/123456789/1004/Texto_6.pdf?se



Parte 7

**Prácticas
y enseñanza**

Aserciones de la práctica en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional: licenciaturas en Educación Física, Deporte y Recreación¹

Martha Aleida Arenas Molina,² Guiomar Alarcón Castro,³ Sonia López Domínguez⁴

pp. 379-388

- ¹ El artículo es producto del proyecto de investigación FEF 601-22, financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) y desarrollado por el grupo de investigación Estudios en Educación y Experiencia Corporal.
- ² Magíster en Educación, especialista en Docencia Universitaria, licenciada en Lingüística y Literatura y docente ocasional de tiempo completo de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Correo: marenas@pedagogica.edu.co
- ³ Magíster en Educación, psicóloga, docente ocasional tiempo completo de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Correo: galarcon@pedagogica.edu.co
- ⁴ Magíster en Educación y Desarrollo Social, especialista en Investigación sobre el Fenómeno de las Drogas y en Docencia Universitaria, licenciada en Educación Física por la Universidad Pedagógica Nacional y docente de planta de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Correo: solopez@pedagogica.edu.co

Introducción

Este artículo es un producto derivado de la investigación "Prácticas educativas pedagógicas en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional: Una mirada desde las Licenciaturas en Deporte, Educación Física y Recreación". El interés es presentar un avance de este, producto del análisis comparativo de las prácticas de los programas de Educación Física, Deporte y Recreación, realizado a través de matrices de registro alrededor de tres documentos institucionales: "Proyecto educativo pedagógico", "Renovación del registro calificado" y la "Autoevaluación para la renovación de la acreditación".

De esta manera, es necesario, para la contextualización del presente análisis, conocer el concepto de "práctica" desde la normatividad de la Universidad Pedagógica Nacional, así, desde el acuerdo 010 se define como un "aspecto fundamental en la formación de todo licenciado, ya que es un espacio de reflexión permanente sobre la acción del educador en el marco del contexto sociocultural en el cual se encuentra inmerso para el desarrollo de su práctica" (Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional, 2018, p. 8).

Ahora bien, cabe señalar que la investigación en desarrollo, así como sus avances, contribuyen al fortalecimiento de la línea de investigación del programa de licenciatura en Educación Física denominado "Construcción disciplinar". Además, aporta a la coordinación de prácticas del programa de Educación Física, en cuanto al estudio, organización y comprensión de la práctica pedagógica y educativa. Así mismo, contribuye a la consecución de un propósito más amplio, conducente a la construcción de un documento

directriz que favorezca la comprensión de las prácticas pedagógicas y educativas a nivel de la facultad.

Así, es importante reconocer el significado de las prácticas pedagógicas y educativas; en primer lugar, Pérez et ál., citados en Arenas et ál. (2021, p. 2) definen esta como 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 objetivos que tienen que ver con la formación y educación del ser humano". En segundo lugar, y en cuanto a la práctica educativa, Freire citado en Arenas et ál. (2021, p. 3) menciona que no hay práctica educativa que no implique un espacio, un tiempo dentro del tiempo, que no tenga profesores, que no tenga alumnos, que no se desarrolle en función de una labor específica en torno de objetos o de contenidos que medianizan el profesor y los educandos.

Considerando lo anterior, las prácticas pedagógicas y educativas posibilitan transformar la realidad mediante procesos de análisis, reflexión, investigación e innovación, lo que a su vez permite lograr la creación y adquisición de nuevos conocimientos y saberes que estarán encaminados hacia el desarrollo integral del estudiante y a la vez del docente.

Para contextualizar el presente análisis, es necesario conocer a qué se hace referencia cuando se mencionan documentos como el "Proyecto educativo pedagógico", el "Registro calificado" y la "Renovación de acreditación de alta calidad".

El "Proyecto educativo pedagógico" es un instrumento de la enseñanza con enfoque global, el cual se basa en las necesidades e intereses de los educandos y la comunidad. Este posibilita

administrar el currículo y constituye una forma de organizar sistemáticamente el aprendizaje y la enseñanza al involucrar directamente a los actores del proceso e integrar y correlacionar áreas del conocimiento, de este modo, se logra que todos y cada uno se adecuen a lo planeado y ejecutado (Carrillo, 2001, p. 336).

Metodología

El proceso de análisis se desarrolló teniendo en cuenta la base documental de la Facultad de Educación Física en relación con los documentos del "Proyecto educativo pedagógico", el "Registro calificado" y la "Renovación de acreditación de alta calidad" de la licenciatura en Educación Física, en Deporte y en Recreación. Para esto, en un primer momento se realizaron diferentes matrices documentales, de las cuales se extrajo la información en relación con los siguientes criterios: definición, objetivos, tipos, tiempo de dedicación, modalidad, características, contextos y normatividad. Esto se realizó en cada uno de los documentos por programa, en un segundo momento, y por medio de un conversatorio por parte de las investigadoras que hacen parte del proyecto, se desarrolló el cruce de la información, lo cual se condensó y sintetizó en una nueva matriz. En esta es posible identificar las convergencias y divergencias de los programas en respecto a la práctica.

Hallazgos iniciales

Se estudiaron estos tres documentos porque en ellos se debe considerar la práctica pedagógica y educativa como un componente de formación de los educandos, lo que permite tener una mirada y comprensión más amplia del sentido y organización de la práctica a nivel de la Facultad.

Alrededor de los tres documentos institucionales se tuvieron en cuenta criterios sobre la práctica en los tres programas como son la definición, los objetivos, los tipos, el tiempo de dedicación, la modalidad, las características, los contextos y la normatividad.

Al respecto, la licenciatura en Educación Física define la práctica en el documento "Proyecto educativo pedagógico" como un ejercicio profesional en el cual se realiza una confrontación entre las formas de pensar la educación y la realidad. Esta exige la construcción permanente de acciones pedagógicas que articulen inteligentemente los contextos, los sujetos y el objeto de intervención para lograr un proyecto de desarrollo humano y social ideados. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica es un proceso inherente a la formación del maestro, determinado por la concepción que de él se tenga, además, se define como una dimensión del taller de confrontación, en donde se asume como un elemento estructural del proceso de formación del profesional del área, direcionada hacia el desarrollo de las competencias que constituyen su perfil profesional crítico, reflexivo, con pensamiento complejo, investigador, democrático, ético y autónomo (López, 2017, p. 35). Mientras que las licenciaturas en Deporte y Recreación no evidencian en este documento una definición de práctica.

De otro lado, en el documento para la "Renovación del registro calificado", las licenciaturas en Educación Física y Deporte presentan el mismo concepto de práctica, allí esta es concebida como espacio de reflexión e investigación donde se integran diferentes saberes disciplinares (Caballero et ál., 2016, p. 39). Cabe decir que la única diferencia encontrada en la conceptualización es que la licenciatura en Deporte

no presenta citación. Por otro lado, en el documento de "Renovación del registro calificado", la licenciatura en Recreación no presenta ningún apartado referido a la práctica en el programa.

Ahora bien, en el documento de "Autoevaluación para la renovación de la acreditación de alta calidad", se evidencia que las tres licenciaturas de la Facultad de Educación Física tienen en común el concepto de práctica como un espacio que posibilita la reflexión y la investigación. Además, en la licenciatura en Deporte y Educación Física, la práctica se desarrolla en todos los semestres, desde el primer hasta el décimo.

Ahora veamos, en relación con los objetivos de la práctica, la licenciatura en Educación Física, en el documento "Proyecto educativo pedagógico", presenta unos objetivos para la práctica los cuales son: constituirse en un proceso de construcción de conocimiento pedagógico y didáctico mediado por un ir y venir de los contextos a través de un análisis crítico, el cual integra los diferentes tipos de conocimiento que fundamentan los principios y saberes del hacer docente, a partir de los cuales se proponen y emprenden alternativas que, al mismo tiempo, puedan ser sometidas a la crítica (López, 2017, p. 36). En cambio, la licenciatura en Deporte no tiene un documento de "Proyecto educativo pedagógico" y la licenciatura en Recreación, aunque tiene el documento en referencia, no referencia los objetivos para la práctica.

En el documento para "Renovación del registro calificado de alta calidad", la licenciatura en Deporte presenta los siguientes objetivos para la práctica:

- Contextualizar los conocimientos y saberes apprehendidos en la universidad en espacios

de carácter educativo formal, educación para el trabajo y desarrollo humano.

- Confrontar saberes en el ejercicio de la docencia bajo la supervisión de un tutor.
- Acercar al estudiante a las características del rol profesional para el cual se está formando.
- Reflexionar de forma crítica y propositiva entorno al impacto educativo de la recreación en los diferentes contextos y escenarios donde interviene de forma pedagógica.
- Desarrollar procesos de investigación formativa que se requiera en cada práctica educativa.
- Retroalimentar la propuesta formativa de la licenciatura en Deporte (Universidad Pedagógica Nacional, s. f, p. 47).

En cambio, las licenciaturas en Educación Física y Recreación no presentan objetivos en relación con la práctica en este documento.

En el documento de "Autoevaluación para la renovación de la acreditación de alta calidad" en la licenciatura en Deporte el objetivo de la práctica se relaciona con el desarrollo de actividades de investigación, con el propósito que el estudiante genere reflexiones sistemáticas sobre su práctica para mejorarla y garantizar la apropiación de saberes (Comité de Autoevaluación y Acreditación Licenciatura en Deporte, 2021, p. 13).

La licenciatura en Educación Física en el documento Renovación de la Acreditación de Alta Calidad, señala que la práctica educativa tiene por objetivo: Contribuir al sistema nacional de formación de docentes en el área con un enfoque disciplinar en términos de afectación social, cultural y educativo consciente de la función sociopolítica y ética que deben realizar los

estudiantes, sus profesionales y egresados para aportar a la solución de problemas, es decir, a la resolución de necesidades identificadas en el entorno social, local, regional y nacional desde la observación de los diferentes ambientes educativos. En este sentido, la práctica educativa que se implementa en el Programa ha posibilitado la interacción de la comunidad educativa con las diferentes problemáticas sociales en las cuales ha intervenido pedagógicamente (López, 2017). Por último, la Licenciatura en Recreación no presenta objetivos en el presente documento.

Consideremos ahora, el tipo de práctica, en el Proyecto Educativo Pedagógico la Licenciatura en Recreación presenta unos tipos de práctica dentro de los cuales se encuentra: pedagógica en Turismo, Práctica pedagógica en recreación y turismo, Práctica pedagógica empresarial, práctica pedagógica investigativa I y II (Díaz, 2018, p. 13), Práctica educativa, Práctica de Gestión, Práctica de Investigación, Práctica de Campo (Anexo I: Práctica Pedagógica) (Díaz, 2018, p. 125). Mientras que la Licenciatura en Educación Física, aunque cuenta con este documento no tipifica los tipos de práctica y, la licenciatura en Deporte no cuenta con este documento.

En el documento de Renovación del Registro Calificado, la Licenciatura en Educación Física, presenta tipos de práctica enmarcadas en cada uno de los ciclos del currículo, el primero es llamado ciclo de fundamentación (I a IV semestre), su tema envolvente: educación física como hecho y práctica social y se realizan prácticas de observación sistemática y prácticas de observación participativa con referentes desde cada una de las áreas de formación y sus respectivos espacios. El segundo es el ciclo de profundización nivel I, (V, VI y VII semestre) y la práctica pedagógica está centrada en la observación sistemática

de la educación física como disciplina académica en los diferentes escenarios según las modalidades educativas y el tercero es el Ciclo de Profundización, nivel II, (VIII, IX y X semestre), donde la práctica pedagógica se constituirá en escenario de diseño, implementación y ejecución de un proyecto curricular particular, manifestado en la sistematización escritural y oral de éste y puesto a discusión y aval de la comunidad académica desde la perspectiva de la educación física como proyección social (Caballero et al., 2016, p. 40). La licenciatura en Deporte presenta tipos de práctica desde primer semestre para luego consolidarse en las praxis I, II y III, las cuales introducen a los estudiantes en los ámbitos del deporte escolar, deporte social, deporte rendimiento y en las organizaciones deportivas (Equipo de docentes Licenciatura en Deporte, s.f, p. 48). Mientras que la licenciatura en Recreación no hace alusión al tipo de práctica en este documento.

En el documento de Autoevaluación para la Renovación de la Acreditación de Alta Calidad las licenciaturas en Deporte y Recreación enuncian varios tipos de práctica, pero no las explicitan en el documento. Ahora, la licenciatura en Educación Física tiene este documento, pero no menciona nada en relación con el tipo de práctica.

Avanzando un poco más, se hará referencia al tiempo de dedicación a la práctica, en el Proyecto Educativo Pedagógico la licenciatura en Educación Física propone la práctica a partir de cuarto semestre y hasta décimo semestre (López, 2017, p. 38). La Licenciatura en Recreación, aunque cuenta con este documento no menciona los tiempos de la práctica. Por otro lado, la licenciatura en Deporte no cuenta con este documento.

En el documento de la Renovación del Registro Calificado, la licenciatura en Educación Física presenta un total de 72 créditos distribuidos en cada uno de los espacios académicos, la licenciatura en Deporte en su documento no presenta créditos para la práctica y la licenciatura en Recreación, aunque tiene este documento no expone esta información.

En el documento de Autoevaluación para la Renovación de la Acreditación de Alta Calidad, la licenciatura en Deporte propone 56 créditos para la práctica (Universidad Pedagógica Nacional, 2021, p. 23), la licenciatura en Recreación contempla 32 créditos para la práctica (Vallejo et ál., 2020, p. 119) y la licenciatura en Educación Física no indica esta información en el documento.

Consideremos ahora la modalidad de la práctica, en el "Proyecto educativo pedagógico", la licenciatura en Educación Física define las modalidades como formal, informal, no formal (López, 2017, p. 36). La licenciatura en Recreación, aunque posee el documento no estipula las modalidades de la práctica. Ahora, como se ha mencionado anteriormente, la licenciatura en Deporte no cuenta con este documento.

En el documento de la "Renovación del registro calificado", la licenciatura en Educación Física presenta la modalidad formal, informal, educación para el desarrollo humano y el trabajo (Caballero et ál., 2016, p. 41). Ahora, en las licenciaturas en Recreación y Deporte que cuentan con este documento no manifiestan modalidades para la práctica.

En el documento "Autoevaluación para la renovación de la acreditación de alta calidad" ninguna de las tres licenciaturas presenta información con relación a las modalidades de la práctica.

Bien, respecto a las características de la práctica, en el "Proyecto educativo pedagógico", la licenciatura en Educación Física presenta las siguientes características de la práctica: debe estar direccionada hacia el desarrollo de competencias que constituyen el perfil profesional del egresado; además, es un ejercicio de confrontación entre las formas de pensar la educación y su realización en diferentes contextos; por último, es coherente con las concepciones de pedagogía, maestro y el ser maestro, así mismo, debe superar los enfoques tecnicistas de actuación acrítica que se concentran en el aprendizaje del saber disciplinar que hay que transmitir y unas técnicas de enseñanza que hay que dominar (López, 2017, p. 35). La licenciatura en Recreación, en su documento, no manifiesta características para la práctica. Por último, la licenciatura en Deporte no cuenta con este documento.

En el documento de "Renovación del registro calificado", la licenciatura en Educación Física presenta características propias para la práctica educativa, pues considera que esta es una de las dimensiones del taller de confrontación, en tanto que en él se propicia el debate sobre las diferentes posturas educativas, observadas en los diferentes contextos desde las prácticas educativas realizadas por sus profesionales.

Por cada sector poblacional y escenario observado, se produce un documento escrito que hace visible el análisis de los múltiples referentes empleados y aportados por cada uno de los saberes disciplinares de cada espacio académico y tutorial por los profesores del semestre, informes que son socializados mensualmente en el encuentro del taller de confrontación.

En la licenciatura en Educación Física, la práctica pedagógica es asumida como elemento estructural del proceso de formación del profe-

sional de la educación física, razón por la cual se constituye en temática obligada de reflexión de todos y cada uno de los espacios académicos de primero a décimo semestre. En quinto, sexto y séptimo: la observación deriva la identificación de un problema, necesidad u oportunidad que dará inicio a una práctica de intervención de acción pedagógica directa, caracterizada por la reflexión del estudiante con el acompañamiento del maestro asignado. En octavo, noveno y décimo: la práctica pedagógica se constituirá en un escenario de diseño, implementación y ejecución de un proyecto curricular particular (Caballero et ál., 2016, p. 41).

La licenciatura en Deporte también presenta características para la práctica, pues esta permite a los estudiantes el acercamiento a la realidad profesional. La confrontación entre los discursos, conceptos y teorías del deporte junto a la realidad que acontece en los diferentes ámbitos donde se desarrolla la práctica deportiva está orientada a la adquisición de nuevas competencias cognitivas-afectivas y de acción, acompañadas de una actividad reflexiva, teórica e investigativa y de innovación, desde los espacios académicos y los ámbitos de profundización. La práctica se desarrolla transversalmente en los seminarios, conferencias, observaciones de campo, prácticas de enseñanza e investigaciones (Universidad Pedagógica Nacional, s. f., p. 47). Mientras que la licenciatura en Recreación, aunque cuenta con este documento, no declara las características para la práctica.

En el documento de "Autoevaluación para la renovación de la acreditación de alta calidad", la licenciatura en Recreación presenta algunas características que la práctica manifiesta como:

Escenarios en donde se ponen en acción una apuesta investigativa en diversos

escenarios partir del cual se construyen apuestas académicas que abordan problemáticas del contexto y se configuran en innovaciones académicas que sitúan el campo de la recreación y el turismo en el centro de los desarrollos teórico- prácticos. La práctica pedagógica empresarial busca generar estrategias pedagógicas que permitan ver la importancia de trabajar la recreación y el turismo con sentido pedagógico en los ambientes empresariales. (Vallejo et ál., 2020, p. 285)

Ahora, la licenciatura en Educación Física y Deporte, aunque cuentan con este documento, no exponen características de la práctica.

Sobre los contextos de la práctica, en el "Proyecto educativo pedagógico", la licenciatura en Educación Física presenta contextos de implementación para la práctica como diversos sitios seleccionados de una base de datos que el proyecto tiene conformado por solicitudes de organizaciones educativas para la asignación de alumnos y maestros (López, 2017, p. 36). La licenciatura en Recreación, en su documento, no manifiesta contextos para la práctica. Definitivamente, la licenciatura en Deporte no cuenta con este documento.

En la "Renovación del registro calificado", la licenciatura en Educación Física presenta contextos para el desarrollo de la práctica. En el primer semestre: escenarios extraescolares (familia, barrio, localidad y región); en segundo semestre: escenarios extraescolares urbanos, instituciones con todos sus niveles y modalidades educativas; en tercer semestre: escenarios escolares rurales, instituciones con todos sus niveles y modalidades educativas; en cuarto semestre: poblaciones especiales; en quinto, sexto y séptimo semestre: modalidad formal, informal, desarrollo humano y

trabajo; y en octavo, noveno y décimo semestre: modalidad formal, informal, desarrollo humano y trabajo (Caballero et ál., 2016, p. 40-41). Ahora, las licenciaturas en Recreación y Deporte no presentan contextos para el desarrollo de la práctica.

En el documento "Autoevaluación para la renovación de la acreditación de alta calidad", las licenciaturas en Educación Física y Deporte no presentan información respecto a los contextos de desarrollo de la práctica. La licenciatura en Recreación manifiesta como lugares de práctica a las instituciones educativas distritales (IED), el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), Proyecto Agro Recreativo Wayra, Proyecto Paz y Reconciliación, Bienestar Universitario, Canapro, secretarías de turismo, Aviatur y la Secretaría Distrital de Integración Social (López et ál., 2020, p. 131).

Enseguida, la normatividad que fundamenta las prácticas de los programas de la Facultad de Educación Física, en el "Proyecto educativo pedagógico", las licenciaturas en Educación Física y Recreación no presentan la normatividad que fundamenta la práctica en su documento. Finalmente, la licenciatura en Deporte no cuenta con este documento.

En la "Renovación del registro calificado", las licenciaturas en Educación Física y Deporte señalan que se fundamentan normativamente en el Acuerdo 035 de 2006 (Caballero et ál., 2016, p. 39) y la licenciatura en Recreación, que tiene este documento, no expone allí la normatividad.

En la "Autoevaluación para la renovación de la acreditación de alta calidad", la licenciatura en Deporte se acoge a la Resolución 18583 del 2017 del Ministerio de Educación, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado

y se deroga la Resolución 2041 de 2016. La licenciatura en Recreación se rige por el acuerdo 035 del 2006, por el cual se expide el "Reglamento académico de la Universidad" y el acuerdo 018 de 2013 del Consejo Académico, por el cual se expide el "Reglamento de la práctica pedagógica" del proyecto curricular de la licenciatura en Recreación (p.1) y, la licenciatura en Educación Física no presenta en este documento la normatividad que fundamenta la práctica.

Conclusiones preliminares

Las tres licenciaturas de la Facultad de Educación Física cuentan con un documento de "Renovación de la acreditación de alta calidad", "Renovación de registro calificado", pero solo las licenciaturas en Educación Física y Recreación cuentan con un "Proyecto educativo pedagógico", ya que la Universidad Pedagógica Nacional como institución de carácter superior, hasta el año 2018, no exigía para sus programas el "Proyecto educativo pedagógico", solo hasta el año 2019 se hace necesaria la elaboración de este documento.

Además, cabe precisar que normativamente los tres documentos abordados y analizados hacen referencia a la práctica educativa pedagógica como un espacio que invita a la reflexión constante y a la investigación por medio de la integración de diferentes saberes, pues uno de sus principales propósitos es que el estudiante genere reflexiones sistemáticas sobre sus propias prácticas para así mejorar y garantizar la apropiación de saberes. Dentro de los documentos se determina que la práctica debe ser realizada desde los primeros semestres de los programas académicos, ya que permiten un acercamiento a la realidad y la confrontación de discursos que pueden ser socializados en los espacios académicos o en el taller de confrontación.

Referencias

- Arenas, M., López, S. y Alarcón, G. (2021). Prácticas pedagógicas y prácticas educativas: acciones propias del maestro. Una revisión normativa [ponencial]. 6º Congreso Iberoamericano de Educación Para La Innovación.
- Caballero, A., Puerto, F., Martín, J., Orlando, J., Jaramillo, J., Caicedo, Margarita., Reyes, Vladimir. (2016). Informe final para la renovación de registro calificado licenciatura en educación física. Universidad Pedagógica Nacional. <https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/InvestigacinTendenciasTemticasdelosPCP/EfwAoiKNxgLv0jZSgWqKABNaLg2VUob-9Nk38WpOefYJw?e=1KQHB2>
- Carrillo, T. (2011). El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, 5(15), 335-344. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional. (2006, 18 de agosto). Acuerdo 035 de 2006, Por el cual se expide el Reglamento Académico de la Universidad.
- Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional. (2013, 23 de abril). Acuerdo 018 de 2013, Por el cual se expide el Reglamento de Práctica Pedagógica del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Recreación.
- Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional. (2018, 13 de abril). Acuerdo 10 de 2018, Por el cual se establece el Estatuto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Decreto 1330 de 2019 (25 de julio), "Por el cual sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación". https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=98270
- Díaz, A. (2018). Proyecto educativo del programa de licenciatura en Recreación. Universidad Pedagógica Nacional. <https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/InvestigacinTendenciasTemticasdelosPCP/EW1Qoxs2YC5GovLmZlhGVEkBQUe7quAY-GPHA1TK8UADESA?e=nrf00L>
- Díaz, A., Guerrero, C., Duarte, J., Cabanzo, C., Mora, L. y Garzón, L. (2018). Segundo informe de autoevaluación con fines de renovación de registro calificado licenciatura en Recreación. Universidad Nacional de Colombia. <https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:b:/s/InvestigacinTendenciasTemticasdelosPCP/EQT6aqGWZeBKFD7-QfeeXMBAVuX5xd-7pANq5D7220DizA?e=pdnl1D>
- López, S. (2017). Proyecto educativo pedagógico del programa curricular de la licenciatura en Educación Física. Universidad Nacional de Colombia. <https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:b:/s/InvestigacinTendenciasTemticasdelosPCP/ETKVIi6c2WLDvnG3qrXRrliBjRZs2X11jpfkfpB-Y2m89Aw?e=qtwBxj>
- López, S., Egea, L., Arenas, M., González, C., Caicedo, M., Giraldo, Carmen., Murcia, Peter. (2020). Informe de autoevaluación con fines de renovación de la acreditación de alta calidad licenciatura en Educación Física. Universidad Pedagógica Nacional. https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/InvestigacinTendenciasTemticasdelosPCP/ETSpJ_uEwjAl5Fd-UJlb3lB-0JxBfBIH10oJ-fhG4NjM-g?e=o4DnKd

Ministerio de la República de Colombia. (s. f.). *Trámite de acreditación en alta calidad de programas académicos e instituciones de educación superior*. https://www.cna.gov.co/1779/articles-403953_norma.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2020, 1 de julio), Acuerdo 02 de 2020. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad. https://www.cna.gov.co/1779/articles-402848_documento.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2022). ¿Qué es el registro calificado? <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-241150.html#:~:text=%C2%BFQu%-C3%A9%20es%20el%20Registro%20Calificado,calidad%20que%20la%20ley%20exige>.

Resolución 18583 de 2017 (03 de febrero), Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. *Diario oficial* 50357. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_mineduacion_18583_2017.htm

Resolución 021795 de 2020 (19 de noviembre), Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto 1075, modi-

ficado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del registro calificado. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-402045_pdf.pdf

Universidad Pedagógica Nacional. (2021). Observaciones al informe de pares académicos para la acreditación de alta calidad de la licenciatura en deporte. Universidad Pedagógica Nacional. <https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/InvestigacinTendenciasTemticasdelosPCP/Ef6nZtHiboxAr4Cz-Gg7eYsBBkOO6dnYxsws-HGrn7FdArA?e=xDNrOD>

Universidad Pedagógica Nacional. (s. f.). Proceso de renovación de registro calificado licenciatura en Deporte. Universidad Nacional de Colombia. <https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/InvestigacinTendenciasTemticasdelosPCP/EYVjXEjIBFLOs73q2y8fTawBHkUkEyc7STKG-Qd5QlSWZpQ?e=oVUgkG>

Vallejo, L., Páez, E., Mora, L., Cabanzo, C., Garzón, V., Becerra, V. y Rojas, A. (2020). Informe de autoevaluación con fines de renovación de acreditación de alta calidad. Programa de pregrado licenciatura en Recreación. Universidad Pedagógica Nacional. https://pedagogicaedu.sharepoint.com/:w:/s/InvestigacinTendenciasTemticasdelosPCP/Ee301_75dIBlj-RLliJGEfYB2Hn-ZMvHTgjBd-7yHAhdGRQ?e=LJmLNz

La enseñanza de la historia con la infancia indígena

Cielo Andrea Velandia Pérez,¹ Alcira Aguilera Morales²

pp. 389-402

1 Magistra en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Maestra de básica primaria, Secretaría de Educación de Bogotá y Profesora Catedrática, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: cavelandiap@pedagogica.edu.co. <https://orcid.org/0009-0006-5465-6250>

2 Doctora en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México. Profesora Investigadora, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: aamorales@pedagogica.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-3167-1777>

Teje, la niña teje, teje con la voz de los ancestros y las ancestras. Teje y, en su tejido, dibuja las memorias de los pueblos. Cada punto, cada signo, cada verso expuesto al hilo, narra las gestas de los mayores y mayores. Sus manos recuerdan las luchas que el Estado negó.

Como el tejido y las manos, este artículo presenta los avances parciales del proyecto de investigación "La enseñanza de la historia con la infancia indígena", adscrito a la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. A continuación, se exponen las primeras interpretaciones y diálogos hasta ahora entretejidos con dos de las tres experiencias educativas abordadas. La intención de este ejercicio es identificar las perspectivas de la enseñanza de la historia que se trabajan con los niños y las niñas de la básica primaria, esto al reconocer los principales temas del pasado que se abordan y que seguramente se constituyen en bases fundamentales para mantener y legar la lucha por la pervivencia y la resistencia de los pueblos nasa y kokonuko.

En el desarrollo, se realizaron varios talleres pedagógicos con los y las estudiantes de grado cuarto y quinto, a través de los cuales se indagó o provocó la conversación sobre las comprensiones de sus pasados. A su vez, se adelantaron encuentros y entrevistas con mayores y mayores de las comunidades, con dinamizadores y con niños y niñas pertenecientes al cabildo escolar y a la guardia indígena. Como producto de este trabajo se presentan algunas perspectivas de la enseñanza de la historia y del pasado indígena, a partir de que las perspectivas se constituyen en "maneras de mirar" lo que se elige enseñar del pasado indígena, desde lo narrado por los diferentes sujetos de las experiencias educativas

(niños, niñas, dinamizadores, mayores y mayores), así como, por lo presentado en los avances del proyecto educativo comunitario (PEC) y los aportes que se han realizado desde algunos trabajos etnohistóricos.

De acuerdo con estas precisiones, se retoman las perspectivas sobre la enseñanza de la historia más visibles, en la Institución Educativa Manuel María Mosquera, del resguardo indígena de Puracé y el Instituto Técnico Agropecuario Jiisa Yat (Institución Educativa Santa Rosa) del resguardo indígena de Santa Rosa de Capicisco en linza, Cauca.

Enseñar la memoria colectiva del resguardo de puracé

El pueblo kokonuko actualmente se recoge en siete resguardos, Altos del Rey, Kokonuko, Paletara, Poblazón, Puracé, Pueblo Kokonuko en Popayán y Quintana. El trabajo presentado en este apartado se adelantó en el resguardo indígena de Puracé, el cual se encuentra ubicado a una hora de Popayán, en el sur occidente de Colombia. El resguardo hace parte de la riqueza natural propia del macizo colombiano, allí los valles de frailejones, el frío del páramo, el volcán Puracé y las aguas termales son la permanente compañía de los pobladores. En este territorio, y en la fuerza de su pueblo, encontramos los siguientes abordajes sobre la enseñanza de la historia con las infancias indígena.

La mayoría de los dinamizadores son de Puracé, han sido egresados de las instituciones educativas del resguardo, principalmente del colegio Manuel María Mosquera (IEMMM), que recién cumplió 50 años de labores. En su experiencia escolar, la mayoría de ellos recordó la ausencia y el borramiento de sus culturas y len-

guas en la historia escolar. Parte de esto motiva que el abordaje de la memoria colectiva del resguardo resulte ser el más sugerente en su labor educativa con niños y niñas.

La enseñanza de la memoria colectiva, como una de las perspectivas de las cuales se aborda el pasado en las instituciones educativas del resguardo, específicamente en la IEMMM, obedece a que los relatos que ubican niños, niñas, jóvenes, dinamizadores y mayores se corresponden con esa memoria colectiva, inscrita en un asunto común, que se mantiene en el recuerdo vivo, en la experiencia y en los testimonios de los grupos humanos (Halbwachs, 2004), en este caso de un pueblo indígena, perteneciente al resguardo de Puracé.

Esta memoria colectiva aparece en la voz de quienes han sido testigos, de primera mano, del pasado reciente del resguardo, hasta llegar a constituirse en un relato compartido que orienta y mantiene con vida un pasado de lucha y reivindicación del mundo indígena. Así, al indagar por ¿cuál es la historia del pueblo kokonuko de Puracé? y ¿qué historia es urgente abordar con los niños y niñas indígenas?, aparecen tres aspectos de la memoria colectiva que deben ser reconocidos en el ámbito comunitario, pero también en el escolar. Primero, identificar lo que ha sido la educación propia, que ha permitido reconocer la historia, usos y costumbres de los pueblos indígenas. En segundo lugar, el papel de las minas de azufre en el territorio, asociada a la pérdida de identidad indígena, entretanto allí se pierde el vínculo con la tierra, usos y costumbres. Por último, la lucha por la recuperación de las tierras, que aparece asociada también a recuperar la identidad indígena, los valores colectivos y comunitarios, la visión cosmogónica de la relación con la madre tierra, etc.

La historia de la educación propia como objeto de la enseñanza de la historia

Cuando nos acercamos a los mayores y mayores para conocer sus visiones del pasado, de los orígenes de su pueblo, ellos y ellas nos dan referencias de un pasado cercano, que se ubica en una memoria de mediana duración, es decir lo acontecido en Puracé durante los últimos sesenta años. Primero, para aludir a que la educación y la escuela que ellos experimentaron es muy diferente a la de hoy, surcada por los castigos como el juete y los maltratos físicos ejemplarizantes. Aparece el aprender con mano dura, señala la mayor Ana Jesús Changuedo, con el mayor ejemplarizante que era el "rejo". Así mismo, experimentar las labores del hogar como cuidar las parcelas, cultivar, ordeñar, traer la leña, sembrar, junto con las cotidianidades escolares; transitar largas distancias para poder estudiar, pues hace sesenta años solo existían dos establecimientos educativos, el de Puracé y la Merced. El mayor José María Bolaños recuerda las largas caminatas para llegar a la escuela, pero también las formas de vestir, "toda la parte de la vestimenta era totalmente diferente, los pantaloncitos de los niños era unos pantaloncitos de jugar fútbol, y sin calzado ni nada, era jugar descalzo, en ese tiempo, yo mi persona, por lo menos yo vine a colocarme un par de zapaticos como a los 18 cuando ya pude trabajar" (comunicación personal, 22 de abril de 2022). Esta remembranza enfatiza que la educación de antes era más exigente, tenía más valores, rigor, aunque carecía del contenido de la cultura y los saberes propios. De allí que se reivindique y reconozca la importancia de lo ganado en términos de educación propia.

Así mismo, hemos desarrollado y trabajado varios procesos culturales con el fin de afianzar

más nuestro proceso de identidad cultural como pueblo kokonuko al cual pertenecemos; así, venimos impulsando fuertemente, el Sistema Indígena de Salud Indígena Propio Intercultural (SISPI) como pueblo kokonuko e igualmente el Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP). Entonces, hace ya varios años se conformó un equipo pedagógico, un equipo político que ha trabajado sobre cómo retomar esas formas que tuvieron nuestros abuelos y recuperar todo ese conocimiento ancestral y cultura que tenemos como pueblo indígena kokonuko. De este modo, se han desarrollado varios procesos, procesos de investigación que han nacido desde la misma comunidad junto con los dinamizadores (comunicación personal, mayor Aldemar Bolaños, 24 de abril de 2022).

Sin embargo, nos preguntamos ¿por qué aparece la historia de la educación como un asunto a reconocer en la escuela?, y ¿a propósito de qué se aborda en el pasado del resguardo con los niños y niñas? Al parecer esta relación obedece a que ha sido la propuesta educativa propia, liderada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) a través del Programa Educativo Bilingüe Intercultural (PEBI), la que ha puesto el acento en que los pueblos indígenas del Cauca recuperen sus historias propias, cosmovisiones, formas de gobierno, economía propia, lenguas, etc. Tarea en la que la educación propia, se la juega toda, por esto todos los elementos enunciados se relacionan con el pasado y presente indígena. De allí, esta insistencia:

Entonces el llamado sería a que se comparta con más juventud, que los profesores estén más pendientes de lo cultural, de la alimentación, de las cosas propias que mantenemos aquí en nuestra región; tener más conocimiento en cuanto a lo tradicio-

nal, porque hay cosas muy tradicionales, muy hermosas aquí, como es la salud, pero eso también se ha perdido muchísimo. (Comunicación personal, mayor Ana Jesús Changuedo, 22 de abril de 2022)

Se ve entonces la necesidad planteada por los mayores y mayores, de que los maestros, jóvenes y niños comprendan la importancia de la educación propia, que sea objeto de formación en la vida escolar y comunitaria. Porque conocer la educación propia contribuye en la defensa y pervivencia de los pueblos indígenas, allí radica su valor en esta perspectiva.

Entre el diablo y las minas

El pasado indígena que se aborda en el escenario escolar también hace mención a un hecho del pasado reciente, escrito por la influencia de la industria minera en la vida cotidiana, la identidad y la cultura del pueblo kokonuko en Puracé. De acuerdo con el rector de la IEMMM, profesor Olmedo Mazabuel (2012), la industria de la mina de azufre tuvo lugar en el resguardo desde 1936, cuando el Gobierno nacional adjudicó el derecho a su explotación a la firma Industrias Puracé S. A., hasta ser liquidada en el año dos mil. De manera que, por más de siete décadas, el funcionamiento de la mina incidió en las prácticas culturales y económicas de los pobladores, ya que permitió mantener la terrajería y la parcelación de la tierra en el resguardo. De este modo, cambiaron las relaciones económicas, entonces basadas en la condición de asalariados que tendrían en adelante los indígenas, y con ello la necesidad de una organización sindical que reivindicará la defensa de los derechos individuales. Esto, a su vez, les hacía perder sus costumbres y cosmovisiones asociadas al cuidado de la madre tierra.

De manera que la valoración de la vida comunitaria, de un gobierno propio y de las comprensiones sobre ser "resguardo" se diluyeron en la industria minera. Se dejaron de cultivar los productos propios y ahora se deben conseguir por fuera del territorio.

En esta perspectiva, se encuentran documentadas las luchas en Puracé, en 1974, contra las condiciones laborales que se tenían en las minas (CRIC, 1976, p. 4). Por otra parte, se inicia una movilización liderada por indígenas, campesinos y obreros, durante los meses de septiembre y octubre de 1974. Si bien, con esto se logra un pacto con el Gobierno, en el que

los puntos más importantes del pacto consistían en el pago de una indemnización por parte de la empresa en compensación por la esterilización de los suelos del resguardo [estimado en 5 millones de pesos] y segundo en la realización de un estudio técnico sobre el sistema de explotación de mina abierta, que amenaza con agravar mucho más los perjuicios causados. (Consejo Regional Indígena del Cauca, 1976, p. 14)

Lo cierto es que no se realizó dicho pago y el Gobierno incumplió al emitir un concepto que permitía a Industrias Puracé seguir con el sistema de extracción de mina abierta. Este aspecto preocupaba, dado que este proceso genera esterilización de suelos, difusión de polvillo de azufre, debido a los fuertes vientos, aumento de la erosión, la contaminación del río Vinagre, y la emisión de gases sulfurosos, entre otros.

Vemos así que una parte importante de la lucha en Puracé se adelanta contra el impacto de la mina en los espacios de vida y en las condi-

ciones de explotación que viven los trabajadores. Todo ello, como se mencionó líneas arriba, generó cambios en la relación del indígena y la tierra, los cuales también incidieron en la oferta educativa, al crearse la necesidad de una formación técnica que contribuyese a la labor minera.

Los dinamizadores de básica primaria comentan que, con los niños y niñas de cinco años, se trabaja los mitos regionales, muchos de ellos referidos al impacto de las minas de azufre en Puracé. Las minas son representadas por los niños y niñas de diferentes maneras, para hablar de su impacto, constituido en un referente del pasado, pero también del presente. Alrededor de ella se relatan historias de pactos con el diablo y de cuevas lujosas. Estas mismas narrativas se reflejan en los pasados que nos cuentan los niños y niñas de grado quinto, en las que sus representaciones pictóricas del diablo en la mina, del diablo haciendo pacto con los Mosquera, son recurrentes.

Sin embargo, estas versiones del pasado reciente, cristalizadas también en mitos sobre la mina, plantean la necesidad de ir al pasado más lejano, uno que permita abordar orígenes, cosmovisiones milenarias, propias de una historia cultural de larga duración.

Las luchas por la tierra y la identidad

Parte de la memoria colectiva, que ubicamos en el pasado reciente, se refiere a la lucha por la tierra. Es evidente que la recuperación de la tierra es una lucha de larga data, producto del despojo sufrido a manos de la invasión española. El despojo trajo consigo que se diezmará considerablemente la población indígena, que fuesen desplazados de sus territorios de origen y esto incidió también en la ruptura de vínculos familiares, en la pérdida y la separación irreparable de familias enteras. Con

el despojo de la tierra se fracturaron prácticas y sentidos espirituales asociados al trabajo comunitario, la propiedad colectiva, el vínculo con los territorios ancestrales, etc.

En el rastreo histórico que realizan Friede (1944) y Llanos Vargas (1981), se hace mención a que la invención de los resguardos fue el resultado del despojo y persecución a la población indígena, con estos se dio la desaparición de lenguas, creencias y costumbres propias. Pese a esto, Friede (1944) enfatiza en que "la lucha sigue desesperada para conservar aquello que les queda del pasado, es decir: el derecho colectivo sobre la propiedad de las tierras que ocupan" (p. 14). Se lucha por la tierra porque ella es la madre, la vida, la fuente de existencia.

Los resguardos se configuraron a partir de reparticiones arbitrarias del territorio, ya fuese producto de donaciones, repartimientos o compras. Sin embargo, muchos no se reconocen en los linderos asignados inicialmente, pues han sufrido en la mayoría de los casos una reducción considerable de sus tierras.

Los hacendados nos dan donde trabajar por dos o tres años y luego hacen regar pasto y luego nos mandan a derribar montaña. El rancho que uno ha hecho se lo quitan para los trabajadores de la hacienda, y tenemos que hacer otro en la montaña. (Delgado, 1948, p. 24)

En la memoria colectiva se identifica que los terratenientes engañaron y engañan a los pobladores para robarles sus tierras, dejándoles solo las peñas y quedándose con las tierras bajas y más productivas.

Las luchas por mantener y ampliar los resguardos y las tierras en Puracé es un proceso

que se retoma con fuerza en la década de los años setenta, en el marco de la plataforma de lucha del CRIC.

A mediados del 74-75 cuando crece nuestra organización regional indígena del Cauca (CRIC), también comenzamos todo un proceso de trabajo por la recuperación de la tierra, una orientación que nos dan desde allá y que, pues la comenzamos a hacer. En ese tiempo, estaba pequeño, mi papá fue uno de los grandes recuperadores que hubo. Participamos de la recuperación más o menos de unos 7-8 predios, entre ellos la más grande y la más conflictiva que tuvimos, que fue la finca Patía, que hoy una gran parte de esa finca, la comunidad la dejó para administración del cabildo como una parte económica. Fueron duras esas luchas, las épocas cuando se comenzó este proceso. En ese tiempo éramos asediados por la fuerza pública, más que todo por el ejército y los carabineros que eran los que andaban a caballo en esa época y que fue fuertemente arremetida en la finca Patía, en la finca Los Llanitos, en la finca Izpala, que son como las fincas más grandes en extensiones territoriales que hay actualmente en manos de la comunidad (comunicación personal, mayor Aldemar Bolaños, 2022).

De esta manera, el pueblo kokonuko recuperó parte de sus tierras en 1973, con la hacienda Cabaló, que estaba en manos de la Arquidiócesis de Popayán (Consejo Regional Indígena del Cauca, 1976, p. 3). Esta lucha heroica avivaba el sentir indígena, empezaba a reconfigurar el mapa del territorio ancestral y a demostrar que la lucha

por la tierra era una lucha que a su vez reivindicaba el ser indígena.

Asociado a la lucha de la tierra, tomó más fuerza el papel del cabildo indígena como forma de gobierno propio, que se sustenta en la defensa de los derechos de los pueblos indígenas y atiende a la plataforma de lucha de su organización indígena. Al respecto el profesor Hugo Armando Orozco, de cuarto y quinto de primaria, en la sede Varones menciona:

Por ejemplo, los de cuarto y quinto se les trabaja mucho la importancia del cabildo y del cabildo escolar. Ahí se retoma historia del cabildo, pero se hace énfasis en todo lo que los indígenas han ganado a punta de las luchas. A ellos les gusta mucho. ... Ellos todo lo han ganado a punta de luchas... (Comunicación personal, Hugo Armando Orozco, 21 de abril de 2022)

La educación propia recoge una parte importante de ese legado de la lucha reciente, para retomar con niños y niñas la importancia de la forma de Gobierno indígena, representado en la historia y funcionamiento del cabildo mayor, que tendrá un correlato en el cabildo escolar. Allí donde se forman las semillas de vida, los niños y niñas que se espera continúen esta forma de gobierno propio y la lucha por la tierra.

Veamos cómo se expresa estos sentires desde el trabajo adelantado por dinamizadores y dinamizadoras:

Entonces en grado cero eh...los niños hacen un acercamiento a lo que es el territorio y el cabildo con cositas básicas, como, por ejemplo, algunos sitios que

ellos conozcan e identifiquen a partir de los recorridos con la familia, de qué es el cabildo; principalmente que conozcan el gobernador y algunos de sus integrantes. En grados primero, ya se fortalece el tema de la identidad, partiendo desde, desde la identidad, primero del yo, ¿quién soy yo?, ¿qué hago en mi familia? Y de allí sí de la parte cultural y social. En grado segundo pues vamos mirando ya la ubicación geográfica dentro del resguardo ¿Cómo ellos ven el resguardo?, ¿si ellos lo conocen?, empezamos a indagar ¿qué tanto lo han... explorado con su familia? entonces allí, pues uno se empieza a dar cuenta que pronto los niños conocen más afuera que de su propio territorio, entonces desde la escuela tratamos de que ellos conozcan e identifiquen algunos sitios. (Comunicación personal, profesor graduado de 4to de primaria, 21 de abril de 2022)

Este trabajo es fuertemente apoyado en los recorridos territoriales, los docentes hacen menciones reiterativas a la visita a los espacios de vida como son el volcán Puracé, la piedra del Cóndor, las termales. De allí que en las representaciones pictóricas de los niños y niñas sean relevantes estos espacios. El conocimiento del resguardo se avizora en cada dibujo y trazo que plasma el territorio habitado.

Vemos así que esta historia reciente se ubica en las luchas por la tierra, pero también por recuperar las costumbres, la cultura y la historia propia, retomar la cosmovisión indígena y su incidencia en la vida cotidiana y comunal (comunicación personal, mayor Gregorio Aguilar, abril de 2022).

Resguardo de Santa Rosa de Capicisco: territorio ancestral

En Tierradentro se teje parte de la resistencia del Departamento del Cauca, más allá de los museos y zonas arqueológicas, en sus calles y montañas se marcan las huellas de un pasado y un presente que son clave para leer y resignificar la lucha indígena. En estas tierras ancestrales están presentes los relatos y las gestas de Juan Tama de la Estrella y Angelina Guyumus. Memorias que se leen en lo político y colectivo, aquellas que insisten en fortalecer las prácticas culturales, los saberes ancestrales y los sentidos para la recuperación y protección de la *Uma Kiwe* ('la madre tierra').

Esto permite significar el pasado indígena como una práctica que reconoce y le da un lugar a los niños y niñas como semillas de la comunidad, algo que va más allá de la autopercepción, pues implica hacer propio los legados y prácticas bajo la cosmovisión nasa. Por tal razón, el tejido de memoria sitúa relatos que, en la tradición oral, fortalecen los procesos de identidad y aportan a la construcción de una historia nacional en clave a la resistencia indígena y a sus prácticas culturales y ancestrales. Una historia que se distancia de las gestas de la independencia criolla. Según el maestro Ricaurte, es un llamado por fortalecer los saberes del territorio.

Yo creo que la historia de la lucha que tiene que ver con la educación es algo muy importante, puesto que, a través de las luchas se han dado a conocer muchas historias que estaban por allá ocultas. Entonces, a medida que uno lee, escucha historias, le comentan, uno se va dando cuenta en qué hay que fortalecer. (Comunicación personal, Ricaurte Muchicón, 2022)

Al atender a las palabras del dinamizador para profundizar en la enseñanza local, podemos identificar un componente que, a la luz de nuestro caminar, es sustrato para fortalecer los procesos formativos de los actores del resguardo, a partir de las versiones del pasado vinculadas a las luchas se nutre un sentido político y cultural. Por lo anterior, encontramos tres claves de lectura que nos permiten desarrollar esta idea: la primera, a modo de contextualización, ubica los relatos en relación con la cacica Guyumus; la segunda, se fundamenta en la memoria larga y reconoce los caminos de lucha; la tercera, hace una breve aproximación de las tensiones que hay entre la historia oficial escolar y la historia propia.

La cacica Guyumus y los relatos del resguardo

Para dar cuenta del contexto, vale la pena indicar que el territorio pertenece a Tierradentro, al interior del municipio de Inzá. Según los relatos de los maestros y maestras Instituto Técnico Agropecuario Jiisa Yat en Santa Rosa, el territorio se caracteriza por la fuerza espiritual, por los legados de la Iglesia católica y el lugar de la cacica Angelina Guyumus, quien representa la unidad y el territorio.

En el texto, *Mitos, leyendas y creencias en el Resguardo Indígena de Santa Rosa de Capicisco*, elaborado por el profesor Ismael Pancho (2012) y los estudiantes de grado sexto y decimo del año 2011. En este se indica que el espacio perteneció a la familia Guyumus y estuvo bajo el mando de la cacica, quien era la encargada de unificar algunos resguardos como: "Togoima, Santa Rosa, Avirama, Calderas, Cohetando, Itaibe, Yaquiva y Pisimbala como único cacicazgo" (Rappaport [1990, p. 79], citada en Perdomo, 2018, p. 12), un aspecto relevante, debido a que el territorio tiene una presencia y significación de la mujer como

lideranza política que representa la lucha indígena por la defensa de lo propio.

Según Perdomo (2018), lo anterior toma fuerza porque en el caso de Tierradentro los resguardos, "no fueron impuestos a las comunidades por la corona, sino que salió a través de los esfuerzos de los propios indígenas" (p.12). Así pues, se materializaron las tierras ganadas a pulso, pueblos legitimados por el mandato indígena. Esto permite reiterar el lugar de la comunidad situada en los principios de unidad y territorio.

lo que fue la cacica Angelina Guyumus ella lo que hacía era simplemente formar en una forma digamos... recta, no le gustaba que, si usted cogía para este lado, ¡No!, lo que ella quería era la unidad y lo que ella decía eso era. (Comunicación personal, Ismael Pancho, 2022)

Siguiendo el fragmento, la unidad, según Perdomo (2018), se representa en Santa Rosa de Capicisco porque su imagen "permanece en lo alto de la iglesia doctrinera de Santa Rosa como veneración a la cacica, desde lo religioso católico" (p. 12). Este aspecto corresponde al entretejido que se dio entre Guyumus y las Hermanas del Carmen, pues fue la cacica quien entregó terrenos a dicha congregación; luego, en su historia reciente, Santa Rosa se caracterizó por las huellas que dejó la misión de las Hermanas Lauras (Perdomo, 2018). En consonancia, el legado de Guyumus en el territorio evidencia una unión de los pueblos originarios, aquellos que lograron legitimar sus tierras y darle sentido a la lucha indígena desde lo político.

Esto se alcanza a entrever en los trabajos y conversaciones con los niños y las niñas. Para ellos hay un vínculo entre Guyumus y la Igle-

sia doctrinera que se materializa con la capilla; la cacica está ahí y su mandato está vivo, "la Cacica Guyumus hizo la iglesia de Santa Rosa", manifiesta la niña Rowsy Guagas en uno de sus escritos.

De esta manera, se encuentra que, para ellos y para ellas, Guyumus refleja la organización indígena y la memoria del pueblo nasa, mostrando así el lugar político de algunos caciques y cacicas que, a partir de la tradición oral, se mantienen vivos y se ubican en la memoria colectiva.

Memoria larga y caminares de la lucha

Los tejidos de la memoria relacionan la tradición oral con la fuerza de la historia política del pueblo nasa, para ello, la investigación retoma la producción de Bonilla (2015). En su reciente edición de *La historia política del pueblo nasa* (2015), el autor reconoce la fuerza que tiene la memoria en relación con los alcances y retos del andar abanderado por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), allí Bonilla afirma que:

permite saber cómo ocurrió la aparición de los nasas en la historia, y seguir el paso de su desarrollo. Es decir, el antes y después de los grandes caciques, para llegar al día en que se formó el movimiento actual y el tipo de organización indígena caucana que abrieron las puertas a los cambios que hemos tenido y señalaron a otros muchos el camino a seguir. (Bonilla, 2015, p. 8)

Este fragmento evidencia que el caminar muestra cómo la memoria implica una ilación de los pasados para evocar unos presentes que significan las experiencias de los sujetos, es decir, que tiene un fuerte componente político que es permanente y no se deja de lado, convirtiéndose así en relatos de una memoria larga.

En este sentido, el aporte de su trabajo, que inició en la década de los setenta, tiene relación con la tradición oral, las prácticas ancestrales y la cosmovisión nasa. En su trayecto, Bonilla (2015) insiste en darle un lugar a la historia política del pueblo y enmarca los tejidos de memoria con la voz de los mayores y la construcción de una serie de mapas parlantes, este trabajo permite evidenciar cómo la fuerza indígena es un trasegar que durante siglos ha labrado un camino para la resistencia y la pervivencia. Esta afirmación se suma al ejercicio de Castillo y Perdomo (2007), para ellas la memoria, como un acto político, permite comprender los relatos de quienes abanderaron la lucha y generaron experiencias formativas.

Bajo esta mirada, la memoria larga, en su caminar, enmarca los vínculos y emociones de los mayores que, a su vez, son expuestas en la vida comunitaria y remiten a hablar de aquellos que precedieron la lucha y dejaron en su actuar los primeros mandatos para liberar y proteger a la madre tierra. Así lo expresa Brenda Tunjo, estudiante de quinto grado del Instituto Técnico Agropecuario Jiisa Yat:

...como los indígenas hemos sido amigos de los espíritus de la madre tierra, ellos decidieron ayudarnos al ver todo lo que hacían los españoles. Los espíritus de la madre tierra decidieron enviar una estrella quebrada para que naciera Juan Tama. (Comunicación personal, Brenda Tunjo, 15 de abril de 2022)

Con las palabras de Brenda es posible afirmar que la memoria larga nos permite adentrarnos en un tejido de relatos, caminos y legados que ubican las relaciones cosmogónicas con las luchas y

acciones militares y políticas que surgieron por la defensa de la madre tierra y la vida. Para los niños y niñas, los mayores y mayores dan cuenta de los pasos que desde el pasado nutren el presente y legan en ellos y ellas los ejercicios ancestrales visibles en otras versiones de la historia, alejadas del discurso hegemónico. Ser indígena es luchar contra el poder invasor.

Aquí entonces, la segunda clave de lectura insiste en resalta el lugar de los saberes que, desde la cosmovisión, se convierten en verdaderos puentes para la pervivencia, al evidenciar que la resistencia es en un modo para el reconocimiento y defensa de los principios rectores de la comunidad; la cosmovisión sustenta el andar de los pueblos,

ellos [los españoles y hacendados] solo invadían, se llevaban, saqueaban, pero el conocimiento quedaba en la naturaleza, ¡Sí! Entonces las otras generaciones tenían que venir e investigar de nuevo como para eh..., lo que usted decía ayer... esa historia muerta volverla a retomar y seguir el camino que estaba, que habían planteado los que estaban, los que ya no viven y eso es una cosa muy grande. (Comunicación personal, Fabio Quinto, 23 de abril de 2022)

Al retomar las palabras del profesor Quinto, vale la pena insistir en que las memorias comunes se mantienen vivas y buscan fortalecer los procesos educativos y comunitarios para seguir caminando así como comprender los procesos de la identidad indígena desde las relaciones con el territorio. Estas prácticas permiten cuestionar los horizontes y versiones de memoria histórica ligadas a la hegemonía y dominación (Rivera Cusicanqui, 2010).

Tensionar el legado de la escuela oficial

Hablar de una enseñanza del pasado indígena implica las relecturas sobre el lugar de la escuela y los procesos de evangelización, aquellas misiones que arrasaron con buena parte de la cultura, las lenguas, usos y costumbres de los pueblos indígenas. De allí que los pasados escolares abordados retomen otras miradas sobre la "historia de la lucha y la resistencia".

Si acudimos a la experiencia personal y a los procesos formativos de los maestros, sus recuerdos se remontan a una historia que no los reconocía y era lejana a su cultura, las prácticas pedagógicas correspondían a las herencias representadas por los vicariatos y a las misiones de los siglos que, desde el siglo XVI al XX, permanecieron y dominaron.

Para describir esta práctica, remitimos a las intervenciones de dos dinamizadores, quienes nos comparten:

...porque la educación externa a nosotros nos metió, primero con el español, porque se sabe que acá, por ejemplo, al que hablaba lengua le colocaban hasta brazas de la candela o el ají o le pegaban para acabarla, decían que ese idioma (en nasa yuwe decían usted habla muy feo) que eso qué dice, ese ruido que sale no lo entiendo, que entonces metamos un ruido que es el español que es la letra A por decirlo así y la E y todo entonces... rechazándose a el mismo y eso es un golpe muy grande a uno. (Comunicación personal, Fabio Quinto, 2022)

Con sus palabras se caracterizan algunas de las dinámicas escolares que se presenciaban en el territorio,

las religiosas venían muy preparadas en varias cosas, primero en la parte de salud por ejemplo, ellas acá atendían los partos y aprendieron por ejemplo el manejo de las plantas...porque ellas en esa época, no había digamos una droguería, y, si estamos mal en salud ahora, como sería en ese tiempo [...] ellas trajeron otros conocimientos, el tejido de crochet, pero entonces esa es la preocupación que yo, yo... tengo ahora porque ellas cuando trajeron el tejido de crochet, no, no tuvieron en cuenta que la gente tejía, trajeron otro conocimiento europeo. (Comunicación personal, Fabio Quinto, 2022)

Dentro de la cotidianidad, las hermanas carmelas y lauritas plantaron una dinámica monocultural que persistió durante varios siglos y décadas, se impuso un modo de vida que minimizaba al pueblo indígena, asimilándolos como menores de edad. Esta situación, ligada a la defensa territorial y recuperación de tierras, fue un motor para pensar la transformación y lucha por una educación propia.

En 1970, bajo el legado de algunos caciques y líderes como Juan Tama de La Estrella y Quintín Lame, surgió el CRIC, una plataforma de lucha en la que convergieron los 10 pueblos indígenas del Cauca y que, en su práctica política y pedagógica, en 1978, materializó la propuesta del SEIP y el PEBI, propuestas que cuestionan el modelo de enseñanza hegemónica.

El PEBI, en su estructura, se distancia de las prácticas y contenidos escolares que desconocen la historia y la lucha de sus pueblos indígenas y recalca la importancia de la educación propia como derecho y pilar esencial para la conciencia ancestral y comunitaria. Se resalta entonces la

fuerza de la tradición oral y el lugar de los mayores, sustentos que favorecen la relación entre los niños y adultos de la comunidad; la escuela se convierte sencillamente en un conversatorio. De este modo los padres de familia otorgaron un valor adicional a la experiencia escolar, al percibirla como un escenario que no se desligaba del contexto comunitario y, por el contrario, promovía en los niños el interés y la reflexión sobre temas interesantes y necesarios para las comunidades (Tattay, 2011, p. 49).

Si bien es una experiencia, que ha sido valiosa al interior del resguardo, presenta algunos diálogos y tensiones en la dinámica del Instituto Técnico Jiisa Yat, maestras como Tulia Quiguanas evidencian cómo fue y es el proceso de formación en torno a la enseñanza propia:

Al comienzo, sí inicié trabajando con los estudiantes la lengua materna porque eso es lo que nos exigen a nosotros como trabajadores o empleados del CRIC que es el Consejo Regional Indígena del Cauca, pero algunos padres de familia pues no estaban como tan concientizados de que lo propio es lo valioso y empezaron como a decir como que no se les enseñara la lengua materna, entonces, de ahí ya yo no continúe, pero, ahora nuevamente ya parece que los mismos padres de familia están exigiendo de que se les enseñe la lengua materna, porque parece que ahora sí cayeron en cuenta de que es algo muy valioso para cada uno de nosotros como indígenas. (Comunicación personal, Tulia Quiguanas, 2022)

Del relato anterior, si se cruzan las palabras de la dinamizadora con los relatos del profesor Quinto y Pancho, se encuentran las transiciones

que hay de la educación oficial, que situaba al sujeto indígena desde su minoría, y, ahora, tras 50 años de trabajo, la comunidad encuentra la necesidad de fortalecer los procesos propios y preservar la lengua materna.

De esta manera, destacan los proyectos escolares que reivindican la configuración del pueblo indígena y su vínculo con el resguardo y la comunidad. Entre lo institucional y lo comunitario se generan las diferentes didácticas y métodos que desde la primaria insisten en la recuperación de la lengua nasa yuwe y las prácticas culturales. Para la maestra Zamith Liz, es un ejercicio que busca un lugar desde y para una educación propia, vinculada a las comunidades, la idea es fortalecer los resguardos y los principios de unidad, territorio, cultura y autonomía,

lo que se pretende en las comunidades indígenas es que aquel joven, aquel estudiante se forme profesionalmente y luego vuelva al pueblo, a la comunidad o al resguardo a impartir eso que aprendió. Entonces esa es como la manera de devolver de alguna manera todo eso que hemos aprendido en la escuela, en el colegio, eh... y pues por mi formación estudio educación física entonces se trabaja a través del juego que el juego es una de las herramientas o metodologías para que el niño aprenda. (Comunicación personal, 2022)

Ese entretener con las prácticas, permite vivenciar y preservar las cosmogonías del pueblo indígena; se puede afirmar que, al interior del Instituto Agropecuario Jiisa, hay apuestas curriculares situadas en las historias y legados, aquellas que insisten en generar procesos desde el territorio.

Primeras conclusiones: la enseñanza de un pasado vivo y la Colombia profunda

Durante el proceso, la investigación ha permitido un acercamiento a otras formas de entender la historia, más allá de los procesos de escolarización y los relatos que configuran la historia nacional. Hay una apuesta política y pedagógica por superar las narrativas que excluyen y minimizan a las comunidades afros, campesinas, populares e indígenas; en las propuestas de las instituciones educativas, se ubican procesos sociales, culturales, pedagógicos y políticos que dan lugar a expresiones contrahegemónicas que permiten hacer ejercicios de concienciación acerca del estado de dominación en el que estamos inmersos y, además, generan acciones situadas en la resistencia y pervivencia de los pueblos (Tattay, 2011).

Según lo rastreado y vivenciado hasta el momento, el niño se educa en casa con la voz de sus padres y autoridades tradicionales, quienes son los encargados de transmitir y plantar en el niño la semilla de su historias y costumbres. Entre las experiencias, el niño como semilla de vida encuentra escenarios de reunión como el fogón y la huerta, espacios para la palabra ligados al cuidado de nuestra madre tierra como organismo vivo, los relatos de los caciques y las cacicas, la medicina y su relación con los ancestros y el lugar de los mayores.

De igual manera, es necesario profundizar en la potencia de los momentos de vida y el lugar de los niños y niñas como sujetos capaces de proyectar la voluntad y posibilidades políticas, lo cual permite plantear las continuidades de un poder propio de los pueblos indígenas (Rico-

Montoya, 2013). Esta afirmación lleva a pensar el lugar de las infancias en las dinámicas comunitarias al interior de los resguardos, motiva a preguntarnos por un sujeto niño que se posicione en su comunidad, que dote de sentido la palabra común y, que, desde la pervivencia y resistencia, generen procesos formativos para tejer un sentido político y comunitario.

Referencias

- Bolaños, G. (2007). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 53-62. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6654>
- Bolaños, G. y Ramos, A. (2018). Educación propia, investigación y lucha en el PEBI-CRIC. En *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras*. Clacso.
- Bonilla, V. D. (1982). *Historia política de los paeces*. Colombia nuestra Ediciones.
- Bonilla, V. D. (2015). *Historia política del pueblo nasa*. Asociación de Cabildos indígenas del Norte del Cauca.
- Castillo, E. y Perdomo, A. E. (2007). Investigar desde adentro: historia, memoria y lucha política por otra escuela. *Revista Magisterio*, 26, 48-51.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (1976). Con fuerte represión prosigue lucha en Coconuco. *Periódico Unidad Indígena*.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (1976). El gobierno aprueba explotación de mina abierta en Puracé. *Periódico Unidad Indígena*.

- Delgado, F. (1948). Expedición etnológica región de Coconuco. Transcripción mecanografiada en 24 h [documento de archivo]. Archivo Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Friede, J. (1944). *El indio en la lucha por la tierra*. Instituto Indigenista de Colombia.
- Llanos, V. H. (1981). *Los cacicazgos de Popayán a la llegada de los Conquistadores*. Banco de la Republica.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Mazabuel Quilindo, O. (2012). *Visión político-educativa de los mayores y mayores del resguardo indígena de Puracé* [Tesis de maestría, Universidad del Cauca].
- Pancho, I. (2012). *Recopilación de mitos, leyendas, los sueños, las creencias, y su significado en el Resguardo Indígena de Santa Rosa de Capicisco*. Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Perdomo, A. (2015). Plan para el fortalecimiento de la gerencia pedagógica de la técnica vocacional en el marco del proyecto educativo comunitario en la sede educativa Ángel María Liz resguardo indígena de Santa Rosa de Capicisco [Trabajo de grado de especialización, Universidad de Manizales]. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/1189>
- Perdomo, A. (2018) *¿Qué pasaría sin la unidad para la pervivencia como pueblo? La identidad política y cultural en la vereda del Quiguanas, Resguardo Indígena de Santa Rosa, Inzá, Cauca, Colombia* [Tesis de maestría, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense].
- Rico- Montoya A. (2013). Percepciones de niños y niñas zapatistas: Guerra, resistencia y autonomía. *Argumentos*, 26(73).
- Rivera, S. (2010 [1986]). *Oprimidos, pero no vencido*. La Mirada Salvaje.
- Tattay, L. (2011). La "educación propia" en territorios indígenas caucanos: escenarios de hegemonía y resistencia [Tesis de maestría, Flacso]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6800>
- Vasco, L. G. (2012). *Ensayo sobre la lucha indígena en el Cauca, y la producción de los mapas parlantes* [ponencial. Foro Internacional "El mapeo pariticipativo y los derechos territoriales de los pueblos indígenas", Rosario, Argentina.

Diseñar tareas: oportunidad para construir conocimiento sobre argumentación matemática y estrategia para la formación de profesores

Óscar Molina,¹ Patricia Perry,² Carmen Samper,³ Leonor Camargo⁴

pp. 403-414

- 1 Doctor en Educación Matemática por la Universidad de Los Lagos. Correo: ojmolina@pedagogica.edu.co Orcid: 0000-0003-4797-1173
- 2 Licenciada en Ciencias de la Educación con estudios principales en Matemáticas por la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: pperry@yahoo.com.mx Orcid: 0000-0002-9162-071X
- 3 Magíster en Matemáticas por la University of Maryland. Correo: csamper@pedagogica.edu.co Orcid: 0000-0003-2342-8950
- 4 Doctora en Diáctica de las Matemáticas por la Universidad de Valencia. Correo: lcamargo@pedagogica.edu.co Orcid: 0000-0002-2237-7306

En el marco de un ciclo investigativo conformado por dos proyectos nos hemos enfocado en la práctica de diseñar tareas de formación profesional que apuntan a que nuestros alumnos (estudiantes en formación para ser profesores de Matemática) aprendan sobre argumentación matemática. Nuestra vivencia en esta investigación nos permitió notar la oportunidad que dicha práctica nos abrió para lograr una claridad conceptual sobre objetos que queríamos involucrar en los procesos formativos: argumento, argumentación, tarea de aprendizaje y tarea de argumentación. En este artículo presentamos y describimos dos tareas de formación profesional y exponemos razones de la necesidad de una especialización conceptual que soporte su diseño. Así mismo, con base en nuestra vivencia, sugerimos que dicha práctica puede ser una estrategia para que los estudiantes para profesor hagan ostensivo su conocimiento o construyan conocimiento especializado de un determinado contenido o proceso matemático (p. ej., argumento).

Introducción

La argumentación es un proceso que, en el campo de la Educación Matemática, ha sido estudiado de manera amplia, una de las razones por las que hay una tendencia general a incluir este asunto en las propuestas curriculares de matemáticas. Se puede inferir de estas propuestas que la argumentación y, en particular, la demostración deberían ser una parte fundamental e ineludible de las prácticas matemáticas del aula. Sin embargo, estudios como el de Mariotti (2006), con el que nuestra labor investigativa consueña, revelan que la argumentación hace presencia tímida en la escuela. En este escenario, generar en los programas de formación de profesores intervenciones para construir un

conocimiento especializado sobre argumentación es un asunto que empieza a tener interés investigativo (Baker, 2009; McNeill y Knight, 2013; De Sá Ibraim y Justi, 2016). Así, por ejemplo, Baker (2009) considera que quienes se forman para ser profesores necesitan desarrollar su conocimiento relativo a la argumentación durante su proceso de formación universitaria, para que después puedan crear situaciones argumentativas en sus clases. Mc Neill y Knight (2013) hacen un llamado a desarrollar estrategias para que los profesores en ejercicio superen la comprensión limitada que tienen de la argumentación, en relación con los componentes estructurales de un argumento y con la gestión de interacciones en el aula que favorezcan la argumentación. Los autores De Sá Ibraim y Justi (2016) se refieren al desarrollo del conocimiento acerca de la argumentación, desde una perspectiva educativa; según ellos, esto implica que en los programas de formación de profesores deberían suscitarse discusiones explícitas acerca de la argumentación, pues esto contribuye a que los futuros profesores entiendan su rol como mediadores en la construcción de tal conocimiento en la escuela. Adicionalmente, aunque no en el marco de la formación de profesores, Durand-Guerrier et ál. (2012) señalan la importancia de reflexionar sobre los significados asociados a los términos relacionados con la argumentación y sobre la ambigüedad del discurso cotidiano, comparada con la precisión del lenguaje matemático al respecto.

En aras de hacer eco a las ideas esbozadas y teniendo como escenario de trabajo un curso de didáctica de la geometría del programa de licenciatura en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (Bogotá, Colombia), nos hemos involucrado en un ciclo investigativo que inició en 2020 con la realización del proyecto "Conocimiento del profesor de geometría para

diseñar y gestionar tareas de argumentación y demostración" y continuó en 2022 con el proyecto "Formación de profesores para propiciar el aprendizaje sobre el diseño de tareas de argumentación matemática". En el primer proyecto diseñamos e implementamos una secuencia de tareas de formación profesional cuyo propósito era, por una parte, hacer ostensivas las concepciones de los estudiantes sobre argumento y, por otra, favorecer la construcción de conocimientos relacionados con el constructo argumento, los cuales incluyen, entre otras cosas, una definición, la estructura funcional de un argumento, tipos de argumento y la relación con otros constructos (argumentación, justificación). En el segundo proyecto nos centramos en el diseño de tareas profesionales que favorezcan la apropiación, por parte de los estudiantes, de elementos pertinentes para diseñar tareas escolares que promuevan la argumentación. En estos procesos investigativos, nos vimos en la necesidad de especializar nuestra conceptualización sobre argumentación, argumento, tarea de aprendizaje, entre otros. Este ejercicio nos permitió identificar elementos específicos útiles en el diseño de tareas (profesionales y escolares), que aumentan la probabilidad de propiciar la argumentación en la clase de Geometría, y que deberíamos tener en cuenta para formular las tareas de formación profesional cuyo propósito es favorecer el aprendizaje de aquellos elementos.

En este documento presentamos y describimos dos tareas de formación profesional y exponemos razones de la necesidad de especialización conceptual que su diseño implicó. Nuestro propósito es ilustrar cómo el proceso investigativo sobre el diseño de tareas nos implicó la especialización y la precisión de elementos relacionados con dicho asunto. Intentamos, así, aportar evidencia que apoya la idea

de que procesos investigativos como los referidos aquí y el trabajo colectivo que los acompaña pueden mostrar, a los formadores de profesores de Matemáticas, que para diseñar tareas profesionales no es suficiente la experiencia acumulada como profesores e investigadores; también, la idea de que la práctica de diseñar tareas exige al formador una construcción continua de conocimiento sobre los objetos que pretende poner al alcance de los estudiantes y sugiere una estrategia didáctica que se podría involucrar en procesos formativos.

Marco conceptual

Fundamentamos nuestro análisis en el siguiente marco conceptual, el cual explicita el conocimiento de referencia relativo al diseño de tareas profesionales de argumentación. Nos referimos a la faceta epistémica del conocimiento didáctico matemático, tal como es concebido por Pino-Fan y Godino (2015), quienes aluden a tres dimensiones de tal conocimiento: matemática, didáctica y meta didáctica-matemática. En la dimensión didáctica incluyen seis facetas: epistémica, ecológica, cognitiva, afectiva, interaccional y mediacional. La faceta epistémica está relacionada con el conocimiento especializado de la dimensión matemática; es el conocimiento que soporta la planificación e implementación de la enseñanza de un determinado contenido matemático. Incluye, por ejemplo, el conocimiento de diversas representaciones de un objeto matemático, del discurso especializado sobre un objeto matemático, de distintos procedimientos para resolver una misma tarea matemática, de vínculos entre objetos matemáticos que se estudian en un determinado curso o en distintos cursos, de significados parciales de un determinado objeto matemático.

Dada la preponderancia que pretendemos dar al objeto argumento en el aprendizaje de las matemáticas y dado que el modelo de Pino-Fan y Godino (2015) está concebido para objetos matemáticos, aun cuando reconocemos que argumento no es propiamente un objeto matemático, sino del campo de la lógica o del discurso, decidimos adaptar el mencionado modelo para darle a tal objeto un tratamiento similar al que le daríamos a un objeto matemático.

Con respecto a algunos asuntos específicos de la faceta epistémica del objeto argumento y constructos relacionados, hacemos eco a Durand-Guerrier et ál. (2012) en lo que entienden por argumentación; además, nos valemos del relato comentado que Knipping y Reid (2019) hacen respecto a la estructura funcional del argumento propuesta por Toulmin (2003). De este modo, formulamos las siguientes definiciones:

Un *argumento* es una expresión discursiva expositiva, conforme a normas compartidas, que presenta una aserción y razones que la sustentan. La *aserción* puede ser una proposición —es decir, una oración de la cual puede predicarse que es verdadera o falsa— que afirma o niega una idea; o una oración en la que se plantea una postura; o una acción física realizada. Las *razones* que sustentan o justifican la aserción pueden ser oraciones, sean o no proposiciones, o acciones. De la idea propuesta interesa sustentar su veracidad; de la postura planteada y de la acción interesa sustentar su aceptabilidad. Un *argumento simple* es un argumento conformado por tres elementos, el dato, la aserción y la garantía, relacionados funcionalmente así: el *dato* da fundamento a la aserción, es evidencia que justifica la aserción; la *garantía* da soporte a la relación del dato y la aserción, justifica con un enunciado general por qué el dato sirve como evidencia para apo-

yar la aserción. En caso de que falte la garantía, hablamos de “argumento simple incompleto”. La *estructura funcional* de un argumento simple refiere a la disposición de los tres elementos que conforman un argumento, en la que se indican las relaciones antes mencionadas. La *argumentación* es un proceso discursivo y sociocultural en el que surgen argumentos. Un *argumento matemático* es un argumento en el que la aserción versa sobre un objeto matemático (p. ej., propiedades o relaciones entre propiedades) y las razones aducidas pueden referirse o no a condiciones de índole matemática; lo matemático del argumento está asociado al tipo de actividad matemática que hace parte de la argumentación de la que este surge (p. ej., generalizar, visualizar, explorar, representar, abstraer, clasificar e inferir). Una *justificación* es un conjunto de razones que sustentan la aserción. Con esta caracterización, una justificación es parte de un argumento; en consecuencia, una justificación y un argumento no son lo mismo.

En el proceso de producir un argumento, la inferencia que se hace a partir de información con la que se cuenta determina si la argumentación es inductiva, deductiva o abductiva. Por extensión, establecemos someramente una tipificación para argumentos y, abusando del lenguaje, le asignamos al argumento surgido en cada proceso el mismo adjetivo. La *argumentación inductiva* se hace en el marco de un conjunto de referencia. Se inicia con la información de que varios casos comparten algún atributo determinado empíricamente, distinto del que comparten por ser elementos del mismo conjunto referencial. Al tomar uno o varios casos particulares del referencial aún no considerados, la argumentación expone que esos otros casos también tienen el otro atributo mencionado. El argumento que surge de la argumentación

descrita lo nombramos argumento inductivo. El dato de este tipo de argumento expresa el hecho de que varios elementos del conjunto comparten un atributo, empíricamente encontrado, diferente al que define al conjunto referencial. La aserción expresa, a manera de inferencia, que probablemente, por lo menos otro elemento del conjunto referencial comparte el otro atributo. La garantía resulta ser el patrón de generalización (expresión de que todos los elementos del conjunto de referencia comparten el otro atributo) supuesto en la argumentación y que permite hacer la inferencia. La *argumentación deductiva* se inicia con la información que se acepta como verdadera y cuenta como dato sobre el cual se opera para inferir una aserción, usando tácita o explícitamente una garantía considerada válida, que conecta el dato con la aserción; razón por la cual la aserción inferida se considera necesaria, además de válida. El argumento que surge de la argumentación descrita se denomina argumento deductivo. La *argumentación abductiva* se inicia con una enunciación en la que se plantea una aserción, que se asume como verdadera o aceptable, sobre la cual se opera para inferir un dato o un dato y una garantía, en calidad de probables y como resultado de una exploración teórica o empírica. El argumento correspondiente se denomina argumento abductivo.

Presentamos, ahora, nuestra conceptualización sobre el otro elemento central para el ejercicio investigativo: tarea. En conversaciones cotidianas usamos el término "tarea" para referirnos a aquello que debemos hacer, como lavar la ropa u organizar un archivo. Esto coincide con dos de las acepciones de tarea que presenta el Diccionario de la Lengua Española: obra o trabajo que debe hacerse en tiempo limitado; deber (ejercicio que se le encarga al alumno). Estas acepciones están en consonancia con la pro-

puesta de Watson et ál. (2014), según la cual tarea refiere a una gama amplia de "cosas por hacer"; es decir, una tarea enuncia algo que se debe hacer. Gómez et ál. (2018), manteniendo la esencia de la definición de Watson, especifican lo que es una tarea matemática escolar propuesta por un profesor a sus estudiantes: "es una demanda estructurada, con un contenido matemático y un propósito de aprendizaje" (p. 198). Sin pretender ser exhaustivos, la demanda puede incluir acciones, como son: abordar ejercicios repetitivos, construir representaciones de objetos, ejemplificar definiciones, resolver problemas, explicar una postura, justificar una postura, exponer una definición, llevar a cabo experimentos o investigaciones. Dicen estos autores que

[u]na tarea incluye, además de su formulación [la de la demanda], elementos como sus requisitos y metas, el uso de materiales y recursos, formas de agrupar a los estudiantes, estrategias de interacción entre los estudiantes y con el profesor, y su temporalidad. (Gómez et ál., 2018, p. 198)

Los elementos que quedan sugeridos como integrantes de una tarea, preferimos verlos como elementos del diseño de una tarea. Con base en lo anterior, establecimos la siguiente definición de tarea de aprendizaje:

Tarea de aprendizaje es una acción (o acciones) por realizar, que el profesor propone a sus estudiantes con la intención de brindar oportunidades para que logren las expectativas de aprendizaje que ha establecido. La tarea se presenta a los estudiantes mediante un enunciado que incluye una solicitud, una situación que la contextualiza y, eventualmente, unas indicaciones que conciernen a la tarea. La solicitud, explícita o no, expresa o sugiere lo que es

la tarea. La situación que contextualiza la tarea está conformada por información (p. ej., hechos, relaciones, circunstancias y eventos) que delimita el tipo de acción por realizar que el profesor pretende promover, según su expectativa de aprendizaje. Las indicaciones exponen sugerencias para apoyar o condiciones para limitar la ejecución de la solicitud. La expectativa de aprendizaje que subyace en la tarea no se explicita, pero un experto podría desentrañarla.

Entendemos por *tarea de argumentación* una que propone el profesor con la intención de brindar oportunidades para la producción y explicitación de argumentos. A diferencia de otros autores, señalamos la necesidad de la explicitación del argumento, por varias razones. Al profesor, tal explicitación le ofrece una forma de rastrear el aprendizaje que los estudiantes logran respecto a argumento. Para el estudiante, es una forma de ir identificando cómo se elaboran argumentos. Y, para profesor y estudiantes, es el lugar donde se expresa qué se afirma y qué razones permiten sostener aquello que se afirma.

Desarrollo metodológico

La metodología que empleamos en el proceso investigativo general, del cual hace parte este reporte, es el desarrollo del currículo de matemáticas como un esfuerzo científico (Battista y Clements, 2000), que se despliega a través de seis fases de trabajo. Emprendimos una renovación curricular para el espacio académico Enseñanza y Aprendizaje de la Geometría de la licenciatura en Matemáticas de la UPN. Para efectos de este documento, nos interesa describir lo relativo a la tercera fase, la que se centra en el diseño curricular en sí mismo, lo cual se puede concretar en el diseño de tareas de for-

mación profesional. Para el proceso de diseño de la secuencia de tareas, hemos seguido parcialmente la propuesta de Gómez et ál. (2018). Esta propuesta se fundamenta en la realización de un análisis didáctico *a priori* que los autores denominan "descripción de elementos de una tarea" (o secuencia de tareas); dicha descripción se compone de seis elementos: metas y requisitos de la tarea o secuencia, formulación de la tarea, materiales o recursos, agrupamiento, interacción y temporalidad. De manera específica, en la descripción de las tareas (o secuencias) que estamos realizando, nos hemos interesado primordialmente en las metas o propósitos, la formulación de los enunciados de las tareas y algunas sugerencias de gestión. El proceso de diseño enfocado en estos asuntos y resultados preliminares de la implementación de versiones de las tareas formuladas son los detonadores principales de la necesidad de una conceptualización especializada.

Algunos resultados

Describimos tareas de formación profesional y algunas razones de nuestra necesidad de especialización conceptual. La primera secuencia de tareas propuesta a los estudiantes tenía la intención de que ellos explicitaran su significado personal de argumento; para esto, les pedimos que identificaran argumentos producidos por ellos mismos durante la resolución de un problema de geometría que se les propuso. Específicamente, les solicitamos diligenciar una tabla que pedía presentar lo que para ellos era un argumento producido, indicar por qué lo consideraban como tal, y explicitar el propósito del argumento identificado. Así, podríamos aproximarnos a sus significados sin necesidad de preguntarles directamente sobre la defini-

ción respectiva; tal como sugieren Godino et ál. (2006), el significado de un objeto depende tanto del contexto como del uso que se le da, más que de su mera definición. La implementación de esa tarea nos dejó ver que son varias las acepciones de argumento que tienen los estudiantes, aun cuando han estado inmersos en ambientes similares de aprendizaje. A partir de sus producciones escritas, reconocimos algunos de los significados que los estudiantes atribuyen a argumento: relato de acciones, descripción de una situación o un objeto, y exposición de ideas; en realidad, pocas producciones fueron clasificadas como exposiciones cuya intención fuera justificar algo.

Este panorama nos cuestionó bastante como formadores: ¿acaso los procesos de enseñanza en cursos previos de geometría alimentan la constitución de estas diversas acepciones de argumento?, ¿los integrantes del equipo investigador tienen una acepción compartida sobre argumento? Decidimos, entonces, diseñar una segunda secuencia de tareas de formación profesional tendiente a que nuestros estudiantes aprendieran un significado especializado y compartido de argumento. Este ejercicio nos desveló que, no obstante compartir ciertos rasgos característicos de argumento (p. ej., discurso con una intención justificativa), los integrantes del grupo teníamos ciertas diferencias o no claridades sobre otros aspectos (p. ej., relación semántica entre justificación y argumento, ¿qué elementos componen un argumento?, ¿qué tipo de expresiones discursivas son propias de

un argumento?). Más aún, nos develó las maneras diversas en que significábamos los tipos de argumento y la no claridad del criterio para precisar la tipología. Este escenario nos impuso el reto de construir una definición razonable de argumento, con la que todos nos sintiéramos cómodos y que fuera lo suficientemente asible para los estudiantes.

El proceso, enriquecido con indagaciones en la literatura y discusiones acaloradas, nos llevó a la definición planteada en el marco conceptual. Esta experiencia nos reafirmó el hecho de que abordar el estudio del objeto argumento es complejo, no solo por las diversas posturas que al respecto se pueden encontrar en la academia, sino porque asumida una, es necesario hacer precisiones para evitar ambigüedades.

Así, la segunda secuencia que diseñamos pretende que los estudiantes dialoguen con un texto que expone la definición construida por el equipo investigador (y con definiciones asociadas, p. ej., argumento simple, tipos de argumento), de forma tal que, a partir de las preguntas que formulamos, ellos manifiesten su interpretación de los textos y vayan construyendo gradualmente un significado que se acerque al que esperamos. Por supuesto, las tareas están pensadas para que, en ciertos momentos, el profesor proponga poner en común producciones para conocer las interpretaciones de los estudiantes y hacer una gestión que propicie claridades y construcciones colectivas. La tabla 1 presenta la tarea inicial de la secuencia descrita.

Tabla 1. Ejemplo de tarea sobre conceptualización de argumento

<p>En este curso vamos a adoptar la siguiente definición:</p> <p>Un <i>argumento</i> es una expresión discursiva expositiva, conforme a normas compartidas, que presenta una aserción y razones que la sustentan. La aserción puede ser una proposición (es decir, una oración de la cual puede predicarse que es verdadera o falsa) que afirma o niega una idea; o una oración en la que se plantea una postura; o una acción física realizada. Las razones que sustentan o justifican la aserción pueden ser oraciones (sean o no proposiciones) o acciones. De la idea propuesta interesa sustentar su veracidad; de la postura planteada y la acción interesa sustentar su aceptabilidad.</p> <p>A continuación, se mencionan de manera escueta diez actividades discursivas. En cada una de ellas tiene lugar un discurso escrito u oral.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • presentar una definición en un curso • relatar una secuencia de hechos ocurridos en un intercambio en una clase • proponer una explicación de por qué un procedimiento conduce a aquello para lo cual está creado • verbalizar un procedimiento para multiplicar matrices en un curso de álgebra lineal • describir el aspecto de una figura geométrica 	<ul style="list-style-type: none"> • plantear una pregunta • hacer una demostración en clase de Geometría • proponer una explicación que se enfoca en cómo funciona un procedimiento • usar la definición de cuadrado para determinar si un caso particular es cuadrado • objetar una conjetura a la que se llegó explorando en un Entorno de Geometría Dinámica
<p>Para cada una de las actividades mencionadas, haz una especulación basada en los rasgos que caracterizan a un argumento, según la definición dada, con miras a determinar si el posible discurso podría ser un argumento. Es fundamental que expliques tus respuestas.</p>	

Fuente: elaboración propia.

La solicitud que hacemos en el enunciado de la tarea pretende mostrar que no todo lo que se dice en un discurso bien articulado es un argumento. De las diez actividades nombradas, los potenciales discursos de siete de ellas guardan familiaridad con los que algunos estudiantes presentaron como respuesta a la primera secuencia de tarea y no son argumentos según la definición dada. La razón de considerar actividades que dan lugar a estos discursos subyace en la necesidad de hacer ostensivo para los estudiantes que los discursos que ellos ponen como argumento no guardan relación con la definición de argumento propuesta. Así, esperamos que ganen conciencia de que no cualquier discurso es un argumento.

Volviendo a las diez actividades nombradas, consideramos que solo tres de ellas podrían dar lugar a un discurso en el que podría surgir un argumento: proponer una explicación de por qué un procedimiento conduce a aquello para lo cual está creado, hacer una demostración en clase de Geometría, usar la definición de cuadrado para determinar si un caso particular es cuadrado. En la explicación dada para soportar la respuesta que pudieran dar los estudiantes, consideramos que son de suma importancia dos puntos: la especulación hecha en relación con lo que caracterizaría la actividad discursiva específica y la mención de los rasgos de argumento que se podrían vislumbrar en el hipotético

discurso correspondiente a la actividad discursiva en cuestión. Miremos un ejemplo. Si respecto a la actividad de objetar una conjetura a la que se llegó explorando en un Entorno de Geometría Dinámica (EGD), alguien imagina que además de decir "no estoy de acuerdo con..." señala un caso en el que no se cumple la conjetura; se esperaría que tal persona indicara que la mencionada actividad tiene el potencial para suscitar el surgimiento de un argumento. En tal caso, habría que advertir que la actividad considerada no corresponde exactamente a la puesta en la lista. Un interés que nos mueve en esta y en todas las tareas que proponemos es el de invitar al uso cuidadoso de los términos, no solo

de los especializados, también del vocabulario castellano. En cuanto a la mención de rasgos caracterizadores de un argumento, creemos que podrían aludir a las normas compartidas que regulan el tipo de discurso y, por lo menos, a dos de los elementos que conforman un argumento (aserción y su justificación).

En lo que sigue, describimos someramente parte de la secuencia de tareas de formación profesional expuesta en la tabla 2, secuencia que inicia el proceso para que los estudiantes noten que un elemento clave por considerar en el diseño de una tarea escolar de argumentación es precisar las expectativas de aprendizaje a los que se apunta con la tarea.

Tabla 2. Ejemplo de tarea sobre elemento clave por considerar durante el diseño

1. Para cada uno de los dos siguientes enunciados, presenta por escrito las expectativas de aprendizaje que pudo tener el profesor al diseñarlos. Para ello, ten en cuenta la posible actividad matemática en la que podría involucrarse un estudiante cuando realice la tarea.

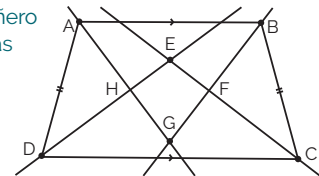
Enunciado 1. Haz representaciones de varios trapecios isósceles. Con tu pareja de trabajo, usen tales representaciones para determinar el tipo de polígono que se forma al construir las bisectrices de los ángulos de cada trapecio.

Como producto de su trabajo

- i. Hagan un reporte escrito sobre lo que descubrieron, para una persona que no está en el curso.
- ii. ¿De qué se valen para decir que el descubrimiento que reportan comunica algo verdadero?

Enunciado 2. Copia en tu cuaderno la representación gráfica dada y con tu compañero de trabajo elabora la demostración de lo siguiente: los puntos de intersección de las bisectrices de los ángulos de un trapecio isósceles determinan una cometa.

Para ello, comiencen por escribir el enunciado que se debe demostrar, usando los nombres de la representación del tablero y explicitando claramente la premisa y la tesis



2. Para cada uno de los casos presentados en el numeral 1, escribe qué del enunciado de la tarea te hizo pensar que lo que reportaste como expectativa realmente puede serlo.

Esta secuencia de tareas de formación profesional apunta a varias cosas. El numeral 1 pretende dar, a quien aborda la tarea, una oportunidad para impulsar el desarrollo de su competencia analítica en lo concerniente a especular sobre la actividad matemática que cada uno de los enunciados puede suscitar; específicamente, es una oportunidad para usar el propio conocimiento sobre argumento para identificar, por ejemplo, que el primer enunciado podría favorecer la producción de un argumento inductivo, mientras que el segundo, la producción de uno deductivo. El numeral 2 pretende promover tres actos: (i) la explicitación del significado del constructo "expectativa de aprendizaje" que los estudiantes movilizan cuando abordan dicho enunciado, (ii) el establecimiento de la relación entre la posible actividad matemática que propiciarían los dos enunciados con las expectativas de aprendizaje, y (iii) el impulso al desarrollo de una competencia analítica que le permita indicar qué elementos del enunciado de la tarea apuntan a precisar la expectativa de aprendizaje. Como se dijo, las pretensiones de esta secuencia son el punto de partida para construir una conciencia de la importancia de precisar expectativas de aprendizaje sobre argumentación, como guía clave para el diseño de tareas escolares de argumentación.

Comentarios finales

El relato de nuestra experiencia en la práctica de diseñar tareas pretende llamar la atención de otros formadores de profesores sobre la necesidad de construir continua y colectivamente un conocimiento especializado sobre los objetos que quieren poner al alcance de sus estudiantes, pese a tener una experiencia acumulada como educadores e investigadores. Sin duda,

el proceso investigativo focalizado en un diseño curricular (que incluye una reflexión sobre las producciones surgidas de la implementación de diseños iniciales y el trabajo colectivo de discusión e indagación) podría poner de manifiesto aún más la complejidad del objeto de interés (argumento para este caso) y la necesidad de la construcción de una definición de dicho objeto que se pueda hacer operativa en procesos educativos mediante tareas como las presentadas. Este hecho hace que la definición construida se constituya en parte de un conocimiento especializado sobre el argumento para la enseñanza.

Así mismo, tomar de base tal experiencia nos permite hipotetizar que la práctica de diseñar tareas podría ser una estrategia para la formación de profesores, con miras a que los estudiantes no solo hagan ostensivo su conocimiento, sino que también puedan construir uno de carácter profesional. En el proyecto de investigación que actualmente está en desarrollo, teniendo en mente esto y siguiendo la sugerencia de Stylianides y Ball (2008) respecto a la necesidad de formar sobre conocimiento relativo al diseño de tareas de argumentación, hemos procurado diseñar una secuencia de tareas de formación profesional con la que se provean oportunidades para que los estudiantes se adentren en la práctica de diseñar de este tipo de tareas en geometría (para la escuela). El contenido de la tabla 2 presenta el enunciado de una tarea de formación profesional que pretende seguir esa línea. A nosotros, el ejercicio de diseñar este tipo de tareas nos ha implicado una experiencia similar a la ilustrada para el objeto argumento, la cual nos llevó a construir las definiciones asociadas a tarea presentadas en el marco conceptual y a formular tareas de formación profesional relativas al objeto tarea y a elementos clave para considerar en el diseño de tareas escolares de

argumentación (como la tabla 2). A los estudiantes, esa práctica inducida por tareas de formación profesional, les implicó tanto reflexionar sobre los significados que tienen de tarea, como sacar a la luz aquellos que tienen sobre argumento y tipos de argumento (elementos trabajados con secuencias de tareas previas); así mismo, construir conocimiento sobre elementos que se deben tener en cuenta para diseñar tareas de argumentación en Geometría, por ejemplo, sobre la importancia de tener claras las expectativas de aprendizaje que se quiere lograr con la tarea de manera tal que su enunciado incluya elementos que generen una menor incertidumbre con respecto a su logro.

Referencias

- Baker, M. (2009). Argumentative interactions and the social construction of knowledge. En N. M. Mirza y A. N. Perret-Clermont, *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices* (pp. 127-144). Springer.
- Battista, M. y Clements, D. (2000). Mathematics curriculum development as a scientific endeavor. En A. Kelly y R. Lesh (eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 737-760). Lawrence Erlbaum Associates.
- De Sá Ibraim, S. y Justi, R. (2016). Teachers' knowledge in argumentation: contributions from an explicit teaching in an initial teacher education programme. *International Journal of Science Education*, 38(12), 1996-2025. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1221546>
- Durand-Guerrier, V., Boero, P., Douek, N., Epp, S. y Tanguay, D. (2012). Argumentation and proof in the mathematics classroom. En G. Hanna y M. de Villiers (eds.), *Proof and proving in mathematics education* (pp. 349-368). Springer.
- Godino, J. D., Font, V., Contreras, A. y Wilhelmi, M. R. (2006). Una visión de la didáctica francesa desde el enfoque ontosemiótico de la cognición e instrucción matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 9(1), 117-150. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362006000100006
- Gómez, P., Mora, M. y Velasco, C. (2018). Análisis de instrucción. En P. Gómez, *Formación de profesores de matemáticas y práctica de aula: conceptos técnicos curriculares* (pp. 197-268). Universidad de los Andes.
- Knipping, C. y Reid, D. (2019). Argumentation analysis for early career researchers. En G. Kaiser y N. Presmeg (eds.), *Compendium for early career researchers in mathematics education* (pp. 3-31). Springer.
- Mariotti, M. (2006). Proof and proving in mathematics education. En A. Gutiérrez y P. Boero (eds.), *Handbook of research on the psychology of mathematics education. Past, present and future* (pp. 173-204). Sense Publishers.
- McNeill, K. L. y Knight, A. M. (2013). Teachers' pedagogical content knowledge of scientific argumentation: The impact of professional development on K-12 teachers. *Science Education*, 97(6), 936-972. <https://doi.org/10.1002/sce.21081>
- Pino-Fan, L. y Godino, J. D. (2015). Perspectiva ampliada del conocimiento didáctico-matemático del profesor. *Paradigma*, 36(1), 87-109. <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n1/art07.pdf>

Stylianides, A. y Ball, D. (2008). Understanding and describing mathematical knowledge for teaching: knowledge about proof for engaging students in the activity of proving. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(4), 307-332. <https://doi.org/10.1007/s10857-008-9077-9>

Toulmin, S. (2003). *The uses of arguments* (1.^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005>

Watson, A., Ohtani, M., Ainley, J., Bolite, J., Doorman, M., Kieran, C., . . . Yang, Y. (2014). Task design in Mathematics Education. En C. Margolinas (ed.), *Proceedings of ICMI Study 22* (pp. 7-13). Oxford.

Contenidos educativos virtuales en memoria histórica del conflicto armado colombiano

Ligia Lozano C,¹ Carlos H. López R²

pp. 415-428

- 1 Magíster en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación, especialista en Pedagogía, ingeniera de sistemas y coordinadora de actividades tecnológicas del Cinndet.
- 2 Comunicador social, especialista en Comunicación Educación, magister en Educación, doctorando en Educación con experiencia en gestión de proyectos y coordinador Cinndet.

Introducción

El Centro de Innovación y Desarrollo Educativo y Tecnológico (Cinndet), de la Universidad Pedagógica Nacional, consciente del lugar estratégico de la discusión sobre la incorporación de las tecnologías en los procesos educativos, propone un espacio para reflexionar sobre las didácticas disciplinares y contrastar con los desarrollos de los proyectos, necesidades y contenidos del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH); esto a partir de sus perspectivas de administración y gestión curricular, las cuales profundizan sobre el tema de gestión del conocimiento, las didácticas regionales y el papel de las tecnologías abiertas en educación para la construcción de la cátedra virtual en memoria histórica.

En tal sentido, el presente artículo presenta los alcances y resultados del trabajo en conjunto entre el Cinndet y CNMH, que constituye un espacio de formación que interrelaciona los saberes, prácticas de formación e innovaciones pedagógicas y didácticas que movilizan los aprendizajes pertinentes en ambientes de desarrollos específicos, connotando la diversidad, inclusión y diversidad de los medios, las mediaciones y las tipologías tecnológicas.

Contexto del proyecto

El proyecto interadministrativo con el CNMH tenía por objetivo la virtualización de cinco contenidos educativos para la cátedra en Memoria Histórica del Conflicto Armado Colombiano, enmarcado en cuatro grandes transversalidades:

1) Marcos epistemológicos y pedagógicos de las tecnologías abiertas y la gestión de conocimiento: desde el cual se plantea necesari-

amente el debate sobre la construcción del conocimiento y la generación de ambientes de aprendizaje educativos para la innovación educativa en la implementación de tecnologías abiertas. Esta reflexión supera o posibilita los procesos de formación no solo desde aplicativos de desarrollo computacional, sino desde comprensiones sociales y culturales de contexto.

2) Enfoque sociocultural de pedagogía, comunicación y tecnologías abiertas: como debate abierto sobre la necesidad de trascender la instrumentalización de ambientes de aprendizaje, hacer pedagogía es propiciar escenarios de comunicación y, por ende, potenciar la construcción de los sujetos en sus formas básicas de ser y estar en el mundo. Es la reflexión sobre la actitud dialógica-transformadora de la comunicación al momento de pensar mediaciones para el aprendizaje.

3) Tecnologías abiertas en educación: perspectivas de la gestión de conocimiento y desarrollo de la investigación, como escenarios fundantes para la innovación en educación. La gestión de conocimiento es implícita a la investigación en la medida que se hace consciencia de los métodos, las formas y los sentidos de producción de saberes. Es la reflexión sobre: los qué, por qué, cómo y, fundamentalmente, para qué y desde dónde de la investigación sobre tecnologías abiertas en educación.

4) Modelos pedagógicos y desarrollos didácticos: metas, métodos, roles y factores de evaluación son aspectos fundamentales para la identificación de modelos de acción pedagógicos, la educación mediada, bien sea en formatos electrónicos u otros medios, ha de aclararse en estos aspectos en respuesta a

los factores de formación integra e integral que se les exige.

Estas transversalidades surgen del análisis de las necesidades del CNMH que permitan su comprensión contextualizada y utilización del material por parte de la comunidad, desde la resignificación del hecho pedagógico en relación con los materiales trabajados con la inclusión de tecnologías.

En este sentido, este tipo de formación es característica de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual se ha propuesto construir, a partir de la identidad pedagógica, el sentido de la misión universitaria para hacer eficaz el servicio de la inteligencia educadora, propio de nuestra comunidad académica, como constructora legítima de la democracia, promotora de la inclusión de los colombianos en la vida social, activadora permanente de la cultura nacional y productora de un discurso sistemático de la práctica social en la educación, aspecto que se complementa con la misión del CNMH (s. f.), en tanto lugar de encuentro:

Contribuir a la reparación integral y al derecho a la verdad, a través de la recuperación, conservación y divulgación de las memorias plurales de las víctimas, así como del deber de memoria del Estado y de todos los victimarios con ocasión de las violaciones ocurridas en el marco del conflicto armado colombiano, sin ánimo de venganza y en una atmósfera de justicia, reparación y no repetición.

Así, los contenidos educativos virtuales en memoria histórica del conflicto armado colombiano son una estrategia pedagógica que busca sensibilizar, socializar y masificar el tema de la

memoria histórica en el ámbito académico y universitario. Por lo tanto, para el CNMH es de vital importancia generar escenarios de formación académica que pongan sobre la esfera pública un tema de gran trascendencia para la comunidad universitaria y la sociedad en general. Con esto buscamos aunar esfuerzos que permitan coadyuvar en la generación de procesos de apropiación social de la memoria histórica desde escenarios educativos y de formación académica.

Ahora bien, el CNMH cuenta con una importante producción bibliográfica producto de su robusta trayectoria investigativa. Alrededor de 234 informes de investigación, un acervo documental que comprende más de 59 fondos documentales referidos a los derechos humanos y alrededor de 538 iniciativas de memoria dan cuenta de un trabajo exhaustivo en la documentación sobre la memoria histórica en el país, lo cual representa un gran meta-insumo para la investigación académica sobre el tema. Sin embargo, este trabajo no ha contado con una divulgación y circulación suficiente, por lo que es muy poco conocido por la ciudadanía y solo un poco más por los investigadores en ciencias sociales.

De allí la necesidad de generar mecanismos de circulación, difusión y socialización de esta producción documental que permita a la comunidad académica conocer lo que se ha realizado en materia de memoria histórica y cómo ha sido las metodologías de investigaciones propuestas para su abordaje. De este modo, los contenidos educativos virtuales responden a esta necesidad y se convierten en una estrategia para socializar y difundir los productos investigativos, las iniciativas de memoria histórica y el acervo documental del CNMH con la comunidad académica universitaria.

Área de influencia del proyecto

La construcción de los cinco módulos de formación de la cátedra en Memoria Histórica fueron diseñados para estudiantes de pregrado e investigadores de universidades públicas y privadas, los cuales estén interesados en temas referentes a la memoria histórica del conflicto armado colombiano y en procesos de recopilación y sistematización de la información producida por el CNMH.

Objetivo general del proyecto

Desarrollar la identidad gráfica, las actividades, el pilotaje y el ajuste de calidad de cinco contenidos educativos virtuales en torno a la memoria histórica del conflicto armado colombiano, desde la construcción de cada uno de los diseños instruccionales, su virtualización y puesta en marcha según el syllabus propuesto por el CNMH.

Objetivos específicos

1. Elaborar el diseño instruccional de cinco contenidos educativos y sus respectivas actividades de acuerdo con las indicaciones del CNMH (fase 1).

2. Desarrollar un pilotaje de los cinco contenidos diseñados con una muestra de la población objeto de la cátedra (fase 2).

3. Validación y ajuste de los contenidos y las actividades según los resultados del pilotaje.

4. Entregar los cinco contenidos en su versión final en archivos editables.

Metodología de trabajo

La cátedra se desarrolló a través de un modelo de autoformación virtual, en donde prima el aprendizaje autónomo a través de la plataforma LMS Moodle. Para tal fin, existió un banco de preguntas correspondiente al diseño instruccional y al modelo pedagógico que se seleccionaron (trabajo en conjunto entre las partes). Se propuso un momento de contextualización, un espacio de activación cognitiva, materiales de refuerzo, momento de preguntas orientadas a los temas de influencia y una actividad de cierre (evaluación).

El contenido base venía del panel de expertos del CNMH y en el Cinndet se proyectó el diseño instruccional, la narrativa (se dieron tres propuestas de gamificación como se detalla en la figura 1, eligiendo la tres para efectos de la narrativa), las actividades formativas y la identidad gráfica del curso.

Figura 1. Narrativa de gamificación de la cátedra.

	Propuesta 1	Propuesta 2	Propuesta 3	
Módulo 1	Saberes previos	Empecemos por usted	¿Cuáles son sus pasos?	
	Análisis de problemas	Complementemos su saber	Caminos posibles	
	Resolución de problemas	Transformemos nuestras miradas	Formas de caminar	
	Saberes previos	Recordemos...	¿Qué debe recordar?	Senderos recorridos
	Dialoguemos de nuevo	Conectores	Puentes	
Módulos 2, 3, 4 y 5	Saberes previos	Empecemos por usted	¿Cuáles son sus pasos?	
	Análisis de problemas	Complementemos su saber	Caminos posibles	
	Resolución de problemas	Transformemos nuestras miradas	¿Qué puede hacer con esta información?	Formas de caminar
	Saberes previos	Recordemos...	¿Qué debe recordar?	Senderos recorridos

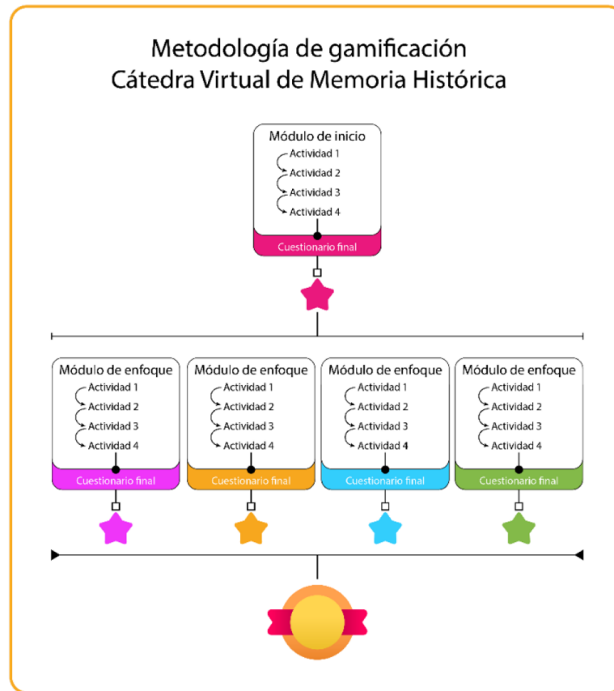
Nota: desde el equipo de trabajo del Cinndet se le presentaron al comité académico de la cátedra tres propuestas para la narrativa (proceso gamificado) de aprendizaje. La primera buscaba retomar las experiencias personales del sujeto; la segunda partía de preguntas dinamizadoras; y en la tercera se tomó como referencia la narrativa del caminante (la propuesta elegida).

Fuente: elaboración propia.

La duración de cada módulo se determinó en 10 horas, en las que se abordaron los ejes temáticos atendiendo al syllabus propuesto por el CNMH, con un módulo de entrada y cuatro de

libre elección (el proceso de formación se dio de manera no lineal como se ilustra en la figura 2), aunque para completar la práctica se debían completar todos y cada uno de los módulos.

Figura 2. Estructura no lineal de la cátedra.



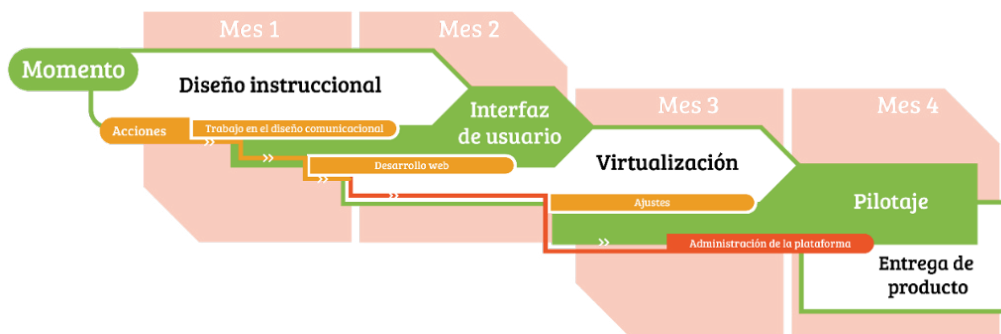
Fuente: elaboración propia.

Así, el diseño del espacio de formación responde a una propuesta pensada desde la pedagogía y está dirigida a profesionales de diferentes áreas interesados en los asuntos específicos del CNMH.

Fases del proyecto

El desarrollo del proyecto se dividió en cuatro fases según el calendario de trabajo en la figura 3:

Figura 3. Calendario de trabajo.



Fuente: elaboración propia.

Diseño instruccional

El diseño instruccional contempló la revisión y el aporte permanente del equipo pedagógico del CNMH desde la recepción del material aportado por este, la transformación a un lenguaje digital adecuado para ser compartido en plata-

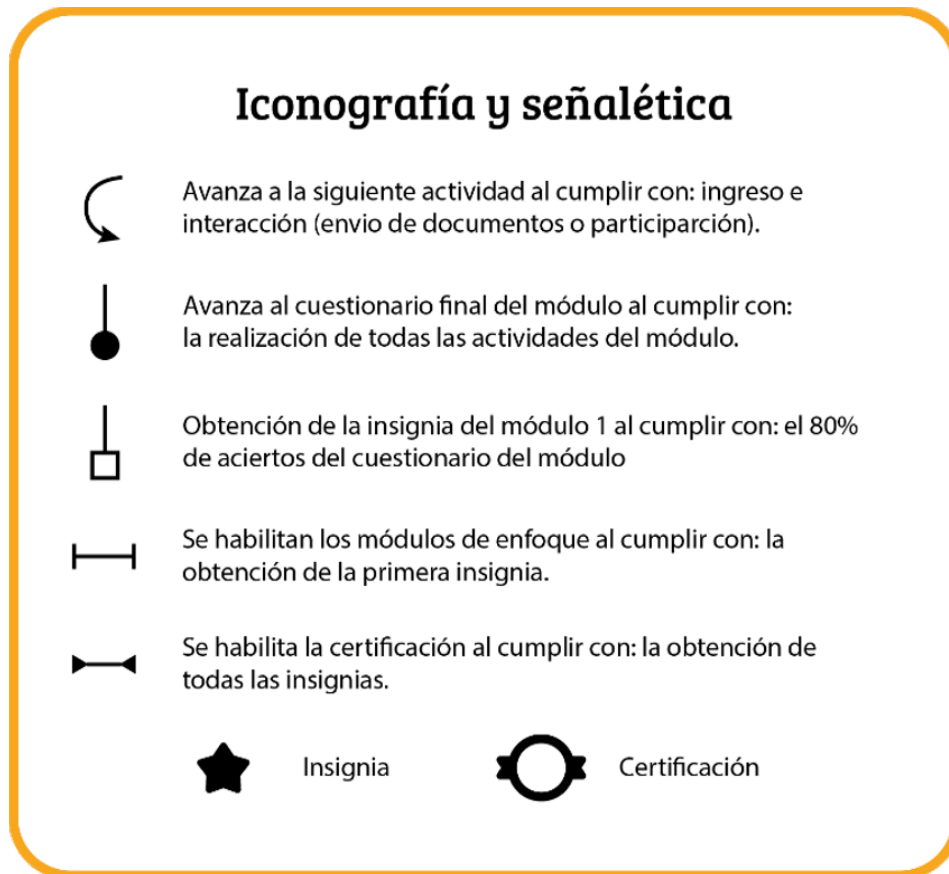
formas LMS (Moodle), la ruta de aprendizaje y las actividades por módulo (acciones didácticas) acordes con la propuesta pedagógica del CNMH y la narrativa de gamificación desde el diseño de la iconografía de cada módulo como se observa en la figura 4 y la señalética del caminante (figura 5).

Figura 4. Iconografía de cada módulo



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Señalética dada la narrativa del caminante



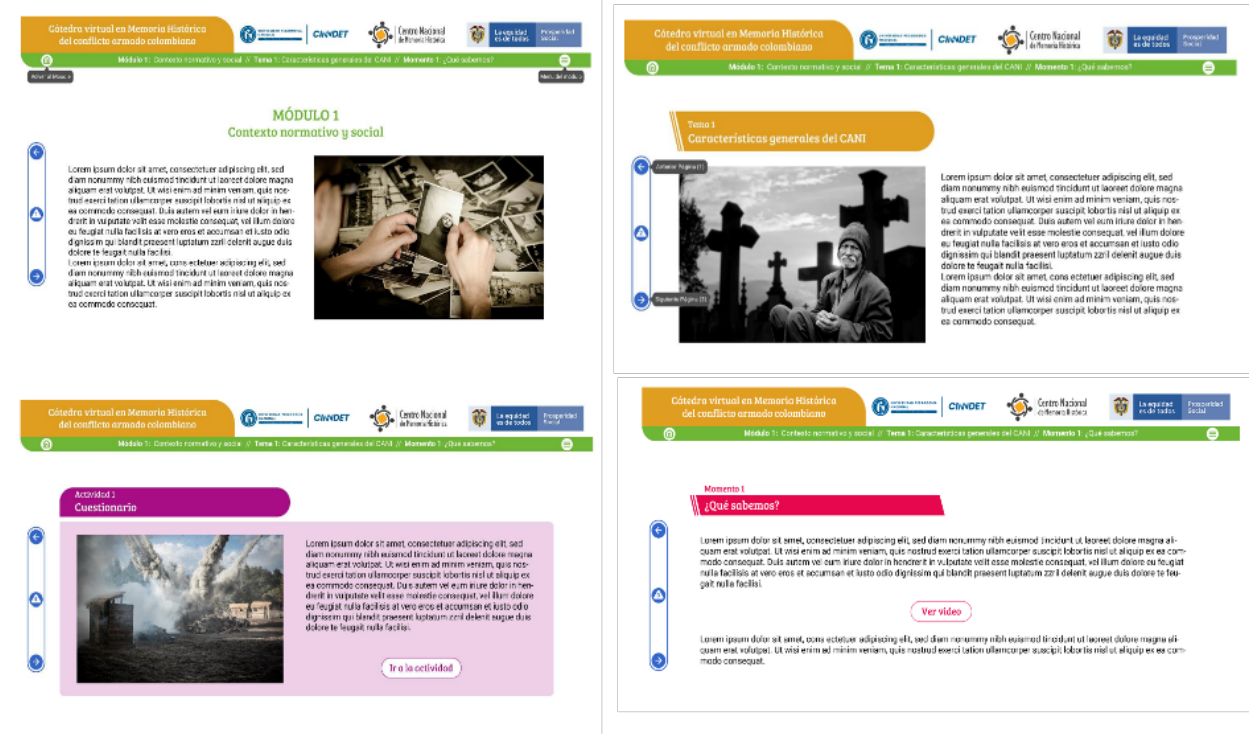
Fuente: elaboración propia

Interfaz de usuario

La interfaz de usuario se construyó atendiendo al tipo de usuario, la interactividad, contenido (objetivo de aprendizaje y formato), forma de presentar

el contenido y la navegación desde un proceso de bocetación, prototipado y utilizando tecnologías como: HTML5, CSS y JavaScript apoyados de *frameworks* como Bootstrap y AnimateCSS, cómo se ve en la figura 6.

Figura 6. Identidad gráfica de la cátedra



Virtualización

Con la aprobación de cada uno de los diseños instruccionales y la identidad gráfica se pasó a la fase de virtualización de la cátedra, al realizar los ajustes respectivos desde la perspectiva técnica y pedagógica (figura 7). Así mismo, se

adelantaron informes del proceso de montaje, la configuración de las actividades, comprobación del sistema de navegabilidad por los módulos desde el mapa interactivo de la figura 8 (dada la no linealidad del curso), sistematización de actividades y logros (insignia).

Figura 7. Virtualización de los módulos



Fuente: elaboración propia.

Figura 8. Mapa de navegación de la cátedra.



Fuente: elaboración propia.

Pilotaje y entrega del producto

Tras el montaje de los contenidos en el ambiente virtual de aprendizaje, se validaron los contenidos con un grupo (muestra) de estudiantes de pregrado, con la intención de monitorear el funcionamiento técnico y pedagógico de la cátedra. Con este pilotaje, se ajustó el diseño instruccional y se elaboraron las guías de usuario: estudiante y tutor. Finalmente, se realizó el informe final del proceso.

Estructura de la cátedra

Todos los módulos estuvieron compuestos por las fases (modelo pedagógico) de: saberes previos, análisis de problemas, resolución de problemas y síntesis, cómo se observa en la figura 9.

Figura 9. Estructura general de la cátedra.



Fuente: elaboración propia.

Propuesta pedagógica

Se propuso un primer momento ("Iniciando el recorrido") de contextualización, en el que se abordaron elementos generales de la temática, para circunscribir el tema al centro de la discusión de cada uno de los módulos.

Un segundo momento ("¿Cuáles son tus pasos?") de activación cognitiva, en el que a través de un recurso (mapa mental, mapa conceptual, video, podcast, texto, fotografía, obra de arte, línea de tiempo u otros) se introduce la temática, con una actividad subsecuente al recurso.

Un tercer momento ("Camino posibles") de presentación de materiales de refuerzo, en el que se aportaron materiales para una mejor comprensión del tema y las actividades lúdicas ("Formas de caminar").

Seguidamente, el momento de preguntas orientadas ("Senderos recorridos") a los temas de influencia, apuntaron hacia los temas más importantes del módulo, con las consecuentes guías y referencias de apoyo (material complementario y de profundización).

Nota: la aprobación de cada módulo fue prerequisite para avanzar al siguiente módulo ("Revivir el camino"), los objetivos de aprendizaje de cada módulo se indican la tabla 1.

Tabla 1. Ejes temáticos por módulos

Módulo	Título	Objetivo
1	Conflicto armado en Colombia	Reconocer los aspectos contextuales del conflicto armado colombiano.
2	Uso de datos para comprender el conflicto armado: observatorio de memoria y conflicto.	Reconocer el impacto del conflicto armado a partir de la gestión de datos.
3	Archivo de los derechos humanos	Conocer las violaciones a los dd.hh. ocurridas en el conflicto armado interno con base en archivos sobre estos.
4	Investigación basada en testimonios	Reconocer el "testimonio" como insumo de investigación social sobre el fenómeno del conflicto armado.
5	Lugares de memoria y reparación simbólica	Reconocer las voces de las víctimas a partir de sus lugares para recordar.

Desarrollo y resultados del proyecto

El desarrollo de contenidos educativos en torno a la memoria histórica contempló la adaptación digital y virtual de los contenidos entregados por el CNMH, el diseño instruccional de los mismos y su pilotaje. Estos contenidos educativos se desarrollarán a través de un modelo de autoformación virtual, en donde prime el aprendizaje autónomo a través de la plataforma Moodle con una intensidad de diez horas por módulo.

Cada módulo busca acercar los fenómenos generales del conflicto armado en Colombia en particular los contenidos institucionales del CNMH a un público no especializado, temas como: 1) la investigación basada en testimonios, 2) la gestión de datos para la comprensión del conflicto armado, 3) el archivo virtual de las graves y manifiestas violaciones a los derechos humanos y al derecho internacional humanitario, 4) los lugares de memoria y la reparación simbólica y 5) el contexto social y político del conflicto armado interno.

Así, la cátedra parte como un escenario de apropiación de los ejes temáticos que el CNMH ha desarrollado a lo largo de su trayectoria como entidad, con la misionalidad de construcción y apropiación social de la memoria histórica. Dada la temática de dichos contenidos educativos, su diseño instruccional contempla la revisión y el aporte permanente de la supervisión y del equipo de pedagogía del CNMH.

Aportes generados por la propuesta

Como universidad pública y formadora de formadores, es importante la presencia y el trabajo que se haga institucionalmente en tanto proyección social, sin embargo, el asunto de la cobertura tiene un valor importante en nuestro quehacer. Nuestros estudiantes, profesores e investigadores, al cotejar y entender otras realidades, se enriquecen y enriquecen sus escenarios de influencia, es así como nuestros intereses de investigación, las reflexiones y el quehacer de los maestros y de la comunidad universitaria, se acopla con la labor del CNMH,

en tanto se convierte en un espacio de reconocimiento, de valoración y de construcción de tejido social, partiendo de la responsabilidad y la rigurosidad frente a la gestión del conocimiento y la labor de formadores, universitarios e interesados en el tema del conflicto armado en Colombia.

Referencias

Centro Nacional de Memoria Histórica. (s. f.). Misión y visión. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/mision-y-vision/>

Ciencias ómicas, bioinformática y enseñanza de la bioquímica, un espacio para la investigación¹

Rodrigo Rodríguez Cepeda,² Jeimy Tatiana Guerrero García,³ Laura Andrea Gómez Olarte⁴

pp. 429-442

1 Los autores expresan su agradecimiento a la Universidad Pedagógica Nacional y especialmente al Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica (CIUP) por la financiación, en el marco del proyecto DQU-037-S-22, igualmente, se extienden los agradecimientos al semillero de investigación Chimeía, que hace parte de la línea de investigación "Alimentómica y enseñanza de las ciencias".

2 Doctor en Educación y profesor Universidad Pedagógica Nacional. Correo: rrodriguez@pedagogica.edu.co, Orcid: 0000-0002-2331-0576

3 Licenciada en Química. Correo: jtguerrerog@upn.edu.co, Orcid: 0009-0006-9071-3750

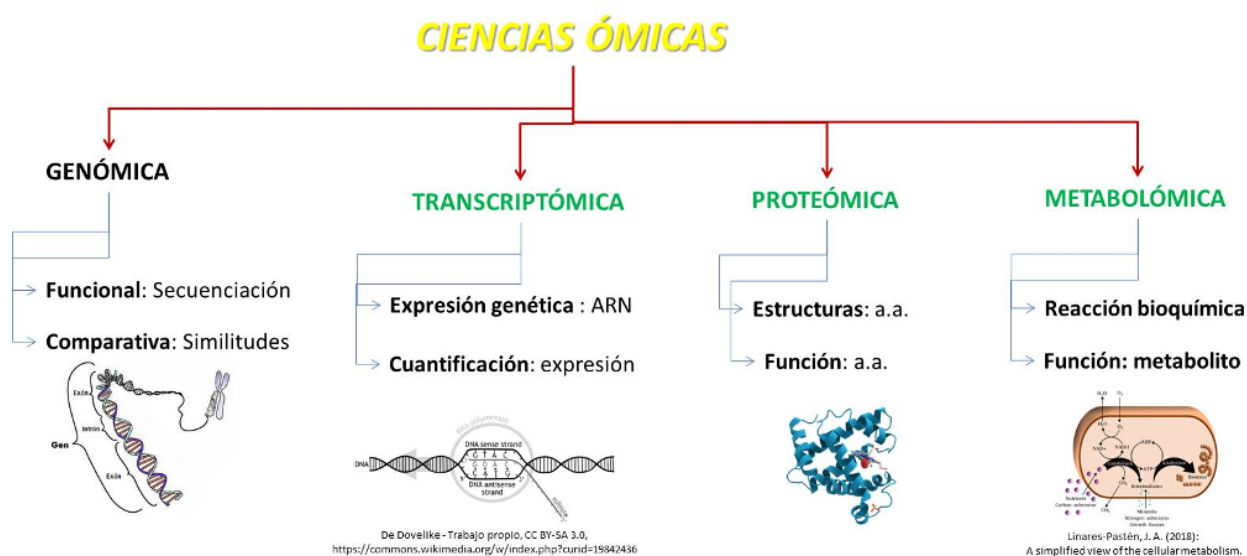
4 Estudiante de la licenciatura en Química de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: lagomez@upn.edu.co, Orcid: 0009-0000-7194-6803

Introducción

En los últimos años, especialmente a partir del Proyecto del Genoma Humano (pgh), cuyo primer borrador, con un poco más del 90 % de la secuenciación completa, fue publicado en el año 2001 (Venter et ál., 2001), se ha experimentado un auge en el uso de la informática y el nacimiento de las denominadas ciencias ómicas. Esto debido a la gran producción de datos de laboratorio y el nacimiento de grandes bases de datos, las cuales son ampliamente utilizadas por los científicos en sus investigaciones, especialmente en aspectos relacionados con la secuenciación genómica de especies, la funcionalidad de dichas secuencias, los fenómenos de transcripción y traducción de la información genética, estructuras de las proteínas y su función, así como los metabolitos producidos.

Con el anterior panorama, se puede considerar que la era de las ciencias ómicas se enmarca desde el nacimiento del proyecto pgh (1990) y hasta el año 2022, cuando se completó el 100 % del genoma humano. Las ciencias ómicas son un campo interdisciplinario, dentro del cual se encuentran cuatro principales: la genómica, dedicada a estudiar a profundidad la función, estructura, evolución, mapeo, edición y comparación del genoma; la transcriptómica, la cual estudia todas las moléculas de ARN presentes en las células, su funcionalidad, estructuras y mecanismos de síntesis de proteínas; la proteómica, dedicada al estudio a gran escala de las proteínas frente a sus estructuras y funcionalidad; la metabolómica, encargada de estudiar los metabolitos producidos por las reacciones bioquímicas (ver figura 1).

Figura 1. Ciencias ómicas



Fuente: elaboración propia.

Además de lo anterior, en la posgenómica se han desarrollado unas ciencias ómicas emergentes como la farmacometabolómica, metagenómica, farmacogenómica y la alimentómica, las cuales utilizan los desarrollos y las herramientas de las ciencias ómicas principales para hacer estudios específicos en procesos metabólicos de medicamentos, estructura y función de las secuencias de nucleótidos aislados de diversos organismos, la respuesta de los genomas a los medicamentos o la relación de la alimentación con la nutrición y la expresión genética de cada individuo.

En este contexto, es claro que los conceptos bioquímicos y de la biología molecular son ahora mucho más complejos, ya que se requiere una mirada interdisciplinaria para su comprensión, de tal forma que su enseñanza necesita investigar sobre didáctica con nuevas metodologías de trabajo en el aula (Alvarez et ál., 2019). Estas deben alejarse de las investigaciones conductistas y memorísticas, que aún persisten a pesar de algunos esfuerzos hechos por investigadores, quienes han tratado de introducir el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, pasando por la aplicación de enfoques diversos como ciencia tecnología sociedad y ambiente (CTSA), cuestiones sociocientíficas (CSC), aprendizaje basado en problemas (ABP) o aprendizaje por investigación, entre otros.

El semillero de investigación Chimeía ha trabajado en el enfoque sobre la enseñanza de la bioquímica en contexto, la cual, por definición, enfatiza en la naturaleza social del conocimiento, donde el aprendizaje se logra mediante la relación de la ciencia con las personas, la sociedad, en situaciones reales y con actividades que aportan significado al aprendizaje (Vásquez-Alonso y Manassero-Mas, 2019). De esta manera, es

posible destacar la importancia de la mediación, la construcción conjunta de significados y los mecanismos de ayuda ajustados al contexto construido, por lo que se crea un ambiente en el cual los profesores plantean una enseñanza facilitadora para la construcción del conocimiento (Tamayo, 2011).

Algunas investigaciones han evidenciado que la enseñanza de la química en contexto genera situaciones que van más allá de la presentación de información a los estudiantes, lo cual ya se puede considerar como una innovación, la cual involucra diferentes formas de cognición, que trascienden del reconocimiento y del recuerdo de conceptos, por ejemplo: la aplicación, el análisis y la evaluación de la información (Meróni et ál., 2015). Otro aspecto importante a resaltar en la enseñanza de la química y la bioquímica en contexto es que el estudiante comprende la importancia sociocultural y ambiental de la ciencia, aspectos que le permiten al estudiante dar respuesta a unas necesidades reales (Caa-maño, 2011).

De esta manera, la enseñanza de la bioquímica en contexto permite relacionar el contenido a enseñar con la cotidianidad de los estudiantes, mejora la relación estudiante-profesor, el proceso de enseñanza aprendizaje y probablemente la actitud del individuo frente a las ciencias. Oliveira y Del Pinto (2013) afirman que, en la medida que el estudiante relaciona el contenido disciplinar con contextos relevantes, logra comprender los conceptos y su relación con el entorno, un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje (Araya-Pizarro y Espinoza, 2020).

Vale la pena mencionar que, en este paradigma de la enseñanza contextualizada, se han hecho algunos acercamientos a la enseñanza de la bioquímica, por ejemplo, Mira-Moreno y Pérez-

Pinto (2015) consideran que la biología molecular y la bioquímica son dos campos de las ciencias con alto crecimiento y desarrollo tecnológico, los cuales tienen influencia en ámbitos como la salud, la biotecnología y la agroindustria, entre otros. Por esto estas áreas deben interactuar con la física y las matemáticas, lo cual hace que su enseñanza se torne abstracta y compleja, de tal modo, Mira-Moreno y Pérez-Pinto (2015) proponen que los profesores de estas disciplinas asuman el desafío de desarrollar nuevas estrategias didácticas que mejoren el proceso de enseñanza aprendizaje.

Desarrollos y proyecciones

Los argumentos presentados han permitido que en el semillero de investigación se plante un contexto entorno a la alimentómica, en el cual, junto con los estudiantes, se han propuesto diferentes metodologías de investigación, modelos y estrategias didácticas con el fin de responder algunas preguntas problema entorno a la enseñanza de conceptos bioquímicos, algunos de los trabajos realizados se resumen en la tabla 1.

Tabla 1. Trabajos de investigación propuestos en el semillero de investigación Chimeía.

Estudiante	Proyecto de investigación	Pregunta problema
Wendy Duque Aranda	Bioinformática: una herramienta didáctica para la enseñanza de la inhibición enzimática desde los estilos de aprendizaje.	¿Cuál es el impacto de los estilos de aprendizaje, y el uso de herramientas bioinformáticas contextualizadas desde posibles tratamientos para el trastorno de la depresión, en el aprendizaje de la inhibición enzimática en el marco de la educación remota?
Alison Borda Buitrago	Diseño de un programa guía de actividades, desde las CSC para el desarrollo de la habilidad argumentativa y la construcción de conceptos bioquímicos en el marco del código genético.	¿De qué manera influye la aplicación de un PGA, diseñado desde las cuestiones sociocientíficas, en el desarrollo de la competencia argumentativa y la construcción de conceptos bioquímicos, en el marco de la modificación genética para la prevención de enfermedades?
Jeimy Tatiana Guerrero García	Enseñanza-aprendizaje de conceptos asociados a la cinética enzimática, en el contexto de la bioquímica de alimentos.	¿En qué medida se favorece la construcción de conceptos asociados con cinética enzimática, mediante la implementación de una unidad didáctica basada en el modelo ABP?
Wendy Lorena Torres Ospina	Implicaciones del modelo Montessori en el aprendizaje del concepto estrés oxidativo.	¿Cuáles son las implicaciones del modelo Montessori en el aprendizaje del concepto estrés oxidativo, en el contexto de los extractos bioactivos y los recubrimientos alimenticios?
Jeferson Mora Poveda	La bioinformática en la comprensión del dogma central de la biología molecular.	¿Cuáles son las implicaciones didácticas en la comprensión del dogma central de la biología molecular al usar las herramientas bioinformáticas?

Los trabajos relacionados en la tabla anterior han pretendido desarrollar modelos y actividades didácticas que involucran no solamente el

contexto de la alimentómica, sino que incluyen el uso de herramientas bioinformáticas, toda vez que emergen como esenciales en los desarrollos

científicos de la bioquímica del siglo XXI. De esta manera, ha sido posible estructurar un proceso de formación de investigadores en la didáctica de la bioquímica, mediante el planteamiento de algunos problemas inherentes a la enseñanza y el aprendizaje de conceptos asociados a la bioquímica, el diseño de material didáctico en contextos como la salud, la nutrición y los alimentos.

Se espera integrar diferentes modelos didácticos, ampliamente utilizados en la enseñanza de las ciencias, así como nuevas apuestas de trabajo, como el modelo de aprendizaje cuantizado (Rodríguez, 2017), el cual aportará en la construcción teórica de la propuesta investigativa a la cual le apuesta el semillero. De esta

manera, junto con los estudiantes, se han planteado algunos antecedentes, marco teórico e inclusive se diseñaron instrumentos y su aplicación en diversas poblaciones.

Las actividades desarrolladas junto con los estudiantes también han derivado en artículos publicados en revistas indexadas, como productos relevantes del proceso de formación de investigadores estructurado y aplicado por la línea de investigación "Alimentómica y enseñanza de las ciencias", a través del semillero de investigación y la financiación del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP). En la tabla 2 se presentan algunas de estas publicaciones.

Tabla 2. Artículos publicados en revistas indexadas

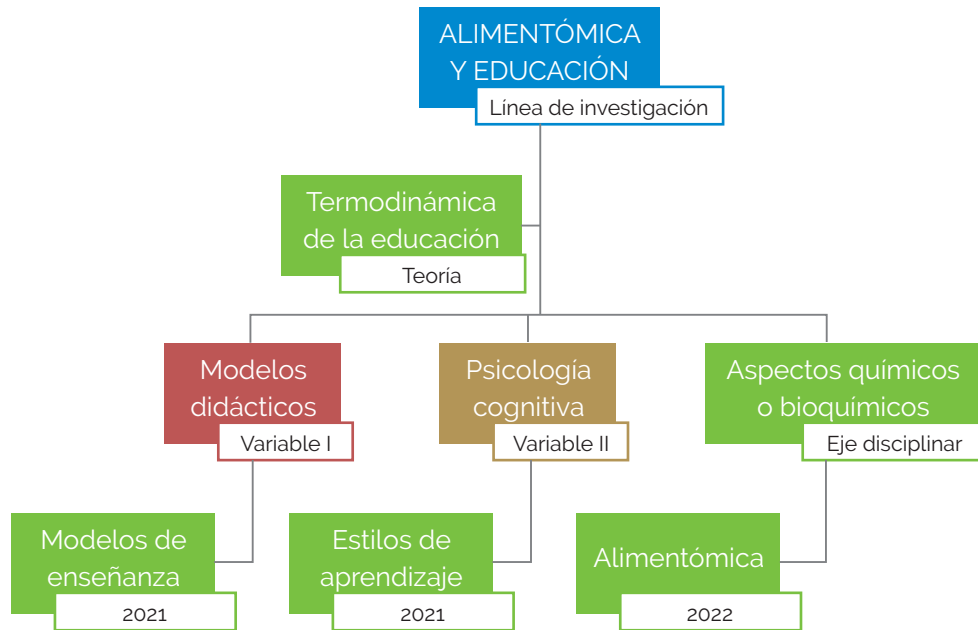
Título	Autores	Temática	Revista
Sars Cov2, una experiencia de la bioquímica en contexto para la enseñanza de conceptos asociados a las proteínas	Rodrigo Rodríguez Cepeda y María José Cortés Parra	Enseñanza de las estructuras de las proteínas en el contexto del virus Sars Cov2 (Rodríguez y Cortés, 2021)	<i>Revista de educación a distancia</i>
Alimentación y enfermedades neurodegenerativas: una cuestión sociocientífica para desarrollar la habilidad argumentativa.	María José Cortés Parra y Rodrigo Rodríguez Cepeda	El uso de herramientas bioinformáticas, alimentos funcionales y su relación con las enfermedades neurodegenerativas, para desarrollar la habilidad argumentativa de los estudiantes (Cortés y Rodríguez, 2021)	<i>Praxis y Saber</i>

Fuente: elaboración propia.

Además de los artículos antes mencionados, se han desarrollado otras actividades de socialización dirigidas a la comunidad académica, como talleres y conferencias, en las cuales ha sido importante la asistencia de estudiantes de pregrado, maestría y egresados tanto de la

Universidad Pedagógica Nacional y de otras instituciones académicas nacionales e internacionales. Estos resultados evidencian los logros del semillero de investigación en función al cumplimiento de los objetivos proyectados (ver figura 2).

Figura 2. Modelo de trabajo del semillero.



Fuente: elaboración propia.

De esta manera, se han implementado algunos modelos didácticos que han aportado en proponer actividades enfocadas a la didáctica de la bioquímica, con resultados prometedores frente al aprendizaje de conceptos como: enzimas, coenzimas, cinética enzimática, inhibición enzimática, proteínas, código genético y metabolismo, los cuales son temáticas muy complejas y que tradicionalmente, en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje, se realiza de manera memorística y altamente conductista. Algunos ejemplos de modelos aplicados en el semillero son:

Ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (CTSA)

Tiene en cuenta que uno de los objetivos de este modelo es articular el conocimiento científico con contextos cercanos y significativos para los estudiantes, en los cuales se involucren aspectos

de impacto social, tecnológico y ambiental. Así se han propuesto actividades que faciliten el aprendizaje de los conceptos asociados a la actividad enzimática, para esto Martínez (2022) propuso algunas actividades en el contexto de los desechos de alimentos, su impacto ambiental y posibles usos como materia prima de enzimas con interés alimentario. Estas actividades permitieron que los participantes en los talleres realizados pudieran relacionar los procesos de extracción de enzimas en fuentes naturales, pero que se consideran desechos de alimentos, como las cáscaras de la piña o de cítricos, y su posible uso en procesos de alimentos, de esta manera, se evidenció que los participantes construyeron y comprendieron conceptos como enzimas, sitio activo, modelo de Michaelis y Menten, velocidad y constante de Michaelis, entre otros.

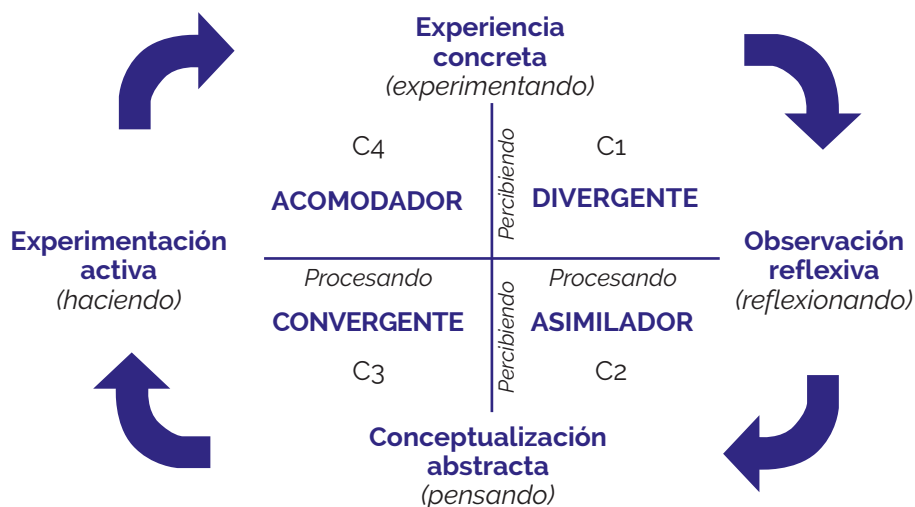
Ciclo de aprendizaje de Kolb, estilos de aprendizaje e inhibición enzimática

Como es bien conocido y aceptado, las personas aprenden de forma diferente, en las problemáticas trabajadas en el semillero de investigación se ha querido identificar la influencia de los estilos de aprendizaje en la construcción de conceptos bioquímicos. De esta manera, Duque (2021) propone implementar un modelo didáctico que responda a las necesidades de quien aprende, teniendo en cuenta aspectos afectivos, sociales y del contexto que influyen en las características individuales de aprendizaje. Para esto se plantearon diversas actividades, tanto prácticas, como teóricas y de indagación, basadas en los estilos de aprendizaje de Kolb y su propuesta de ciclo de aprendizaje, con el fin

de que los estudiantes construyeran conceptos asociados a la inhibición enzimática, además de incluir el uso de herramientas bioinformáticas en este proceso al tener en cuenta que existen pocos trabajos de investigación publicados frente a las implicaciones del uso de estas herramientas y el aprendizaje.

En este trabajo las actividades planteadas se diseñan en el contexto de los trastornos depresivos, su bioquímica y posibles tratamientos con extractos naturales provenientes de la ayahuasca, probados mediante herramientas bioinformáticas. Como resultado, se evidenció la importancia de cumplir con el ciclo de aprendizaje de Kolb (ver figura 3) para lograr la construcción de conceptos bioquímicos, independientemente de los estilos de aprendizaje.

Figura 3. Ciclo de aprendizaje de Kolb



Fuente: Duque (2021).

Cuestiones sociocientíficas (csc)

Las cuestiones sociocientíficas han sido ampliamente utilizadas como estrategia didáctica, en la cual se plantean contextos polémicos, lo cual permite desarrollar habilidades que le permitan a los sujetos contar con posturas críticas que solucionen problemáticas desde una postura profesional sin apartarse de los aspectos sociales; en este sentido, Borda (2022) propone diseñar una serie de actividades en el marco de algunas enfermedades hereditarias, con el fin de desarrollar la habilidad argumentativa y la construcción de conceptos asociados al código genético. Como resultados se evidenció la fuerte influencia que tienen las csc en el desarrollo de la habilidad argumentativa frente aspectos sociales, éticos y conceptuales de las enfermedades hereditarias y la tecnología Crispr Cas9 como avance significativo de la bioquímica y la biología molecular, asociada a la medicina.

Método Montessori

Teniendo en cuenta la importancia de la pedagogía de María Montessori, en el marco de los objetivos del semillero de investigación, se ha pretendido evaluar las implicaciones que tiene el método Montessori en el aprendizaje de conceptos bioquímicos en estudiantes universitarios, ya que luego de una búsqueda de antecedentes bibliográficos, en los últimos diez años se encuentran muy pocas investigaciones donde se aplique el método en la educación universitaria y mucho menos en temas asociados a la bioquímica. Por esta razón, Torres (2022) propone evaluar las implicaciones didácticas del modelo en el aprendizaje del concepto estrés oxidativo, en el contexto de los extractos bioactivos y los recubrimientos alimenticios, por lo que plantea actividades en el marco de las características del modelo, especialmente al estructurar un

ambiente preparado, estético, real, ordenado y simple que favorezca el aprendizaje.

En este contexto se propusieron actividades de indagación en fuentes bibliográficas, talleres y prácticas de laboratorio, en las cuales los estudiantes debían proponer procesos de extracción de compuestos bioactivos a partir de desechos alimenticios, con actividad antioxidante, para reducir los problemas de pardeamiento enzimático en frutas y verduras. Estas actividades permitieron evidenciar que el método Montessori puede ser aplicado en ambientes universitarios, ya que facilitan los procesos de aprendizaje de conceptos tan complejos como el estrés oxidativo.

No obstante, los integrantes del semillero de investigación pretenden continuar aportando en aspectos como la elaboración de material didáctico, cursos cortos en línea gratuitos (mooc), evaluar el conocimiento didáctico del contenido, las implicaciones de los estilos de enseñanza o evaluación de la pertinencia de modelos didácticos en la enseñanza de la bioquímica, por ejemplo: aprendizaje por investigación, aprendizaje por indagación, entre otros aspectos. Así, se involucran los avances actuales de las ciencias, como las ciencias ómicas, la bioinformática o el *docking* molecular; especialmente, se espera contribuir con la formación de investigadores en la didáctica de la química y la bioquímica.

Referencias

Alvarez, P., de Lima, K., Won-Held, V. y Carla, H. (2019). Computational strategy for visualizing structures and teaching biochemistry. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 47(1), 76-84. <https://doi.org/10.1002/bmb.21199>

- Araya-Pizarro, S. y Espinoza, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e312. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992020000200013&script=sci_arttext
- Bacharach, N., Heck, T., y Dahlberg, K. (2007). Co-teaching in higher education. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(3), 9-16. <https://doi.org/10.19030/tlc.v5i3.1298>
- Borda, A. (2022). *Desarrollom de la competencia argumentativa y la construcción de conceptos bioquímicos, a partir de un programa guía de actividades, en el marco del código genético* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17492>
- Brandt, G. y Novak, W. (2020). Sars-Cov-2 virtual biochemistry labs on bioinformatics and drug design. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, (49), 26-28. <https://doi.org/10.1002/bmb.21480>
- Caamaño, A. (2011). Enseñar química mediante la contextualización, la indagación y la modelización. *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*, (69), 21-34.
- Cadavid, V. y Tamayo, O. (2021). Interacción multimodalidad y evolución conceptual en el aula de bioquímica. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED* (Extraordinario), 2903-2911. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15206>
- Campbell, M. y Farrell, S. (2016). *Bioquímica* (8 ed.). Cengage Learning.
- Campos-Sánchez, R., Florez-Cruz, A., Molina-Mora, J., Mora, R., Rodríguez, C., Gatica-Arias, A. y Guzmán-Verri, C. (2021). Avances de la Informática en Costa Rica: vista retrospectiva y perspectivas. *Revista de Biología Tropical*, 69(4), 1204-1223. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S0034-77442021000401204&script=sci_abstract&tlng=es
- Carbajal, C. (2018). Una nueva forma de aprender bioquímica: metodología del caso. *Educación Médica*, 21(1), 40-44. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-una-nueva-forma-aprender-bioquimica-S1575181318302651>
- Cortés, M. y Rodríguez, R. (2021). Alimentación y enfermedades neurodegenerativas, una cuestión sociocientífica para desarrollar la habilidad argumentativa. *Praxis & Saber*, 12(31), 1-20. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.11452>
- Cózar-Gutiérrez, R., De Moya-Martínez, M., Hernández-Bravo, J. y Hernández-Bravo, J. (2016). Conocimiento y uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) según el estilo de aprendizaje de los futuros maestros. *Formación Universitaria*, 9(6), 105-118. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600010>
- Duque, W. (2021). *Bioinformática: una herramienta didáctica para la enseñanza de la inhibición enzimática desde los estilos de aprendizaje* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17056>
- Fabro, A., Aró, C., Villafañe, N. y Degraive, V. (2020). Integración de las TIC para la enseñanza de las ciencias morfológicas en el nivel universitario. *Uni-Pluriversidad*, 20(1), 61-79. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/339300>

- Felder, R. y Silverman, L. (1988). Learning and teaching style in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681. <https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1QP6kBl1iQmpQbTXL-08HSloPwJ5BY-nZW/1988-LS-plus-note.pdf>
- Franco, M., Cediél, J. y Payán, C. (2008). Breve historia de la bioinformática. *Colombia Médica*, 39(1), 117-120. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-95342008000100015
- Garzón, R., Rojas, M., Riesgo, L., del Pinzón, M., y Salamanca, A. (2010). Factores que pueden influir en el rendimiento académico de estudiantes de bioquímica que ingresan en el programa de medicina de la Universidad del Rosario-Colombia. *Educación Médica*, 13(2), 85-96. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1575-18132010000200005
- Garzón, R., Ortega, O., Ondo, A., del Riesgo Prendes, L., Castillo, F., Pinzón-Daza, M., y otros. (2017). Recursos para la enseñanza-aprendizaje de temas complejos de bioquímica en la educación médica. *Educación Médica Superior*, 31(3), 31-44. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412017000300005
- Gava, D., Balasco, V., Teixeira, L., Egido, M., Ciacchi-Zanella, J., Morés, N., y otros. (2018). Structure analysis of capsid protein of porcine circovirus type 2 from pigs with systemic disease. *Brazilian Journal of Microbiology*(49), 351-357.
- Gómez Daza, S. (2021). Bioinformática como recurso educativo para enseñar variabilidad genética mediante la comparación de mapas de restricción. *Revista de la Asociación Colombiana de Ciencias Biológicas*, 1(33), 36-45. [10.1016/j.bjm.2017.08.007](https://doi.org/10.1016/j.bjm.2017.08.007)
- Gonvindarajan, S., Rajaragupathy, S., Subramanian, K., & Kathikeyan, J. (2021). Effectiveness of team teaching in biochemistry lectures for undergraduate students. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 49(4), 583-587.
- Heredia, L. (2019). *Programa guía de actividades para la enseñanza de conceptos asociados a inhibición enzimática a través del docking molecular en ambientes de aprendizaje blended learning*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33864409/>
- Herrera-Acevedo, C., Dos Santos Maia, M., Cavalcanti, É., Coy-Barrera, E., Scotti, L., & Scotti, M. (2021). Selection of antileishmanial sesquiterpene lactones from sistematX database using a combined ligand - / structure - based virtual screening approach. *Molecular Diversity*, 25, 2411 - 24427. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32909084/>
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Maindehead.
- Hotaling, S., Slabach, B. y Weisrock, D. (2018). Next-generation teaching: a template for bringing genomic and bioinformatic tools into the classroom. *Journal of Biological Education*, 52(3), 301-313. <https://doi.org/10.1080/00219266.2017.1357650>
- Humánez Yáñez, B., Barón Pantoja, V. y Flórez Nisperuza, E. (2021). Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza. Incidencia formativa del nuevo profesor de ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED* (Número extraordinario), 2100-2106. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15522>

- Kolb, D., Rubin, I., & McIntyre, J. (1977). *Psicología de las organizaciones: Problemas contemporáneos*. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Madrigal-Valverde, K. (2017). Uso de herramientas para alineación de secuencias y creación de árboles filogenéticos para la determinación de especies. *Revista Tecnológica en Marcha*, 30(1), 30-34. <http://dx.doi.org/10.18845/tm.v30i5.3218>
- Mares-Sámano, S., & Garduño-Juárez, R. (2018). Computational modeling of the interactions of drugs with human serum albumin (HSA). *Computación y Sistemas*, 22(4), 1123-1135.
- Martínez, C. (2022). *Aprendizaje del concepto actividad enzimática, por medio de una secuencia didáctica con un enfoque CTSA* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-55462018000401123&script=sci_abstract
- Martínez-Vaz, B. (2014). Conceptos claves, laboratorios de investigación y bases de datos: estrategias para la enseñanza de bioquímica en siglo XXI. *Química Viva*, 13(1), 5-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86330863004>
- Meroni, G., Copello, M. y Paredes, J. (2015). Enseñar química en contexto. Una dimensión de la innovación didáctica en educación secundaria. *Educación química*, 26(4), 275-280. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187893X1500052X>
- Mira-Moreno, E. y Pérez-Pinto, M. (2015). La educación científica del siglo XXI: Retos y desafíos para los maestros de ciencias naturales. *Bio-grafía escritos sobre la biología y su enseñanza*, 286-292. <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7117>
- Moreno, A. (2015). Retos en la enseñanza de la biología molecular y la bioquímica en las carreras del área de la salud. *Boletín REDIPE*, 4(9), 26-39. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/338>
- Oliveira, E. y Del Pinto, J. (2013). Currículo escolar en el contexto de la situación de estudio: drogas-efectos y consecuencias en el ser humano. *Educación Química*, 24(3), 351-357. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2013000300013
- Paredes-Navia, J. y Molina-Caballero, M. (2019). Enseñanza de la ciencia química por medio de simuladores y aprendizaje activo. *revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*(45), 71-88.
- Parrales, D., Obaya, A., Morales, M. y Botello, J. (2017). Estudio exploratorio sobre la aplicación del sistema 4mat de estilos de aprendizaje, en la enseñanza de biomoléculas. *Enseñanza de las Ciencias*(Extra), 1883-1890. <https://doi.org/10.17227/ted.num45-9834>
- Peña-Castro, J., Gregorio-Ramírez, O. y Barrera-Figueroa, B. (2013). Los métodos experimentales que permiten el estudio de las macromoléculas de la vida: historia, fundamentos y perspectivas. *Educación Química*, 24(2), 237-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4238408>
- Pérez Cardona, L. (2020). La cocina como estrategia para mejorar la enseñanza aprendizaje de los conceptos de bioquímica. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*(47), 127-142. <https://doi.org/10.17227/ted.num47-7875>

- Pérez, F. (2019). Obstáculos del aprendizaje basado en problemas. Una experiencia pedagógica en el área de bioquímica. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 10(2), 80-97. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.18175/VyS10.2.2019.6>
- Pin-Pin, A., Hidalgo-Quijije, Y., Holguín-Baque, M. y Villacreses-Ruiz, V. (2021). Uso de aplicaciones bioinformáticas en el área de salud pública en Ecuador y Latinoamérica. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 1934-1944. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926969>
- Procko, K., Bell, J., Benore, M., Booth, R., Del Gazio, V., Dries, D., y otros. (2020). Moving biochemistry and molecular biology courses online in times of disruption. Recommended practices and resources- a collaboration with the faculty community and ASBMB. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 48(5), 421-427. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32294284/>
- Puerta, A. (2013). *Unidad didáctica para la enseñanza de las enzimas apoyada en TIC bajo el modelo enseñanza para la comprensión*. Universidad Nacional de Colombia.
- Rivera, C., Yáñez, L., Herrera, C., Arias, J., Niño, J., Rodríguez, P. y Hernández, J. (2019). Integración de herramientas bioinformáticas y métodos en biología molecular para el diseño de un kit diagnóstico de COVID-19: un ejemplo de aprendizaje significativo. *Revista Mutis*, 9(2), 62-80. <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/mutis/article/view/1599/1636>
- Rodríguez, R. (2017). *El aprendizaje significativo de conceptos químicos, un estudio en el contexto de la resolución de problemas y los estilos de aprendizaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: Implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, 14(1), 51-64. <https://www.redalyc.org/journal/4137/413755833005/html/>
- Rodríguez, R. y Cortés, M. (2021). _Sars Cov2, una experiencia de la bioquímica en contexto para la enseñanza de conceptos asociados a las proteínas. *Revista de Educación a Distancia*, 21(67), 1-20. <https://revistas.um.es/red/article/view/465221>
- Romero, R., Vidal, L. y Ramirez, D. (2019). Organic chemistry basic concepts teaching in students of large groups at higher education and web 2.0 tools. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44759854012>
- Ruiz-Macias, E. y Duarte, J. (2018). Diseño de un material didáctico computarizado para la enseñanza de oscilaciones y ondas, a partir del estilo de aprendizaje de los estudiantes. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(2), 295-309. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/view/7966
- Safadel, P. y White, D. (2019). Facilitating molecular biology teaching by using augmented reality (AR) and protein data bank (PDB). *Tech Trends*, 63, 188-193. <https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/86487>
- Schwartz-Bloom, R., Halpin, M. y Reiter, J. (2011). Teaching high school chemistry in the context of pharmacology helps both teachers and students learn. *Journal of Chemical Education*, 88(6), 744-750. <https://pubs.acs.org/doi/10.1021/ed100097y>

- Tamayo, A. (2011). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Revista Hallazgos*, 9(17), 211-233. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/738>
- Tansey, J., Baird, T., Cox, M., Fox, K., Knight, J., Sears, D. y Bell, E. (2013). Foundational concepts and underlying theories for majors in "Biochemistry and Molecular Biology". *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 41(5), 289-296. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24019234/>
- Tapprich, W., Reichart, L., Simon, D., Duncan, G., McClung, W., Grandgenett, N. y Pauley, M. (2020). An instructional definition and assessment rubric for bioinformatics instruction. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 49, 38-45. <https://doi.org/10.1002/bmb.21361>
- Torres, W. (2022). *Implicaciones del modelo Montessori en el aprendizaje del concepto de estrés oxidativo* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Varela de Moya, H., García, M. y Correa, Y. (2021). Aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de las ciencias naturales. *Humanidades Médicas*, 21(2), 573-596. <https://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/1758/1351>
- Vásquez-Alonso, A. y Manassero-Mass, M. (2019). La educación de ciencias en contexto: Aportaciones a la formación del profesorado. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED* (46), 15-37. <https://doi.org/10.17227/ted.num46-10538>
- Venter, J., Adams, M., Myers, E., Li, P., Mural, R., Sutton, G. y Nelson, C. (2001). The sequence of the human genome. *Science*, 291(5507), 1304-1351.
- White, H., Benore, M., Sumter, T., Caldwell, B. y Bell, E. (2013). What skills should students of undergraduate biochemistry and molecular biology programs have upon graduation? *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 41(5), 297-301. <https://doi.org/10.1002/bmb.20729>
- Zambrano, J., Arango, L. y Lezcano, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y su relación con el uso de las TIC en estudiantes de educación secundaria. *Journal of Learning Styles*, 11(21). <https://doi.org/10.55777/rea.v11i21.1087>
- Zamora, J., Sánchez, C., Hernández, E., Álvarez, J. y Díaz, R. (2018). Herramientas bioinformáticas usadas en el estudio de enzimas fenoloxidasas del género *Pleurotus*. *Mexican Journal of Biochemistry*, 3(1), 95-118. https://hero.epa.gov/hero/index.cfm/reference/details/reference_id/8299684

Demystifying Local English Immersion Programs: What In-Service Teachers Believe

Laura Estupiñán Molina¹

pp. 443-454

¹ Cuarto semestre Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Secretaría de Educación de Cundinamarca- Docente de Inglés en Educación Básica Secundaria y Media. Correo electrónico: doclestupinan788@antonionarinocajica.edu.co.

Introduction

Research on teachers' beliefs focused on a wide range of topics concerning teaching and learning a second language, to our knowledge, spans more than 57 years (Oliver, 1953 in Fives & Buehl, 2012). Hence, plenty of research have uncovered that what is within in teachers' minds— what they know, think, believe—and the possible impact of teachers' beliefs on their classroom practices, which consequently can affect learners' learning experiences.

Even though several research studies have been conducted to examine pre-service teachers' beliefs, little attempt has been made in investigating beliefs of in-service teachers of English during their working life. Possible reasons behind scarce research, approaching this population, may result from the semantic overlap of the definition of immersion program and the replication of models, disregarding the Colombian socio-cultural context, and the teachers' and students' needs.

In line with this situation, the initiative of replicating immersion programs for in-service teachers is documented in the National Program of Bilingualism (NPB) in the framework of the "Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad" (Plan Nacional de Desarrollo [PND]) as one of the main pillars of the line of action "inspiring teachers". According to the PND (2018), immersion programs are presented as immersions programs abroad that consist of "professional development programs in highly regarded universities in the UK and India". (p. 54)

As the NPB is supervised and monitored at city and department level by the Secretariats of Edu-

cation, the Plan of Development of Cundinamarca underscores how the immersion programs initiatives at a departmental level, in a similar way to the NPB, view English as a better chance of inserting the country into the global economy. However, it also seems that this program framework judged teachers, including English language teachers "to have a deficit perspective" (Ayala, 2020; p. 53) as can be seen in the following quote:

As from 11,154 teachers of the Department, in the previous four-year term, 68 teachers have pursued the specialist degree, which results in low levels of updating and training and a deficit in competencies on the part of teachers to meet the challenges of education. (Plan of Development of Cundinamarca—PoDoC, 2016, p. 49)

Just regarding the in-service teachers' participation in the qualitative phase of this study, four out of six teachers pursued master's degrees in Education and English Language Didactics. This is why clarification about local English immersions programs is needed in terms of the relation between what teachers believe about local English immersion programs and the recognition of teachers' knowledge about language and pedagogy being as important as what is merely being written and expected in the new version of NPB and the PoDoC.

In that sense, this article attempts to shed light on the analysis of in-service English language teachers' beliefs about a local English immersion program—from discourse— in the elementary and secondary educational levels as well as from urban and rural high schools.

In the subsequent part of this paper, I provide an overview of the statement of the problem,

the research question, and the objectives. Then, I present a review of relevant literature in which I discuss definitions, characteristics, and functions of teachers' beliefs. Similar pattern is followed with the immersion programs construct by providing perspectives at global and local levels. I end this section by describing what it means to be a teacher of English in the public sector. Next, I sketched the research paradigm, study phases, participants, methods of data collection and data analysis. Furthermore, I present the findings from the survey phase in relation to statistically significant differences in beliefs about immersion programs, depending on the elementary and secondary educational level, and the rural or urban context teachers work in. Finally, I present a summary of the findings with pertinent discussion as well as some conclusions.

Statement of the problem

On the one hand, although the objective of immersion programs in Colombia is to continue improving the English language communicative competences in teachers and students (Secretaría de Educación de Cundinamarca, 2021), it should be noted that the non-existence of a consensus regarding the definition, nature, features of immersion programs in foreign languages, and the reductionist perspective of bilingualism that denies the socio linguistic context in Colombia (García León, J. & García León, D., 2012) have led to the implementation of what secretariats of Education call *immersion days*. This, in turn, has become largely a matter of neglect of "the previous knowledge, experience of Colombian teachers" (Ayala, 2021, p. 56) and the current

teaching and learning conditions in Colombia (Sanchez & Obando, 2008).

On the other hand, Moya (2012) points out that immersion programs are intended to encourage teachers' adaptation to constant change situations. Hence, some teachers' beliefs can arise before their immersion taking part, but also change and reshape during and after their participation. Considering that an "important source of origin of teacher beliefs is experiences from teacher education programs" (Vipulphol, 1994, p. 42), it can be inferred that teachers' beliefs about teaching and learning English as a foreign language may be influenced by the ideas and experiences they gain during their participation in immersion programs, which, in turn, can influence both "knowledge and judgment" (Johnson, in Vipulphol, 1994, p. 36) about their classroom practices, the teacher's and student's roles, and discourse.

In line with the previous information, I will propose the following research question and the general objective.

Research question

What beliefs about a local English immersion program do in-service teachers from public schools of Cundinamarca hold behind their participation?

General objective

To analyze the beliefs of the in-service teachers from public schools of Cundinamarca regarding a local English immersion program.

Specific objective

To examine significant differences in the in-service teachers' beliefs about a local English immersion program, depending on the sociocultural context and educational level.

Literature review

The following three constructs guide this study: (a) teachers' beliefs, (b) the teacher of a foreign language, and (c) language immersion programs.

Defining and characterizing beliefs in education and SLA

Researchers in foreign languages have devoted major efforts to the task of defining beliefs, especially those of the main actors of learning and teaching a foreign language (teachers, and students). Nevertheless, "there is as yet no consensus on meaning" (Borg, 2001, p. 186); for instance, Richards & Lockhart (1996) define beliefs as "the psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true" (p. 103). In words of Diaz-Larenas et al. (2015), beliefs are socially defined as interpretation of experience and as mental and affective constructions of experience are integrated into schemata.

In this study, I define teachers' beliefs as personal knowledge and personal judgements. On one hand, Clandinin & Connelly (1987) use the term *personal knowledge* to refer to:

Knowledge that reflects the individual's prior knowledge and acknowledges the contextual nature of that teacher's knowledge. It is a kind of knowledge carved out of,

and shaped by, situations; knowledge that is constructed and reconstructed as we live out our stories and retell and relive them through processes of reflection. (p. 125)

On the other hand, teachers' beliefs also enclose personal judgements, in other words, they are also assumptions teachers hold and consider true, which may be different from the actual information received.

Regarding the characteristics of beliefs, it should be noted that the conscious (explicit) nature of beliefs results convenient for this study, as teachers hold beliefs consciously, and they can state their beliefs through verbal or written communication. In doing so, make them explicit. Besides, this study shares the Fives & Buehl's (2012) perspective that teachers' beliefs are situated in context, some are more stable than others and they are held by individual teachers rather than socially.

How teachers' beliefs function

Fives & Buehl (2012) identify three ways in which beliefs operate and relate to practice: (a) filters of interpretation, (b) frames for defining problems, and (c) guides or standards for action. The way in which teachers appraise a social situation is regulated by beliefs, as "individuals' understanding of reality is always seen through the lens of existing beliefs" (Fives & Buehl, 2012, p. 478). This mechanism prompts teachers to assign different degrees of relevance to the information of the social situation and whether it is (or it is not) incorporated into their explicit beliefs.

Once the filtering role of beliefs is activated, beliefs keep on playing a role on how teachers conceptualize or frame a problem or task. This

process enables to define the nature of the problem and to have an idea of how to approach it. At the next stage, the guiding function of beliefs emerges in their motivational abilities to move teachers to action (Fives & Buehl, 2012).

Foreign language teachers

Cortes et al. (2013) analyze the professional profile of English language teachers from a competence-based perspective. They define competences as “the skills that the teacher should have in order to achieve optimal results in their pedagogical work” (p. 23). They point out that as teachers prove their competences in a determined situation, they are challenged

to demonstrate their domains of knowledge, abilities, and particular traits creatively. Such competences could be put in practice by in-service teachers, depending on the conditions they work in. Thus, it is worthwhile pointing out a reflection on the educational context and the challenges that permeate the practice of teachers' competences and abilities in the teaching of a foreign language in elementary and secondary levels, as well as in rural high schools, especially in its political, methodological, didactic, curricular and investigative dimensions.

Table 1 shows some of the most daunting challenges in teaching English in secondary, elementary, rural, and urban contexts.

Table 1. Major challenges in-service teachers face

Category	Major challenges in-service teachers experience
Professional challenges for elementary and secondary teachers	<ul style="list-style-type: none">• Insufficient planning, quality, and sustainability of professional development programs (Correa & Gonzalez, 2016).• Nativespeakerism (Ayala, 2020).• Lack of enough competent teachers to teach English in elementary schools (Correa & Gonzalez, 2016).• Provision of professional development programs to teachers of secondary education and in urban areas (Bastidas & Muñoz, 2011).
Work-related challenges in rural high schools	<ul style="list-style-type: none">• Reluctance to work in rural schools (Ramos & Aguirre, 2016).• Different sociocultural, economic, ethnic and political conditions in rural education. (Bonilla Medina & Cruz Arcila, 2013).

Immersion Language Programs

Although the concept of immersion has not been clearly defined in Colombia (Ayala, 2021), the Ministry of National Education (MEN) and the secretaries of Education have sponsored the development of immersion programs (Moya, 2012; Pachón, 2012). On account of the possible lack of research on this topic in Colombia, I

decided to search the possible definitions given by the responsible, the participants and the academic community who have an approach with immersion programs. First, I took advantage of the website of the MEN to access information related to immersion programs from the decision-makers' perspectives. Looking at news in the portal, six reported data related to immersion programs for teachers, from these, the most

common definitions of immersion programs were "activities", "parts of an experience" and "extension projects".

Subsequently, research in journal articles and theses focused on immersion programs for teachers of English in Colombia was scant. Pachón (2012) typifies the English immersion programs as Standard English Language Immersion Programs, understood as a multifaceted social phenomenon that embraces a diversity of experiences that go beyond learning English. This was the definition adopted for the sake of this study.

Finally, a review of the journal *Cuadernos del Caribe* journal, issue 15 (2012) was conducted, as teachers from different regions wrote their experiences about their participation on an immersion program on it. Even though there was no conceptualization of English Immersion Programs (EIP) from teacher voices, it is worth quoting Sánchez (2012), as in the beginning of his paper he points out: "What is my idea about this kind of programs? I had one idea about this immersion, but when I came back to this immersion, I changed my idea about this kind of programs" (p. 84). Following the reading, his concern about the EIP conceptualization became less important. Instead, this author would rather reflect on the impact and benefits on his life and pedagogy.

As it is difficult to reach a level of consensus about what a determined concept is, it is our concern to put forward a functional definition of EIP in Colombia that signifies "the execution of the immersion programs in Colombia for and by Colombians" (Ayala, 2020, p. 42). Such knowledge justifies the importance of this study.

Methodology

In this study, data collection was textual and numerical, it focused on the participants' beliefs about immersions, but also on the correlations and the theory that could emerge from those beliefs. Then, the findings were reached following a statistical and an interpretative grounded process. These characteristics made the study mixed. As the central idea of mixed methodology is to achieve "a better understanding of research problems" (Creswell & Clark, 2017, p. 5), the complexity of the construct Belief could be addressed collecting and analyzing both quantitative and qualitative data within this study. The present study was carried out into two stages: a survey stage, and a qualitative study stage.

Survey stage

The survey stage was aimed at obtaining broad and generalizable findings related to beliefs about immersions programs of 84 in-service teachers. A cross-sectional questionnaire with closed and open-ended questions was developed using the content, method, findings, and analysis from the survey distribution. Regarding the statistical analysis, the data corresponding to the scores and the frequencies of the closed questions from the 86 participants were analyzed in a database in the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software. The scores of the preschool and elementary teachers were paired with basic and higher education teachers' answers in a t-test analysis. Similarly, means from teachers who work in urban and rural contexts were analyzed to identify whether there were any significant differences in terms of beliefs about immersions.

Results from the survey phase

The detailed results of the closed-ended items of the questionnaire were organized in three categories: a) rationale of immersions, b) nature of immersions, and c) home and school set-

tings. The independent sample t-tests showed significant differences in three reported in-service teachers' beliefs. The means scores of the answers, the degree of freedom, the t-statistic and the significance of probability are shown on table 2.

Table 2. Independent sample t-test results of the in-service teachers' reported beliefs about immersion programs showing significant differences

Samples	Rationale of immersion programs	df	t	Sig.
Elementary and secondary in-service teachers	1. The immersion programs approach the improvement of teachers' English linguistic competence.	76	-0.582	0.116
	2. The use of Spanish is allowed during the immersion programs.	77	.148	0.02
Samples	Nature of immersion programs	df	t	Sig.
Rural and urban in-service teachers	9. The immersion programs can be carried out in the municipality you work in.	76	0.530	0.003

Source: Data collected by author on the 20th of August of 2022

Items 1 and 2 are in the Rationale category of the immersion programs, whereas item 9 belongs to the Nature of immersion programs category. The three beliefs that showed significant differences were discussed under the following assumptions:

H_0 = There are not statistical differences between the elementary and secondary teachers' reported beliefs.

H_1 = There are statistical differences between the elementary and secondary teachers' reported beliefs.

An examination of the elementary and urban results in comparison to those of secondary and rural areas respectively indicates that two items differed significantly at the 0.05 level in elementary and secondary teachers' sample (1): most

of the elementary teachers agreed with the "the immersion programs approach the improvement of teachers' English linguistic competence" statement, while only 12% of the secondary participants believed that they could improve their English linguistic competence through the immersion programs.

The results of the entry concerning the use of Spanish in immersion programs, as being the mother tongue, approached significance at the 0.05 level ($t = .148$, $p = .02$). The percentage of participants who work in basic elementary and high secondary education in comparison with pre-school and elementary education differed from 9.5% to 2.4%, and the neutral responses ranged from 28.6% to 35.7%.

In the second category, Beliefs about the nature of immersion programs, a significant

difference was found in the results for item 9, "The immersion programs can be carried out in the municipality you work in". The unanimous agreement of the participants in the rural context was higher than those of the urban area; the percentage of the participants who agreed with the statement and reported working in rural schools was 88.1 %.

Results

Their judgement does not define who you are, it defines who they are

The item "The immersion programs approach the improvement of English teachers' linguistic competence" showed a significantly higher mean score in elementary teachers than in teachers who work in basic and middle education levels. It can be assumed that despite the remarkable embracement of teachers in the various school education levels, the immersion program in which the participants in this study took part has some weaknesses.

First, leaving aside the fact that that many pedagogic and linguistic development usually favors basic, middle and normal school teachers of English (Correa & Gonzales, 2016), the convergence of elementary and secondary teachers, almost a half of the participants (47,7%) in preschool and elementary levels, and 52,3% in secondary school levels in the same scenario can lead to inappropriate contents (Correa & Gonzalez, 2016).

Some studies (Correa et al., 2014) showed that the professional development programs were more suitable for English secondary school teachers than for the elementary ones since they required a level of English that they did not have,

the t-test and the interviews suggest that the content in terms of English linguistic competences was unsuitable for secondary teachers in this particular immersion program. That is the reason why elementary teachers agree with the belief concerning the improvement of their English linguistic competences through their participation in immersion programs.

The statistically significant difference concerning the low enhancement of the English linguistic competences reported by the secondary teachers and their agreement to practice English as much as possible clearly indicate that policy-makers and the government "ignores the previous knowledge and experience of Colombian teachers and fails to make their realities the foundation of these programs" (Ayala, 2021, p. 54). As a result, the social stigma of poor linguistic competence, even in graduated English language teachers surrounds local and international realities.

An additive form of bilingualism may occur in the immersion program

By the same token, the variation across the reported beliefs of the two groups of teachers concerning the acceptance of the use of their mother tongue within immersions could respond to "their personal theories that have been formed as a result of their own schooling, their professional experiences and their daily contact with the pedagogical practice inside the classroom" (Diaz-Larenas et al., 2015, p. 57).

As developed in the theoretical framework, the current situation of ELT in elementary Colombian public schools has been studied by various researchers (Bastidas & Muñoz, 2011; Correa & Gonzales, 2016, Sanchez & Obando, 2008), who call into question the availability of teachers,

and even further the qualification of the hired teachers in the public education system. The lack of teachers of English is more evident at the elementary school level, where teachers neither have an English linguistic competence, nor hold a degree in English language teaching, but they are demanded to teach the language as part of their work-related duties (Correa & Gonzales, 2016).

As some elementary school teachers could have less knowledge and teaching experience, and professional development in English than secondary school teachers, they might cling to a traditional way of teaching and learning English, presumably rooted on their own experiences as English students. This does not mean that using Spanish is detrimental in ELT practices; on the contrary, the disparity in the reported beliefs about the role of Spanish in immersion programs between elementary and secondary teachers discloses the heterogeneity challenge that elementary teachers have encountered, noted earlier by Correa & Gonzales (2016).

**The immersion program is not a place.
It is the educational community**

Finally, teachers who work in urban and rural areas show a statistically significant difference in the reported belief that immersion programs could take place in the municipalities teachers work in. As the highest average scores regarding this belief were reported by participants whose workplaces are located in rural areas, the reported belief can have roots on the “unbalanced sociocultural, economic, ethnic and political conditions” (Bonilla Medina & Cruz Arcila, 2013, p. 28) rural teachers face in the development of their professional practice.

According to Bonilla Medina & Cruz Arcila (2013), the professional development of rural teachers is evidenced in the understanding and reflection of the sociocultural factors of the communities they work with. However, the other side of professional development, understood as “immersion programs, language courses, methodological updating, improvement of methodology, evaluation and follow-up processes” (Bastidas & Muñoz, 2012, p. 14) is a restrictive option, or even a lack of luck for teachers who teach English in rural schools. Many factors come together to shed light on why teachers of rural areas have as an option to develop immersion program in their own towns; limited access to transportation and rare opportunities to communicate with other teachers (Bonilla Medina & Cruz Arcila, 2013) can be some of those variables.

In particular, it is clearly evident the government's emphasis on the professional development of urban teachers; even so, the scope of this immersion included 39 teachers of rural schools. The belief on developing immersions in their places of work evidences the neglect of learning and teaching conditions by the State. In other words, regardless teachers' “optimistic views of their professional endeavour” (Bonilla Medina & Cruz Arcila, 2013, p. 31), the professional growth depends at a large extent on the facilities and resources; thus, the English proficiency and professional development remain far from being fulfilled, at least in their rural contexts.

Conclusions

The purpose of this study was to analyze the influence of in-service teachers' participation in a local English immersion program on their

beliefs—from discourse—about immersion programs regarding the educational level and the context they work in. To achieve this goal, two specific objectives were led through a mixed methodology.

Once the independent t-tests were carried out, the alternative hypothesis (H_1) was stated, as the means were not equal to the value stated in the null hypothesis. In other words, there were statistical differences between the elementary and secondary school teachers' reported beliefs and their rural and urban peers.

The differences in in-service teachers' beliefs allow to confirm that beliefs are context-dependent (Nespor, 1987) because they exist in relationships to other things. As Barcelos (2000) states that "individuals can find meanings in the situation they live in, and in the modifications and adaptations they make to solve problems in their daily lives" (p. 16). The differences in in-service teachers' beliefs represent the task of learning and teaching in different contexts. In that sense, those variances on teachers' beliefs are totally valid, as they reflect the main challenges rural and urban schools face in meeting the needs of their students and educational levels, so that in no case teachers' beliefs cannot be considered erroneous a priori.

In line with this conclusion, when thinking about immersion programs, it is clearly evident that they are crucial to shaping teachers' beliefs, since a diversity of experiences are covered in these programs (Pachón, 2012). For instance, teachers may draw on their understanding of a learning principle, teaching strategy, or practice put forward on the immersion programs to keep on building up their beliefs gradually over time (Richards & Lockhart, 1996).

References

- Ayala, J. (2020). An approximation to what language immersion programs are like. *Enletawa Journal*, 13(2), 20-47. <https://doi.org/10.19053/2011835x.11982>.
- Ayala, J. (2021). Problematizing local English immersion programs: Unpacking their training mechanisms. *ELT Local Research Agendas II* (pp. 53-74). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Barcelos, A. M. F. (2000). Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA.
- Bastidas, J. A., & Muñoz, G. (2011). *Fundamentos para el desarrollo profesional de los profesores de Inglés*. Graficolor.
- Bonilla Medina, S. X., & Cruz Arcila, F. (2013). Sociocultural factors involved in the teaching of English as foreign language in rural areas of Colombia: An analysis of the impact on teachers' professional development. *Research in Teacher Education*, 3(2), 28-33. <https://doi.org/10.15123/uel.85w1y>.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT JOURNAL*, 55(2), 186-188. <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186>.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 28-36.
- Correa, D., & González Moncada, A. M. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought

- about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24(83), 1-30. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2459>.
- Correa, D., Usma, J. & Montoya, J. C. (2014). El Programa Nacional de Bilingüismo desde la perspectiva de los actores educativos: Un estudio exploratorio en el departamento de Antioquia. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 1-15.
- Cortés, L., Cárdenas, M., & Nieto, M. (2013). *Competencias del profesor de lenguas extranjeras: Creencias de la comunidad educativa*. Universidad Nacional de Colombia.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Díaz-Larenas, C., Alarcón-Hernández, P., Martínez-Illabaca, P., Roa-Ghiselini, I., & Sanhueza-Jara, M. G. (2015). Docentes de inglés de primaria, secundaria y terciaria: Sus creencias pedagógicas sobre sus estudiantes. *Revista Educación*, 39(2), 43-62. <https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19897>.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). <https://doi.org/10.1037/13274-019>.
- García León, J., & García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: Tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47(2), 47-70. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032012000200002>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Campos de inmersión en inglés*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357491.html?_noredirect=1.
- Moya, S. (2012). La aventura de participar en el programa. *Cuadernos del Caribe*, 9(15), 57-60. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/article/view/40878>.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Pachón, O. (2012). El Programa de Inmersión en Inglés Estándar tiene identidad propia. *Cuadernos del Caribe*, 9(15), 39-48. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/article/view/40878>.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Sánchez, A., & Obando, G. (2008). Is Colombia ready for "bilingualism"? *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 9(1), 181-195. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/10715>.
- Sánchez, I. (2012) Otras voces. *Cuadernos del Caribe*, 9(15), 84. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ccaribe/article/view/40878>.
- Secretaría de Educación de Cundinamarca. (2021). *Fortalecimiento de las Competencias Comunicativas en Inglés de los Estudiantes de los Establecimientos Educativos Oficiales del Departamento de Cundinamarca*
- Vibulphol, J. (2004). *Beliefs about language learning and teaching approaches of pre-service EFL teachers in Thailand* (unpublished doctoral's thesis). Oklahoma State University.

Propuesta de enseñanza del español como segunda lengua para estudiantes sordos universitarios

Lady Avendaño,¹ Andrea Buitrago,² Lina Hernández³

pp. 455-468

- 1 Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras por la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Correo ljavendanoc@pedagogica.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4299-4624>
- 2 Magíster en Lingüística Española, docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Correo: abuitrago@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0607-169X>
- 3 Magíster en Estudios en Infancias. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Correo lirhernandez@pedagogica.edu.co Orcid <https://orcid.org/0000-0001-6153-2789>

Introducción

El equipo articulado al grupo de investigación "Manos y pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria" y el grupo "Vyakarana: argonautas del lenguaje" presentan en este artículo los resultados obtenidos en la fase de investigación documental del proyecto "Enseñanza del español como segunda lengua para estudiantes sordos universitarios". En esta investigación se han planteado reflexiones acerca de las prácticas pedagógicas desarrolladas en torno a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas. Estas perspectivas permiten el reconocimiento de los retos que esto implica y la falta de relación con propuestas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del español como segunda lengua (L2), así como la falta de metodologías y estrategias propias para la enseñanza a personas sordas. Dificultades existentes en los programas de formación en primaria y bachillerato, a lo que se suman las nuevas exigencias en los niveles de español para los egresados de una licenciatura, entre otros aspectos que merecen ser investigados para generar alternativas de solución. Con esta propuesta de investigación se pretenden delimitar las diferencias y retos que implican la enseñanza del español como L2 a personas sordas, y así reconocer las estrategias metodológicas propias de la enseñanza para esta población, pues las propuestas de enseñanza están orientadas por los modelos de enseñanza de L2 para extranjeros, comunidades indígenas u otras poblaciones, pero falta delimitar mejor cuales son los elementos metodológicos propios a trabajar con la comunidad sorda, específicamente en el contexto de la educación superior. Por último, creemos que este proceso de investigación tendría un gran impacto, pues se podrá

contar con instrumentos que permitan dar flexibilidad en el desarrollo curricular del eje de español para que los estudiantes fortalezcan sus habilidades de escritura y lectura en el contexto universitario y el desempeño docente.

Antecedentes

Esta propuesta se articula con el trabajo desarrollado por los grupos de investigación "Manos y pensamiento: inclusión de estudiantes a la vida universitaria" y "Vyakarana: argonautas del lenguaje". El primero con una trayectoria de veinte años de investigación, cuyo objetivo de estudio ha sido la educación de las personas sordas al reconocer su condición bilingüe (la lengua de señas como su primera lengua y el español como L2) para aportar a los procesos de inclusión; por esto, desde el proyecto se han investigado y consolidado propuestas de enseñanza-aprendizaje de estas lenguas, procesos que queremos fortalecer, específicamente en el área del español como L2. El segundo grupo de investigación fue pensado desde un ámbito disciplinar y pedagógico, apunta a analizar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en torno a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas al revisar estos procesos desde las perspectivas: lingüística, sociolingüística, psicolingüística y pragmática. En el marco de la educación de las personas sordas, el grupo "Manos y pensamiento" ha realizado varias investigaciones las cuales han aportado a la línea de enseñanza del castellano lectoescrito y en la inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Sobre el desarrollo investigativo en el tema de español como L2 para estudiantes sordos, el grupo "Manos y pensamiento" elaboró la propuesta de castellano escrito en tres fases: primero, un estado del arte sobre las teorías y

estrategias que orientan la enseñanza de una L2; segundo, un análisis lingüístico y sociolingüístico del aprendizaje como L2, por medio de un análisis contrastivo de las dos lenguas; por último, el diseño, aplicación y desarrollo del plan de estudios organizado en tres ciclos de enseñanza: básico, medio y avanzado, cada uno conformado por cuatro niveles (Monroy, 2011). Otro referente esencial, gestado por el grupo "Manos y pensamiento", fue el proyecto investigativo del año 2011, el cual buscaba fortalecer la capacidad lectora de los estudiantes sordos de la Universidad Pedagógica Nacional, mediante el acceso a un ambiente virtual de español escrito, en el marco de la inclusión social y digital, a partir del diseño de un ambiente virtual orientado a mejorar las capacidades de lectoescritura de los estudiantes sordos (Monroy, 2011).

De otro lado, el grupo de investigación "Vycara: argonautas del lenguaje" y sus integrantes, tanto en el marco del grupo como en sus investigaciones previas a su existencia, han desarrollado estudios que reflexionan sobre los procesos evaluativos que tienen lugar en el ámbito de la enseñanza de lengua extranjera, L2 y lengua materna. Entre estos se destacan: "L'évaluation du FLE à l'Université Pédagogique Nationale: à la recherche d'une évaluation dialogique-émancipatrice" (2011) y el estudio actual sobre la evaluación en el marco del currículo emancipador. Dicho grupo de investigación también adelanta trabajos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de una 2L desde las diferentes disciplinas lingüísticas, donde se destacan estudios como: "La transferencia de la fonología de la lengua materna en la adquisición del inglés como lengua extranjera" (2012), "La gramática en contexto: una aproximación didáctica a la gramática" (2012) y "La interferencia en ejercicios de producción oral de docentes en formación de tercer

semestre de inglés como lengua extranjera" (2018). En este sentido, el trabajo mancomunado de ambos grupos investigativos permite la construcción conjunta y enriquecida frente a un tema que ha sido objeto de investigación por parte de ambos y que se constituye en una reflexión necesaria para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje del castellano escrito en estudiantes sordos, en el marco de la complejidad que subyace a dichos procesos. Cabe anotar que los dos grupos ya han adelantado un trabajo de investigación de manera conjunta frente a la enseñanza del español como 2L para estudiantes sordos universitarios, el cual apunta a: contribuir en el reconocimiento y consolidación de estrategias pedagógicas y didácticas propias en la enseñanza y aprendizaje del español como 2L para la población sorda; así mismo, reconocer las tendencias actuales sobre la enseñanza de 2L para sordos, con miras a actualizar y ajustar la propuesta de enseñanza-aprendizaje para estos estudiantes en el contexto universitario. Esto favorece no solo al desarrollo del programa, sino también a los profesores y estudiantes de educación superior interesados en la enseñanza de una 2L para esta comunidad. Dicho esto, procederemos a definir la propuesta de marco teórico basado en el análisis contrastivo entre los procesos de adquisición en personas sordas entre su lengua materna y la L2.

Marco teórico

Procesos de adquisición de la lengua en personas sordas: contraste entre L1 y L2

En el marco de la relación entre los factores innatos y los socioculturales, como elementos que interactúan de manera conjunta en la adquisición de la lengua, las personas sordas adquieren un

sistema de signos en el que se usa la modalidad gestual-visual y no la modalidad auditiva oral (Reyes Tejedor, 2007; Sandler y LilloMartin, 2006); es importante señalar que "las lenguas de señas son sistemas de signos naturales, con el mismo estatuto lingüístico que las lenguas orales" (Reyes Tejedor, 2007, p. 2). Esta condición de las lenguas de señas como sistemas de signos naturales implica, no solo que cuentan con todo un conjunto de niveles estructurales —parámetros formacionales, morfológicos, léxicos, semánticos, sintácticos, pragmáticos— y con unas reglas establecidas que posibilitan la comunicación, sino que además está arraigada en el marco de un conjunto de construcciones simbólicas que configuran la manera de ver y representar el mundo, en términos del individuo y de su pertenencia a un grupo social. En este sentido, la lengua de señas cuenta con unas variedades que se originan desde el uso mismo y que dan cuenta de esa relación entre la lengua y los escenarios culturales en donde se pone en escena.

Esta intrincada relación entre cultura y lengua, expresada por Geertz (2000) al definir la cultura como un "sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida" (p. 36), conlleva a que las formas de significar afecten y, a su vez, estén permeadas por otras esferas del marco sociocultural. En este sentido, resulta relevante hablar de la comunidad sorda en el marco de unas prácticas que la definen como tal y que repercuten en las formas en que los sordos se identifican a sí mismos y en las que son percibidos por los otros.

La comunidad Sorda cuenta con unas características particulares:

Tienen una lengua visogestual que les es propia, la Lengua de Señas, y una serie de costumbres y valores surgidos de su condición visual, como la manera de saludarse, de despedirse, de felicitar y de aplaudir, entre otras. Poseen también sus propias reglas en las interacciones sociales, conformando clubes y asociaciones donde comparten sus intereses, gustos, necesidades y en los cuales se permiten ser y expresarse en toda su dimensión. (De la Paz y Salucci, 2009, p. 2)

Estas características, además de entrar a consolidar una identidad colectiva, contribuyen a la configuración de identidades individuales. Cabe anotar que las personas sordas no solo se mueven en el marco de su comunidad, sino que también están inmersos en una cultura oyente, la cual también cuenta con formas de significación e interacción propias. Al respecto, Vásquez (2006) afirma que son una comunidad bicultural de tal forma que sus visiones de mundo y sus percepciones frente a quiénes son y cómo actúan están permeadas por los dos entramados y por las representaciones que se construyen en este doble entorno acerca de lo que significa ser sordo. Este entramado bicultural por supuesto está configurado desde diversas tensiones que van mucho más allá de las diferencias lingüísticas y que, de hecho, históricamente ha estado enmarcado en una suerte de ejercicio de colonización de la cultura mayoritaria —oyente—, sobre la cultura minoritaria —sordos—. Frente a este aspecto es importante tener en cuenta que la comunidad sorda ha sufrido grandes discriminaciones a lo largo de su historia, sobre todo porque por mucho tiempo se asumió su condición desde una visión patológica (Palma y Ospina, 2016) y se le dio prioridad a la condición

de sordera que a la persona. Esto se tradujo en un desconocimiento e incluso segregación, una concepción que cada vez está siendo más desplazada por una visión socioantropológica, desde la cual se concibe que

la sordera da lugar a una forma diferente de percibir y vivir el mundo que ha tenido como consecuencia el desarrollo de las lenguas de signos y la formación de comunidades de personas sordas con una historia y una cultura propias. (Confederación Estatal de personas Sordas, citada en Palma y Ospina, 2006, p. 80)

Procedimiento

La presente investigación tiene como finalidad caracterizar las tendencias presentes en la producción académica desarrollada en torno a la enseñanza del español como 2L para estudiantes sordos, durante el periodo 2011-2021. Para esto se propone un estudio documental de corte cualitativo en el cual se emplea la revisión integradora (Whittemore et ál., 2014). Este tipo de revisión propone un enfoque amplio y un marco de muestreo que puede incluir una literatura empírica y teórica. Para el desarrollo de esta investigación documental se retoma la propuesta de Salcedo et ál. (2020), quienes establecen cinco fases de las cuales esta investigación se encargará de tres: la fase preparatoria que se encarga de identificar, la fase descriptiva que se encarga de sistematizar y la fase de interpretación encargada de analizar.

La fase preparatoria se determina desde las necesidades identificadas en el campo de la educación de L2 para estudiantes sordos, también de las detectadas en el marco de la interacción con los estudiantes sordos en el con-

texto universitario, así como por las perspectivas teóricas que presentan los retos y necesidades de enseñar español lecto escrito como L2 sobre las cuales reflexionar. Para la fase descriptiva se diseñó una matriz documental en la cual se organizó la información de los artículos seleccionados para realizar la revisión integradora. El corpus documental estuvo conformado por sesenta documentos en los que se incluyeron tanto artículos de investigación como de revisión, provenientes de diferentes bases de datos como: Redalyc, SciELO, Latindex, Dialnet, Ebsco, Google académico y Eric. Como criterios de búsqueda se utilizaron los siguientes descriptores: "educación bilingüe multimodal", "aprendizaje de L2 sordos", "pedagogía segunda lengua sordos", "alfabetización de personas sordas". Cabe anotar que la búsqueda no se delimitó solo a la enseñanza de español, sino que se dejó abierta a la enseñanza y aprendizaje de L2 desde la perspectiva de la lectoescritura para estudiantes sordos. Para la fase de interpretación se realizó un rastreo que identificó las categorías relacionadas con la enseñanza de L2 para estudiantes sordos, además, se plantearon matrices de análisis que permitieran relacionar los textos e identificar interrelaciones entre las categorías. Como resultado de este ejercicio surge el análisis que se presenta a continuación en estas cinco categorías:

Didáctica de la enseñanza de L2 a estudiantes sordos

El campo relacionado con las formas de abordar la enseñanza para estudiantes sordos en el plano de la lengua ha estado orientado desde tres grandes perspectivas: la concepción oralista, la comunicación total y la propuesta bilingüe. La primera, como lo referencian Garrido (2006); Grageda et ál. (2018), "se fundamenta en la utili-

zación del lenguaje oral como principal método de comunicación entre el maestro y el estudiante sordo" (p. 51). De otro lado la comunicación total propone el uso simultáneo de la lengua de señas y el lenguaje oral en el aula de clases; por último, la propuesta bilingüe, en la que se asume como primera lengua de los estudiantes sordos la lengua de señas nacional y el idioma oficial del país, en la modalidad escrita, como L2. La implementación de esta última es la que reporta mejores resultados (Garrido, 2006; Grageda et ál., 2017). En lo referente a la revisión documental realizada, el 100 % de las investigaciones analizadas manifiestan estar adscritas a este segundo enfoque en alguna de sus modalidades. Por otra parte, las reflexiones en torno al desempeño educativo de los estudiantes sordos en los ambientes escolares reportan, en gran parte, resultados insatisfactorios (Gomes y Ferreira, 2014; Grageda et ál., 2017), Los estudiantes presentan dificultades para adaptarse al sistema educativo, el número de estudiantes sordos que se gradúa de las carreras universitarias es pequeño en relación con la población (Grageda et ál., 2017), los avances en el aprendizaje del lenguaje escrito son bajos (Lissi et ál., 2001; Grageda et ál., 2006; Herrera Fernández y Calderón, 2019). Una de las respuestas posibles a las razones que suscitan este panorama, según reportan los estudios, está relacionada con el plano de la didáctica. El panorama frente a este aspecto se describe en términos de falta de métodos adecuados de enseñanza (Farias y Acevedo, 2008; Grageda et ál., 2017; Herrera Fernández y Calderón, 2019), y la escasez e incluso carencia de materiales educativos dirigidos a la comunidad sorda (Galvis, 2021). Los referentes bibliográficos ponen en evidencia que el material didáctico y las metodologías que se utilizan han sido creadas para niños oyentes monolingües y, por lo tanto, no responden, ni a las necesidades ni a las características de la

población sorda (Herrera, 2014). En este mismo aspecto se señalan los esfuerzos por realizar adaptaciones de los materiales orientados a la enseñanza de L2, pero se advierte que, aunque esta estrategia puede resultar funcional (Macedo, 2020), es necesario tener en cuenta que no basta con hacer conversiones a la lengua de señas:

los docentes realizan adaptaciones, de libros de texto y literarios, entre otros, buscando elementos de pedagogía visual, para favorecer el aprendizaje de la lengua portuguesa en modalidad escrita, pero estas adaptaciones no son satisfactorias, considerando que en estas publicaciones, los sordos no se ven representados. (Macedo, 2020, p. 364)

Entre los hallazgos se señala la experiencia visual como uno de los puntos centrales en el diseño de materiales didácticos para estudiantes sordos (Grageda et ál., 2017; Birinci y Saricoban, 2021), "estos estudiantes necesitan ver para aprender" (Birinci y Saricoban, 2021). Dicha afirmación se sustenta en los datos empíricos resultados de las prácticas pedagógicas sistematizadas por las propuestas de investigación, en estos se demuestra que el uso de imágenes favorece procesos como la apropiación del vocabulario, la conceptualización y los procesos de comprensión lectora. Sin embargo, esta teoría también cuenta con un asidero en el campo de la neuropsicología, Herrera (2014), en el marco de un estudio de revisión documental, afirma que: "los estudios desde la neuropsicología refieren que los aprendices sordos son aprendices visuales y, en consecuencia, los cerebros de los sordos se organizan de manera diferente a los cerebros de los oyentes" (p. 139). La construcción de significado, para las personas sordas, se produce a partir del sentido de

la visión, lo que conlleva a que sus estrategias de aprendizaje también lo sean, de hecho sus formas de comunicación están estructuradas en un sistema lingüístico que es de carácter visoespacial. En consonancia con lo anterior, los diferentes estudios relacionados con la didáctica de la enseñanza de L2 en lectoescritura para estudiantes sordos, proponen la necesidad de consolidar materiales didácticos en los que se tengan en cuenta las características propias de la población y de la cultura sorda.

Las TIC en el marco de la enseñanza de L2 en lectoescritura a estudiantes sordos

El uso de las tecnologías de la comunicación (TIC), en los procesos de enseñanza y aprendizaje de L2, es un campo de investigación que ha tomado cada vez más fuerza, ya desde 1970, se empiezan a evidenciar un conjunto de estudios encaminados a determinar el impacto de la inclusión de estas en el marco de los procesos de aprendizaje, tanto en el aula, como fuera de ella (Rahmany et ál., 2014; Herrera, 2017; Dudeney y Hockly 2007 ; Bodmer, R., Liu, L., Liu, W. y Rangel, JC (2020). Al respecto, se destacan características como el hecho de que las tic facilitan el acceso al conocimiento en cualquier momento y lugar (Herrera, 2017), contribuyen al desarrollo de las competencias en el área del lenguaje, puesto que posibilitan el desarrollo de interacciones con fines comunicativos (Ahmed, 2016, favorecen los procesos de retroalimentación y aprendizaje autónomo (Ahmed, 2016), posibilitan la alfabetización multimodal (Herrera, 2017, Grageda et ál., 2017) y se constituyen en un elemento de motivación para el aprendizaje, puesto que involucran elementos con los cuales están constantemente familiarizados los estudiantes

(Walker y White, 2013; Herrera, 2017). En el caso específico del aprendizaje por parte de personas sordas, se le da un papel relevante a su posibilidad de apuntar a una alfabetización multimodal, es decir, de vincular diferentes artefactos semióticos —imágenes, texto y signos—, tanto en la producción como en la comprensión de textos. Los estudios de Strong y Prinz (1997); Cormier et ál. (2012); Rudner et ál. (2015) reportan que dicho factor resulta importante, puesto que permite fortalecer las relaciones entre la lengua de señas y el escrito, lo cual redundaría en "el mejoramiento de las habilidades de lectura en los niños sordos y con dificultades auditivas" (Rudner et ál., 2015). Los estudios adelantados por estos autores ponen en evidencia que existe un vínculo entre los desarrollos alcanzados en la lengua de señas y el aprendizaje de la lectura en niños sordos. En este mismo orden de ideas, se considera que "la representación multimodal del mismo contenido, dentro de un corto periodo de tiempo, está diseñada para apoyar la activación y la atención a las representaciones relevantes" (Nelson et ál., 1997, citados por Holmer et ál., 2017). El contenido de la información, al ser representado mediante diferentes artefactos semióticos de forma simultánea e integrada, resulta mucho más fácil de entender y de recordar. Dicha relación está dada porque la lectura de este tipo de textos

supone explícitamente un alivio las demandas de procesamiento de la memoria de trabajo, ya que los recursos cognitivos que de otro modo se habrían utilizado para la recuperación semántica pueden usarse para el procesamiento del lenguaje y, en cambio, dedicarse a comparar el lenguaje escrito y el significado. (Holmer et ál., 2017)

La literatura reporta estudios relacionados con la implementación de *software*

(Holmeret ál., 2017; Rudner et ál. 2015), el diseño de objetos virtuales de aprendizaje (OVA) (Zapata et ál., 2013), la lectura y escritura de textos multimodales (Grageda et ál., 2018), el uso de ambientes de aprendizaje (Quevedo et ál., 2014) y el acercamiento al uso de la lengua escrita mediante el uso de las redes sociales (Garrido, 2006). Gran parte de estos orientados, como se mencionó, a la alfabetización multimodal y al establecimiento de conexiones entre la lengua de señas y el aprendizaje de L2.

Estrategias

Se presentan las estrategias más recurrentes, organizadas a partir de la clasificación propuesta por Herrera y Calderón (2019) y divididas en: Las estrategias globales de lectura y las estrategias específicas de lectura, encaminadas a alcanzar el sentido y recordarlo; junto a las Las estrategias globales para la escritura y las estrategias específicas para la escritura, orientadas a la producción de conocimiento. En el caso de las dos categorías, la diferenciación entre global y específica está dada, porque estas últimas están relacionadas privativamente con la singularidad de los estudiantes sordos como aprendices de L2, en el caso del presente estudio solo nos centramos en estas últimas.

Las investigaciones relacionadas con la enseñanza de L2 se centran más en las estrategias relacionadas con la lectura, mientras que las exploraciones frente a la escritura tienen un menor nivel de recurrencia. Dentro de las estrategias específicas, se le da gran relevancia al vínculo entre las señas y las palabras, así como a las relaciones entre imagen, seña y palabras, tanto para favorecer los procesos de adquisición léxica como los de comprensión de lectura. Otro

factor que recibe gran atención dentro de las estrategias es el concerniente a las construcciones sintácticas, desde las cuales se propende a identificar las partes de la oración y sus relaciones con la construcción de significados. El trabajo entre pares y el uso de TIC son también elementos constantes frente al trabajo que se realiza con los estudiantes sordos.

Estrategias en las que se relacionan L1 y L2 para propiciar los procesos de aprendizaje

En el marco de la literatura, se reportan como estrategias de enseñanza de L2 para estudiantes sordos propuestas en las que se busca una relación interactiva entre la lengua de señas y la lengua oral. Al respecto Howerton-Fox y Falk (2019) mencionan: la traducción constante, el cambio de código, el deletreo manual y el encadenamiento. El primero, se refiere a la presentación de la información en las dos lenguas —oral y de señas—. El segundo es acotado por Andrews y Rusher “una técnica de instrucción impulsada por un propósito en la que el maestro cambia estratégicamente de ASL a inglés impreso con fines de vocabulario y comprensión de lectura” (citados en Howerton-Fox y Falk, 2019). El tercero plantea el uso del deletreo manual, es decir, la representación visual de L2 escrita con miras a que los estudiantes sordos puedan acceder a la alfabetización impresa, sin precisar de los elementos fonológicos. Por último, se presenta el encadenamiento como “una técnica que permite enfatizar, resaltar, objetivar y, en general, llamar la atención sobre equivalencias entre idiomas” (Humphries y MacDougall, citados en Howerton-Fox y Falk, p. 15). En este mismo sentido Howerton y Falk (2019)

reportan como un enfoque educativo exitoso la lectura de libros compartidos, dicha práctica deviene de los ejercicios de lectura que algunos padres sordos hacen con sus hijos sordos y consiste en interactuar mediante señas durante la lectura conjunta de un texto. Los estudios relacionados con estas estrategias, en las que se presentan formas de contraste continuo entre L1 y L2, reportan hallazgos exitosos frente al desarrollo de los procesos de adquisición lectora en estudiantes sordos. Dichos estudios ponen en evidencia que la correlación entre L1 y L2 contribuye a que los estudiantes establezcan asociaciones entre los dos idiomas favoreciendo así, no solo en términos de la ampliación de la riqueza léxica, sino frente a la gramática.

Formas de evaluación

La evaluación, al ser parte importante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, también se consolida como objeto de investigación. En el marco de la literatura encaminada a dar cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura de la L2 que se adelantan con estudiantes sordos, se evidencian dos elementos importantes: el primero centrado en la idea de la evaluación como un proceso contextual y el segundo orientado hacia una visión formativa de la misma. En lo que respecta a la primera, los estudios apelan a la definición de la evaluación como un proceso que está determinado por factores como las concepciones de los docentes, estrategias, recursos y procesos, por ende, esta puede variar de acuerdo con el enfoque o formas de comprender estos últimos. En lo relacionado con las formas que asume la evaluación dentro de las prácticas educativas, es recurrente la importancia que se le da a la lengua de señas, pues, para poder evaluar una segunda lengua,

se necesita verificar previamente que los estudiantes están comprendiendo las indicaciones o instrucciones de la tarea a desarrollar. Por esto, antes de aplicarle una prueba se establece una comunicación mediante lenguaje de señas con preguntas de comprensión (Grageda et ál., 2018); para esto se implementa la lectura comprensiva como estrategia de verificación si se aplica y signa correctamente el vocabulario; así mismo, se hacen dictados por medio del deletreo y la lengua de señas. La evaluación en personas sordas se centran en evaluar la comprensión lectora y la capacidad de redacción.

Conclusiones

Dentro de la fase de interpretación y análisis encontramos, además de las categorías anteriormente nombradas, una serie de características para tener en cuenta en la siguiente fase. Primero la representación multimodal de los textos ofrece a los estudiantes sordos la posibilidad de establecer correspondencias entre diferentes sistemas sígnicos: lengua de señas, texto escrito e imágenes, situación que ha demostrado ser una estrategia funcional para potenciar habilidades de comprensión de lectura y para posibilitar que los estudiantes sordos establezcan relaciones entre el lenguaje de señas y las representaciones escritas (Nelson et ál., 1997, citados en Holmer et ál., 2017). Dichas implicaciones llevan a hablar incluso de una pedagogía de las multialfabetizaciones para las personas sordas (Macedo, 2020). También es importante reconocer que hay una fuerte correlación entre el dominio de la lengua de señas y el desarrollo de las habilidades de lectura en los niños signantes que están aprendiendo a leer (Hoffmeister y Caldwell-Harris, 2014; Ormel et ál., 2012 ;Knors et ál., 2012; Holmer et ál., 2017).

Por último, es importante agregar que los resultados de las investigaciones, en cuanto a la didáctica de la enseñanza de L2 para estudiantes sordos, son dispersas: se presentan diversas metodologías, estrategias y propuestas de enseñanza, desarrolladas en entornos específicos, entre las cuales se pueden establecer puntos de encuentro y desencuentro frente a cómo enseñar la lectoescritura de una L2 a los estudiantes sordos; no obstante, estas no se traducen en metodologías consolidadas y sustentadas en modelos lingüísticos y educativos desde los que se le dé respuesta a las necesidades, en términos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes sordos (Fernández, 2014, Herrera et ál., 2009).

Referencias

- Ahmed, M., Idrees, M., Abideen, Z., Mumtaz, R. y Khalique, S. (2016). Deaf talk using 3D animated sign language: A sign language interpreter using Microsoft's Kinect v2. *SAI Computing Conference (SAI)*, Londres-Inglaterra, 13-15 de julio, 330-335.
- Bodmer, R., Liu, L., Liu, W. y Rangel, J. C. (2020). Reconocimiento del lenguaje de señas mediante aprendizaje automático para niños de primaria. *Revista de Iniciación Científica*, 6, 68-72. <https://doi.org/10.33412/rev-ric.v6.0.3161>
- Birinci, F. G. y Saricoban, A. (2021). The effectiveness of visual materials in teaching vocabulary to deaf students of EFL. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 628-645. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1295022.pdf>
- Changeux, J. P. (1985). *El hombre neuronal*. Espasa Calpe.
- Cormier, K., Schembri, A., Vinson, D. y Orfanidou, E. (2012). La adquisición del primer idioma difiere de la adquisición del segundo idioma en los sordos prelingüísticos: evidencia de la sensibilidad al juicio de gramaticalidad en el lenguaje de señas británico. *Cognición*, 124(1), 50-65.
- De Europa, C. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- De la Paz, M. V. y Salucci, M. S. (2009). Elementos de la cultura Sorda: Una base para el currículum intercultural. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 8(15), 31-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243116377002>
- Dudenev, G. y Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Editorial Pearson.
- Fariás, M. y Acevedo, I. (2008). El rol de los gestos en el discurso multimodal de aprendices de inglés como lengua extranjera. En M. Fariás y K. Obilonovic (eds.), *Aprendizaje Multimodal/ Multimodal Learning* (pp. 97-110). USACH.
- Galvis, R. y Jutinico, M. (1997). Teoría y estrategias que orientaron la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua de las personas sordas de 1970 a 2003. *Revista Pedagogía y Saberes*, 26, 113-120. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys113.120>
- Garrido Iturrieta, L. (2006). *Tomás y las contra señas: Reforzamiento de alfabetización bilingüe para niños sordos a través de una aventura gráfica*.
- Grageda, E., Rodríguez, R. y Reyes, D. (2018). Propuesta metodológica para la enseñanza

- del español en la escuela para niños sordos Esmirna. *Innovare: Revista de ciencia y tecnología*, 7(2), 47-67. <https://doi.org/10.5377/innovare.v7i2.8083>
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas* (Vol. 1). Gedisa.
- Gomes Teixeira, V. y Ferreira Baalbaki, A. C. (2014). Novos Caminhos: Pensando Materiais Didáticos De Língua Portuguesa Como Segunda Língua Para Alunos Surdos. *Em Extensao*, 13(2), 25-36. http://dx.doi.org/10.14393/REE-v13n22014_art02
- Herrera-Torres, L. y Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000300005
- Herrera-Fernández, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales: Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educación y educadores*, 17(1), 135-148. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.7>
- Herrera, L. (2017). Impact of Implementing a Virtual Learning Environment (VLE) in the EFL Classroom. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 22(3), 479-498.
- Herrera Fernández, V. y Calderón, V. (2019). Prácticas Pedagógicas y Transformaciones Sociales. Interculturalidad y Bilingüismo en la Educación de Sordos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 73-88. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782019000100073
- Hoffmeister, R. J. y Caldwell-Harris, C. L. (2014). Acquiring English as a Second Language via Print: The Task for Deaf Children. *Cognition*, 132, 229-242. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2014.03.014>
- Holmer, E., Heimann, M., y Rudner, M. (2017). Computerized Sign Language-Based Literacy Training for Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 22(4), 404-421.
- Howerton-Fox, Amanda; Falk, Jodi L. Deaf Children as 'English Learners': The Psycholinguistic Turn in Deaf Education. *Education Sciences*, vg Article 133 2019
- Insor. (2017). *Caracterización de condiciones de acceso, permanencia y graduación de estudiantes sordos en IES colombianas*. Ministerio de Educación. http://www.insor.gov.co/bides/wp-content/uploads/archivos/caracterizacion_acceso_perm_grad_estudiantes_sordos_ies.pdfKuhl,
- Knors, H. y Marschark, M. (2012). Language planning for the 21st century: revisiting bilingual language policy for deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 291-305. [10.1093/deafed/ens018](https://doi.org/10.1093/deafed/ens018).
- Garcés-Vieira, M. V. (2010). Mecanismos cerebrales subyacentes al período crítico del lenguaje: vinculación de la teoría y la práctica. *Neuroplasticidad humana y educación*, 28(1), 119-132. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesm/v28n1/v28n1a10.pdf>
- Lissi, M. R., Svartholm, K. y González, M. (2001). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y

- aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 299-320. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>
- Monroy, B. (2011). *Manos y pensamiento: una mirada a los lenguajes de los sordos: alternativa para el desarrollo integral humano y mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad sorda colombiana*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Nelson, K. E., Heimann, M. y Tjus, T. (1997). Theoretical and applied insights from multimedia facilitation of communication skills in children with autism, deaf children, and children with other disabilities. En L. B. Adamson y M. A. Ronski (eds.), *Communication and language acquisition: Discoveries from atypical development* (pp. 295-325). Paul H. Brookes Publishing.
- Ormel, A. J. y Oldehinkel, W. (2004). Vollebergh Vulnerability before, during, and after a major depressive episode. *Archives of General Psychiatry*, 61, 990-996.
- Oviedo, A. (2003). Algunas notas sobre la comunidad sorda venezolana y su lengua de señas. *Cuadernos Edumedia*, 3, 12-20.
- Palma, A. C. y Ospina, V. E. (2016). Pensar la inclusión: resignificando a las personas sordas. *Trans-pasando Fronteras*, (10), 77-95. <https://doi.org/10.18046/retf.i10.2384>
- Poizner, H., Klima, E. S. y Bellugi, U. (1987). *What the hands reveal about the brain*. MIT press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7206.001.0001>
- Portilla, L., Bejarano, O. y Cárdenas, M. (2006). *Educación bilingüe para sordos-etapa escolar. Orientaciones pedagógicas*.
- Quevedo, D. y Almenárez, F. (2014). Estrategia didáctica de formación docente mediada por las TIC. Universidad de La Sabana. <http://hdl.handle.net/10818/11590>
- Reyes Tejedor, M. (2007). Sobre el estatuto lingüístico de las lenguas de señas. *Philologia Hispalensis*, 21, 119. <https://revistascientificas.us.es/index.php/PH/article/view/1535>
- Richards, J. y Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Editorial Edinumen.
- Rudner, M., Andin, J., Rönnberg, J., Heimann, M., Hermansson, A., Nelson, K. y Tjus, T. (2015). Capacitación en habilidades de alfabetización a través del lenguaje de señas. *Deafness & Education International*, 17(1), 8-18.
- Sandler, W. y Lillo-Martin, D. (2006). *Sign Language and Linguistic Universals*. Cambridge University Press.
- Strong, M. y Prinz, PM (1997). Un estudio de la relación entre el lenguaje de señas americano y la alfabetización en inglés. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2 (1), 37-46.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas* (T. 2). Visor.
- Vásquez, P. (2011). *Mis manos son mi voz: las personas sordas y la lucha por el reconocimiento de sus derechos lingüísticos en el Ecuador* [Tesis de maestría, Universidad Simón Bolívar]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/2827>
- Walker, A. y White, G. (2013). *Aprendizaje de idiomas mejorado con tecnología: conectando la teoría y la práctica: manuales de Oxford para*

profesores de idiomas. Prensa de la Universidad de Oxford.

Zapata, D. P., Estrada, E. J. y Chaparro, L. F. (2015). Diseño y construcción de un objeto virtual de aprendizaje, como estrategia para fortalecer

la comprensión del concepto de fracción en los estudiantes de grado octavo del colegio Saludcoop Sur IED. <http://hdl.handle.net/11371/133>.

Constitución de los problemas de conocimiento en la enseñanza de las ciencias

Katherine Londoño Hernández,¹ Andrea García Poveda²

pp. 469-476

1 Especialista en Docencia de las Ciencias para el Nivel Básico. Universidad Pedagógica Nacional Correos: klondonoh@upn.edu.co, katherinelondonohernandez@gmail.com

2 Especialista en Docencia de las Ciencias para el Nivel Básico. Universidad Pedagógica Nacional Correo: agarciap@upn.edu.co

Introducción

El presente trabajo presenta algunas reflexiones sobre las condiciones de experiencia en el aula de Ciencias Naturales en escuela primaria y secundaria. También, se sustenta en los trabajos titulados *La dinámica del suelo y su relación con los ecosistemas como problema de conocimiento* (García, 2020) y *Estudio de la circulación del agua como fenómeno complejo con estudiantes de grado cuarto en el colegio La Colina* (Londoño, 2020), los cuales fueron presentados por las autoras como trabajos de grado para la especialización en Docencia de las Ciencias para el Nivel Básico de la Universidad Pedagógica Nacional; además, tuvieron como uno de sus sentidos orientadores, la perspectiva de problemas de conocimiento. Este enfoque ha sido desarrollado por el grupo de investigación "Ecoperspectivas", del Departamento de Física de la Universidad Pedagógica Nacional, como una respuesta a la necesidad de comprensión de los procesos pedagógicos que les permitan a los estudiantes vivir experiencias de construcción de conocimiento, a partir de asumir este "como una actividad de la cultura y la ciencia como una actividad de construcción de explicaciones" (Valencia et ál., 2003).

En concordancia con este planteamiento epistemológico, el grupo de investigación propone tres estrategias metodológicas que orientan el diseño de las actividades de enseñanza en el aula, las cuales vinculen este carácter cultural de la actividad científica: "el cuestionamiento de la experiencia básica, la artificialización del mundo natural y la complejización de las relaciones" (Valencia et ál., 2003, p.3).

Así, aquí se retomarán estos elementos como condiciones que, desde la práctica en los tra-

bajos de grado mencionados, se identificaron como necesarias para que las experiencias del aula permitan la constitución de problemas de conocimiento.

Se toma como referencia el concepto de experiencia planteado por Jorge Larrosa (infd-comunicación, 2010), quien la define como algo externo que le sucede al sujeto sensible, que lo forma y lo transforma, que es subjetivo en cuanto cada quien la vive de un modo "singular, particular, irrepetible y único", pero que se vive en relación con la experiencia del otro.

En este sentido, se asume como experiencia toda aquella situación en condiciones controladas o no, pero siempre intencionadas, las cuales le son dadas a los estudiantes para la delimitación de objetos de estudio y la construcción de explicaciones en relación con el mismo. Se analiza lo que el grupo de investigación "Ecoperspectivas" reconoce como "experiencia básica", así como aquellas actividades que denomina "artificialización del mundo natural".

A manera de contexto, se presenta una descripción general de cómo estas estrategias fueron incorporadas en los trabajos de grado de las autoras. Es importante aclarar que las dos intervenciones se desarrollaron en condiciones de confinamiento por la pandemia de la covid-19.

La dinámica del suelo y su relación con los ecosistemas como problema de conocimiento

Esta propuesta, desarrollada por Andrea García (2020), tuvo la intención de reconocer al suelo como un ecosistema; así, se realizó a través de tres fases: la primera titulada "Los ecosistemas colombianos y dinámica de sus condiciones", la cual incluyó un recorrido virtual al humedal Santa María del Lago y posteriores exposicio-

nes realizadas por los estudiantes sobre siete ecosistemas colombianos. La segunda fase, titulada "La dinámica del suelo", involucró actividades experimentales —filtración de agua en greda, arena, humus y la construcción de terrarios con diferentes perfiles de suelo—, con lo cual pretendían recrear artificialmente algunas características del suelo para su observación, de forma que se pudieran estudiar sus propiedades físicoquímicas y biológicas, además de su relación con los procesos de germinación y crecimiento de *Lens culinaris*. A partir de estas actividades, los estudiantes en la última fase de la propuesta elaboraron artículos científicos en los cuales consignaron tanto el proceso de indagación como sus explicaciones alrededor del objeto de estudio.

Estudio de la circulación del agua como fenómeno complejo con estudiantes de grado cuarto en el colegio La Colina

Esta intervención, desarrollada por Katherine Londoño (2020), tuvo como escenario de experiencia el recorrido virtual por un relicto del bosque alto andino, el cual se encuentra dentro de los predios de la institución y, en épocas de presencialidad, es visitado frecuentemente por los estudiantes. No obstante, también se incluyeron actividades de artificialización mediante montajes experimentales que los estudiantes y la docente realizaron en sus casas.

Las actividades propuestas buscaban delimitar un objeto de estudio que permitiera establecer relaciones entre la circulación del agua en el planeta (ciclo del agua, factores climáticos y biodiversidad) y las estructuras, recorridos y procesos que posibilitan la circulación del agua en las plantas, teniendo como caso especial a las bromelias epifitas que habitan el bosque del colegio.

Estas actividades incluyeron aquellas que permitían distinguir una bromelia de otras plantas, su ubicación en el bosque durante el recorrido virtual, el reconocimiento macroscópico y microscópico de sus estructuras y algunas dinámicas sobre el transporte de sustancias en comparación con la planta de apio, esto mediante montajes experimentales en los que ambas plantas se sumergían en agua con colorante. El resultado final de la propuesta fueron las explicaciones formuladas por los estudiantes a la pregunta: ¿cómo circula el agua en los ecosistemas?

En los trabajos de grado mencionados, se desarrolló una sistematización de la práctica, entendida como "una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de la propia práctica" (Van de Velde, 2008, p. 9).

Este ejercicio crítico sustenta las reflexiones que aquí se plasman sobre algunas condiciones en las que se debe enmarcar la experiencia para la constitución de problemas de conocimiento.

Condiciones que posibilitan el cuestionamiento de la experiencia básica.

Para el desarrollo de esta reflexión se tiene en cuenta, por un lado, el concepto de "experiencia" planteado por Larrosa (infcomunicación, 2010); por el otro, el de "experiencia básica", propuesto por el grupo de investigación Ecoperspectivas de la Universidad Pedagógica Nacional, en relación con la perspectiva de problemas de conocimiento, que la entiende como: "la primera

aproximación a los eventos del mundo natural. Ella permite sorprenderse con aquello que se reconoce novedoso, inquietarse con lo desconocido y maravillarse del universo que se habita" (Valencia et ál., 2003, p. 4).

En este sentido, si se asume la experiencia como un agente transformador del sujeto, que demanda su apertura y disposición a dicha transformación, se entiende también al estudiante como "sujeto social de conocimiento, que se construye y se reconstruye" (Valencia et ál., 2003) a partir de las relaciones que decide establecer con sus experiencias. Ahora bien, dicha decisión implica un interés individual en aquello que experimenta y que se manifiesta, no solo en el asombro, sino en el cuestionamiento, en querer saber más, en una voluntad de organizar mentalmente aquello que vive, en nombrarlo. Por lo tanto, las experiencias diseñadas por el maestro deben estructurarse en unas condiciones que motivan esta voluntad de acceder cognitivamente a aquello que se vive, pero que además permitan su materialización en la mente del sujeto.

De esta forma, las siguientes condiciones se consideran como fundamentales para la constitución de problemas de conocimiento y para el cuestionamiento de la experiencia básica:

El asombro, la curiosidad y la imaginación

—¿Profe, tú estás segura de que ese video es del bosque del colegio?

—Sí, claro, Juli, yo misma lo grabé. ¿por qué lo dices? —. Le respondí.

—Porque en ese video hay muchas bromelias y yo iba mucho al bosque, pero nunca las vi. (Londoño, 2020, p. 75).

El ser humano, por naturaleza, busca dar sentido a lo que lo rodea. Esta necesidad psíquica está dada por el asombro que produce aquello nuevo que no se puede nombrar o explicar y que activa la curiosidad, la cual para Bachelard (1993), "da lugar a la esperanza de crear" (p. 8). Así mismo, en primera instancia, se satisface con la imaginación, que "inventa mucho más que cosas y dramas, inventa la vida nueva, inventa el espíritu nuevo" (Bachelard, 1980, citado en Jean, 1983, p. 22).

De esta forma, se entiende que la experiencia básica dada al estudiante debe ser tan novedosa que active su curiosidad. Esto no se refiere siempre a un contexto nuevo o desconocido, pero sí a uno que le ofrezca la posibilidad de complejizar la mirada, incluso de aquello que le es cotidiano, de querer ir más allá, que active nuevas preguntas y nuevas imágenes sobre las capas más profundas de lo que observa o experimenta, y que más adelante pueda ir transformando con la razón en nuevas representaciones. Que el indagar a profundidad sobre las preguntas que surgen le permitan ver algo nuevo.

En los trabajos referenciados (García, 2020; Londoño, 2020), se evidencia cómo la invitación a explorar dos contextos, uno ampliamente visitado por los estudiantes, como lo es el bosque de su colegio y otro tal vez nuevo para algunos, que implicó desplazarse fuera de los muros institucionales —humedal Santa María del Lago—, activó la curiosidad de los estudiantes al ser conscientes de aquello que no era evidente en la superficie. Si bien, debido a las condiciones de pandemia, en estos ejercicios no fue posible el contacto con la experiencia a través de todos los sentidos, sí se procuró una mirada activa frente a las posibilidades de descubrimiento que ofrecen sistemas complejos como un bosque o un humedal.

Esta mirada activa involucra ejercicios de pensamiento desde la curiosidad y la imaginación, mediada por el lenguaje, la cual permita relativizar la experiencia y las imágenes propias en torno a las vivencias del otro; así mismo, detonó cuestionamientos por parte de los sujetos que, en ambos casos, permitieron empezar a configurar sus objetos de estudio: las bromelias y el suelo.

La intencionalidad de la experiencia

Esta configuración de objetos de estudio, desde el asombro, la curiosidad y la imaginación, es un ejercicio que debe ser intencionado por el maestro, quien previamente debe tener claras las posibilidades exploratorias de la experiencia, no para coartar los significados de los estudiantes, sino para posibilitar las diferentes rutas explicativas que le permitan orientar los cuestionamientos hacia un objeto de estudio útil a sus propósitos formativos disciplinares, en muchos casos permeados por las demandas curriculares e institucionales.

Dicha intencionalidad no implica, de ninguna forma, una imposición de las construcciones mentales que el maestro tenga sobre el objeto de estudio, sino que asume un rol también indagador, el cual propone preguntas en relación con la experiencia para movilizar la curiosidad e ir modificando las imágenes individuales que se traduzcan en cuestionamientos colectivos que, a su vez, posibilitan la delimitación de los objetos de estudio. De esta forma, enunciados determinantes producidos por la actividad científica son reemplazados por preguntas que los problematizan a la luz de la experiencia y de las diferentes lecturas que los estudiantes puedan hacer de la misma.

Al respecto, al preguntarle a los estudiantes sobre las condiciones que caracterizan el humedal Santa María del Lago, ellos y ellas tuvieron la posibilidad de compartir las organizaciones mentales que estaban construyendo a partir de la experiencia: "El agua puede ser salada y dulce en los humedales y la temperatura es más cálida debido a la gran cantidad de plantas que hay en el ecosistema", "El suelo del humedal sería arenoso como el lodo" (García, 2020).

En este punto, la concordancia de la explicación dada por el estudiante con las condiciones que teóricamente caracterizan un humedal en Bogotá se vuelven irrelevantes, pues en este enunciado se plantean puntos que invitan a la reflexión colectiva en torno al objeto de estudio y, por lo tanto, posibilitan la emergencia de nuevas relaciones con la experiencia, con la teoría y con los otros en un ejercicio de construcción de conocimiento.

De forma similar, al preguntarles a los estudiantes sobre si las diferencias de luz y sombra en el bosque del colegio La Colina afectaba el tipo de plantas que allí crecen, se hicieron evidentes las imágenes que los estudiantes tenían sobre la fotosíntesis, las plantas, las flores, los seres vivos y el suelo, como se muestra en el siguiente diálogo:

—Primero, afecta cuando los rayos del sol hacen la fotosíntesis para que las plantas crezcan y se conviertan en una flor—. Respondió Samuel.

—¿Para convertirse en una flor necesariamente? —. Interpelé. Ante lo cual, Samuel inmediatamente replanteó su idea y respondió:

—Bueno, convertirse en planta o un árbol o todos los seres vivos que crecen en el suelo. (Londoño, 2020).

Esta conversación hizo posible abordar el estudio de las estructuras, procesos y recorridos involucrados en la nutrición de las plantas, mediante la emergencia de nuevas preguntas que dieron sentido al planteamiento de otras experiencias en las que hicieron explícitos los procesos y estructuras involucrados en la circulación del agua en las plantas y los ecosistemas.

Condiciones de intencionalidad en la artificialización del mundo natural

De la experiencia básica, que permite la emergencia de preguntas cada vez más explícitas, "el sujeto se provee de elementos para la construcción de objetos de conocimiento y define estrategias para establecer variables, construir relaciones y derivar principios en su tránsito hacia la comprensión sistemática de los fenómenos" (Valencia et ál., 2003, p. 4).

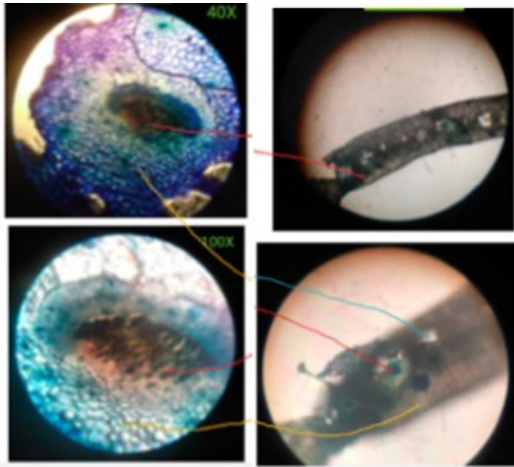
Se trata de procesos como la formación del suelo (tiempo), sus propiedades (pH, profundidad, porosidad, componentes de la materia orgánica) y otros relacionados con la planta (desarrollo), estos evidencian cómo se constitu-

yen las organizaciones mentales que se alejan de las generalizaciones inicialmente percibidas sobre el objeto de estudio y permiten construir conocimiento específico sobre el mismo.

la relación del suelo con una planta es que las propiedades del suelo deben ser adecuadas para que la planta pueda desarrollarse (pH, porosidad, profundidad, etc). El suelo ha tenido una formación de mucho tiempo, sin esta formación una planta no podría desarrollarse, el suelo más adecuado para que una planta logre desarrollarse es el humus, este es materia orgánica descompuesta por hongos y bacterias, está compuesta por ácidos orgánicos, fragmentos vegetales y excremento de animales. (García, 2020, p. 148)

Por otro lado, estudiar la circulación del agua en las plantas, a partir de montajes experimentales de tallos de apio y hojas de bromelia sumergidos en agua con colorante, su posterior disección y observación en el microscopio, permitió transformar las imágenes iniciales que los estudiantes construyeron sobre las estructuras de transporte en las plantas, de "tubos" a células especializadas agrupadas en tejidos llamados vasculares, como se evidencia en la figura 1:

Figura 1. Montajes experimentales de tallos de apio y hojas de bromelia sumergidos en agua con colorante



Katherine: "Entonces chicos, ¿que creen ustedes que son estas marcas rojizas? -señalaba las imágenes del apio.

Sofía: ¿Las células que absorbieron el colorante?

Katherine: Exacto!!! Las células que absorbieron el colorante, es decir que ¿que tejido es este?

Sofía: Los tejidos vasculares.

Katherine: Y qué tejido vascular?

Tomás: -¡con un grito: -¡El xilema!"

Imágenes al microscopio de cortes transversales de tallo de apio (izquierda) y una hoja de bromelia sumergida en agua con azul de metileno (centro) a 40X (arriba) y 100X (abajo). Conversación desarrollada durante la clase respecto a las imágenes (derecha). (Londoño, 2020.p.100)

Fuente: elaboración propia.

Se entiende entonces la actividad de conocer como el ejercicio mediante el cual el sujeto configura y transforma sus organizaciones mentales sobre lo que le rodea, pero, a su vez, su relación con lo que conoce está permeada por sus vivencias y configuraciones cognoscitivas previas, demarcadas por contextos culturales. De este modo, tiene sentido que las experiencias planteadas en el aula de ciencias naturales deban considerar los aspectos subjetivos que determinan la construcción de conocimiento, pero, también, las dinámicas de comunidad que permiten llegar a consensos sobre aquello que se pretende conocer.

En conclusión, se trata de centrar la mirada colectiva para la configuración de objetos de estudio que respondan a los intereses de los actores que intervienen en el aula, estudiantes,

docentes y currículo. Esto requiere la transformación de las relaciones de saber-poder que se tejen en el aula, de forma que se garantice que la voz de cada uno de estos actores tenga un lugar en el proceso de construcción de explicaciones. Es en esta demanda que el maestro debe asumir un rol de facilitador de experiencias que posibiliten la emergencia de estas nuevas relaciones.

Referencias

Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.

García, A. (2020). *La dinámica del suelo y su relación con los ecosistemas como problema de conocimiento* [Tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13161>

infocomunicación. (2010, 30 de septiembre). Conferencia de Jorge Larrosa - parte 1 [video YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=k7OpdwOwaNY&t=0s>

Jean, G. (1983). *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. Editions du Scarabee.

Londoño, K. (2020). *Estudio de la circulación del agua como fenómeno complejo con estudiantes de cuarto grado en el colegio La Colina* [Tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13160>

Rey, J. y Candela, A. (2013). La construcción discursiva del conocimiento científico en el aula. *Educación y Educadores*, 16(1), 41-65. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2411>

Van de Velde, H. (2008). *Sistematización: texto de referencia y consulta*. Esteli.

Valencia, S., Cruz, J. C., Núñez, O. y Gómez, G. (2003). Los problemas de conocimiento una perspectiva compleja para la enseñanza de las ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (14). <https://doi.org/10.17227/ted.num14-5574>

Enseñanza de la química orgánica desde los trabajos prácticos de laboratorio en ambientes virtuales de aprendizaje

John Sebastián Mondragón Páez¹

pp. 477-484

¹ Magister en docencia de la Química por la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: jsmondragonp@upn.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6853-9462>

La enseñanza de la química orgánica debe adaptarse a las nuevas realidades áulicas, caracterizadas por una disminución en las tareas rutinarias que generan desmotivación en los estudiantes, un notable aumento en las destrezas de alto nivel intelectual y la necesidad de generar espacios de trabajo colaborativo desde la solución efectiva de problemas cotidianos, los cuales desafíen a los estudiantes a realizar procesos de articulación con otras áreas del conocimiento.

Los profesores de las disciplinas científicas reconocen la importancia de los trabajos prácticos de laboratorio para la enseñanza. No obstante, investigadores como Hodson (1994) y Caamaño (2005), por nombrar algunos, cuestionan estas prácticas en el ámbito educativo y proponen innovarlas a fin de superar las limitaciones, dado que no presentan un desafío para los estudiantes. En consecuencia, los trabajos prácticos orientados de una forma lineal y unidireccional no conducen a una mejor comprensión de las ciencias, ni a una mayor motivación por ellas, sino que se convierten en una pérdida de tiempo y recursos.

Debido a esto, los trabajos prácticos, propuestos por el profesor, en la mayoría de los casos, simplemente son prácticas experimentales donde se generan problemas en un entorno controlado, el cual guía a los estudiantes hacia una idea reducida de la química, en la cual las teorías parecen ser simples conjeturas que los estudiantes pueden demostrar y contrastar de una forma empírica directa, aceptarlas o rechazarlas con base en experimentos aislados (Salcedo et ál., 2005).

En el caso de los cursos de química impartidos en secundaria, los procesos de enseñanza dentro del aula se centran en la parte concep-

tual, dejando el peso de la parte procedimental al espacio del laboratorio, esto genera una división muy marcada entre ambos y desmotiva a los estudiantes aún más frente a la asignatura.

Además de esto, es importante tener en cuenta el poco tiempo que se destina a la parte experimental dentro de las clases, no solo de química, sino de ciencias naturales. Esto debido a que los profesores se enfocan más en el avance de los temas con el objetivo de cumplir a cabalidad con el currículo propuesto, dejando de lado el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo cual genera inconsistencias entre lo que se enuncia y lo que se realiza al momento de implementar los trabajos prácticos de laboratorio (Guirado, 2013).

Con base en lo anterior, se infiere que las aproximaciones de los estudiantes a la ciencia y a los conceptos científicos, en su etapa escolar, son muy limitadas, lo que obliga a los profesores a pensar en la forma de aplicar estrategias de intervención didáctica, en el contexto actual, las cuales favorezcan construcciones en los estudiantes, pero sin descuidar la concepción epistemológica subyacente.

Las tecnologías de la información y la comunicación han aumentado exponencialmente su rol dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, hasta el punto en que se encuentran pocos procesos educativos sin la presencia de estas. Su creciente uso se ha debido, entre otras cosas, a que dimensionan más los procesos en los estudiantes y forjan nuevas relaciones que sitúan al profesor más en un papel de mediador o facilitador (Viñals y Cuenca, 2016).

En este sentido, se impone un reto para los profesores, más cuando estas tecnologías fueron diseñadas para otros campos de aplicación

y han sido adaptadas por el proceso educativo sin el diseño previo de una metodología. A pesar de esto, la implementación de las tecnologías en los procesos educativos es un hecho inevitable, en particular como recursos utilizados por los profesores, lo cual potencia el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo en los estudiantes al momento de la obtención de conocimientos.

El presente proyecto de investigación centró su atención en la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje en la asignatura de Química Orgánica, para orientar nuevas estrategias que permitieron una relación más clara entre la parte teórica y práctica al utilizar como pretexto la enseñanza de las funciones oxigenadas. Así, se generaron espacios de trabajo autónomo en los estudiantes y se potenció el trabajo colaborativo entre ellos al momento de realizar los trabajos prácticos de laboratorio propuestos.

La enseñanza de la Química Orgánica, dentro de un curso, centra su atención en la comprensión de la relación entre estructuras, propiedades y funciones de los compuestos orgánicos, las cuales se abordan desde una perspectiva muy general y, en ocasiones, por separado; esto quiere decir que el estudiante no establece relaciones claras entre cada uno de ellos, viendo los temas casi sin una relación aparente.

Al momento de realizar la parte experimental, el estudiante no es capaz de entablar las relaciones entre la práctica y la teoría, y mucho menos contextualizar el conocimiento. Por esta razón la asignatura se vuelve aburrida y tediosa, puesto el estudiante se esfuerza por entender conceptos sin aparente relación y deja de lado la oportunidad de entablar relaciones que le permitan desarrollar habilidades científicas de

alto nivel, con las cuales pueda direccionar los trabajos prácticos de laboratorio de una manera articulada y acorde a lo esperado dentro de la asignatura de química.

Los estudiantes cuentan con una gran variedad de herramientas asociadas a las tecnologías; las cuales han generado un cambio en la sociedad (Espinosa, 2008). Estas herramientas crean nuevas formas de comunicación, donde el espacio y tiempo deja de ser un limitante. Dichos cambios han ocurrido de una manera muy acelerada al dejar a los educadores la tarea de reflexionar y actuar sobre todas las tensiones que se mueven alrededor de la implementación estas (Díaz y Hernández, 2002).

Por otro lado, algunos de los obstáculos que tienen las tecnologías para su plena inclusión en las aulas están dados por la limitada formación tecnológica, baja fundamentación metodológica y la resistencia del profesorado a vincular estas metodologías en sus clases. En consecuencia, se transmite una imagen desdibujada de la ciencia y la tecnología en un contexto sin ninguna relación ni intención, teniendo en cuenta que la desidia o el desconocimiento de herramientas tecnológicas, por parte del profesor, hace que los estudiantes no sientan una intención clara al momento de usar la tecnología dentro de sus procesos de aprendizaje.

La formación secundaria debe adoptar una metodología clara que le permita al estudiante interactuar con el conocimiento desde una herramienta que genere espacios de aprendizaje autónomo y potenciado por los desafíos y la curiosidad. Allí, la intención del profesor debe ir más allá de impartir los conocimientos y plantear una relación muy clara entre el contenido, el contexto y las oportunidades de aprendizaje que el estudiante pueda llegar a tener.

Este es el contexto en el cual se insertó esta investigación, la cual buscó, entre otros objetivos, analizar la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación en ciencias, desde una perspectiva de la transformación de los procesos de enseñanza de la Química Orgánica en la educación media. Así, se generaron ambientes donde el estudiante pudo ver la relación entre la teoría y la práctica en ciencias, mediada por la información intencionada por parte del profesor. Esto, desde una metodología pensada en la relación de los conocimientos, suministró al estudiante lo necesario para fortalecer sus procesos académicos dentro de la asignatura de Química Orgánica.

Como es bien sabido, la enseñanza de la química hace parte de las áreas del conocimiento encaminadas a promover la alfabetización científica. Al momento de cursar la asignatura, los estudiantes deben comprender la estructura de la materia y entender las transformaciones que sufre, pero los estudiantes presentan dificultades que disminuyen el interés por su estudio, en la mayoría de las ocasiones por tener una actitud pasiva dentro del aula.

Galagovsky y Bekerman (2009) afirman que una de tales dificultades es el lenguaje empleado. Se utiliza un lenguaje verbal con un vocabulario específico cuyas significaciones suelen resultar difíciles para los estudiantes. Además de esto, están las representaciones gráficas, altamente simbólicas en el sentido que representan una realidad inobservable que ha sido modelada.

Además de esto, el trabajo experimental es implementado de forma exagerada en los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de los profesores (Hodson, 1994), pues suponen que esto permite alcanzar objetivos en mayor medida. Sin embargo, en muchas ocasiones su

falta de preparación o un enfoque errado genera un detrimento en el potencial educativo que pueden poseer.

Los estudiantes que inician el proceso de formación en ciencias tienen un primer acercamiento a unas prácticas en la mayoría de los casos demostrativas o que buscan simplemente el desarrollo de habilidades procedimentales. A medida que se avanza a niveles más altos, es de suponer que los trabajos prácticos se enfoquen hacia la investigación o resolución de problemas a partir de la reflexión, teniendo en cuenta el proceso correspondiente a su construcción y desarrollo: búsqueda de información, diseño experimental, análisis y resultados. Sin embargo, esto no ocurre, por el contrario, los trabajos prácticos mantienen su estructura rígida y generan desmotivación en los estudiantes, puesto que no se va más allá de la demostración.

En este punto, implementar los ambientes virtuales de laboratorio, facilitó el acceso a la información, puesto que el estudiante tuvo acceso de manera inmediata, adaptada a sus necesidades, lo que conlleva a mejorar los procesos investigativos y transformar los trabajos prácticos, dependiendo del enfoque que se pudiese necesitar. Esto quiere decir que se pasó de la demostración a la investigación.

Al desarrollar trabajos de investigación experimental, se encontraron diversos beneficios, tales como el fomento del interés hacia la ciencia, la optimización de sus capacidades conceptuales y habilidades procedimentales para asociar los conceptos teóricos con los experimentales y los cotidianos, lo que es una forma de estructurar su conocimiento.

Con esto se logró promover mayores grados de conceptualización y mayor coherencia con

los constructos teóricos a través del desarrollo e implementación de los trabajos prácticos, apoyados en los ambientes virtuales de aprendizaje, puesto que los estudiantes usaron los conceptos aprendidos en función de las prácticas desarrolladas.

En este orden de ideas, los trabajos prácticos propuestos por los profesores deben complejizarse a medida que los estudiantes avanzan en cada uno de los cursos propuestos a partir de una alineación de los aspectos teóricos correspondientes. En este punto, el uso intencionado de las tecnologías, por parte del profesor, puede optimizar el uso de los recursos puestos a disposición de los estudiantes al permitir el control del aprendizaje por parte del estudiante (Cazares, 2010).

Por otro lado, los trabajos prácticos de laboratorio bien enfocados pueden acercar a los estudiantes al trabajo científico, no obstante, son pocos los profesores de ciencias que se aventuran a proponerlos fuera del modelo riguroso de guía paso a paso o receta al cual están acostumbrados en la mayoría de las ocasiones por experiencias vividas en sus procesos de formación docente.

El uso de los ambientes virtuales creó espacios donde el estudiante pudo acceder, tanto a los componentes teóricos como prácticos del curso, es decir, no solo recibió la información, sino que también puede interactuar con ella. Por ejemplo, a partir del uso de simuladores de laboratorio recreó no solo las demostraciones, sino también influyó en las condiciones de cada una de las experiencias. Estos insumos, previos al desarrollo de los trabajos prácticos de laboratorio, permitieron un acercamiento previo a la experiencia y al momento de realizarla se crearon nuevas posibilidades de trabajo, a partir de

pequeñas investigaciones donde se comprobaron las hipótesis con las cuales pudieron llegar los estudiantes, luego de haber realizado la experiencia de manera virtual.

Esta propuesta favoreció el abordaje científico de situaciones problemáticas abiertas en las prácticas con niveles más altos, ya que al suprimir algunos elementos o suministrarlos parcialmente, se delegó en los estudiantes una autonomía mucho mayor a la hora de decidir los procedimientos apropiados con miras a una coherente estructuración de la práctica, lo que implicó una mayor atención y esfuerzo intelectual por parte de los educandos al obligarse a realizar indagaciones, cálculos, aproximaciones y formulación de conclusiones. Esto, además, promovió la exploración y el análisis de la información indispensable para perfeccionar los procedimientos requeridos en la práctica, tal como lo afirma Domin (citado en Jiménez et ál., 2006).

El papel del profesor es muy importante en este proceso, puesto que es el encargado del montaje de todos los recursos, además de tener las capacidades para generar trabajos prácticos que fomentaron las habilidades de alto nivel en los estudiantes y la creación de relaciones entre los ambientes virtuales, la parte teórica y el componente práctico.

Urquidi et ál. (2019) refieren que los ambientes virtuales son herramientas tecnológicas que han dado la oportunidad de establecer un canal de comunicación didáctica, en el cual se flexibiliza y se individualiza el proceso educativo, pues genera un mayor compromiso por parte de los estudiantes y una mejora significativa en los resultados. Esto teniendo en cuenta que la implementación de los ambientes virtuales requiere una planificación adecuada al contexto.

Desde el punto de vista de Coll y Monereo (2008) un ambiente virtual se caracteriza por una orientación epistemológica general, los modelos psicológicos y educativos de referencia, el dominio de conocimiento, el rol del profesor, el rol del aprendiz y el nivel de autenticidad de las actividades diseñadas. Todos son espacios en donde se crean las condiciones para que un estudiante se apropie de nuevos conocimientos o fortalezca los existentes, a partir de nuevas experiencias y de nuevos elementos que le permitan generar procesos de análisis, reflexión y apropiación.

Dicho de otro modo, los ambientes virtuales de aprendizaje no son "educadores" de por sí, por lo que es importante considerar que su empleo en la educación científica sea exclusivamente un medio o herramienta útil para aprender ciencia. Consecuentemente, su integración ha de estar guiada por criterios didácticos adecuados que armonicen su uso con el de otros recursos.

Referencias

- Caamaño, A. (2005). Trabajos prácticos investigativos en química en relación con el modelo atómico molecular de la materia, planificados mediante un dialogo estructurado entre profesor y estudiantes. *Educación Química*, 16(1), 10-19. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2005.1.66132>
- Cazares, S. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje. Un enfoque alternativo para la enseñanza y aprendizaje de la inferencia estadística. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 423-452. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14012507005.pdf>
- Guirado, A., Mazzitelli C. y Olivera A. (2013). Representaciones sociales y práctica. *Revista de Orientación Educativa*, 27(51), 87-105. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/156101>
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Morata.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes Para un Aprendizaje Significativo* (2ª ed.). Mc Graw Hill.
- Espinosa, P. (2008). Ambientes de aprendizaje fundamentados en la cognición práctica. *DIDAC*, 52(3), 3-9.
- Galagovsky, L. y Bekerman, D. (2009). La química y sus lenguajes: Un aporte para interpretar errores de los estudiantes. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(3), 952-975. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART11_Vol8_N3.pdf
- Guirado, A., Mazzitelli C. y Olivera A. (2013). Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de Física y Química. *Revista de Orientación Educativa*, 27(51), 87-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554658>
- Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo en el laboratorio. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 22(3), 299-313. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=94787>
- Salcedo, L., Rivera, J., Villareal, M., Moreno, P., y Zapata, P. (2005). Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de la química en la educación superior. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 149-150.
- Jiménez, G., Llobera, R. y Llitjós, A. (2006). La atención a la diversidad en las prácticas de laboratorio de química: los niveles de

abertura. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 24(1), 59-70. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/73532>

Urquidi A. C., Calabor, M. S. y Tamarit, C. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje: modelo ampliado de aceptación de la tecnología.

Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e22.1866>

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(2), 103-114. <https://www.redalyc.org/journal/274/27447325008/html/>



Parte 8

**Balances y
estados del arte**

Análisis documental de la caracterización de algunas estrategias didácticas que faciliten la enseñanza de las técnicas del cuidado básico de enfermería en la virtualidad a partir del contexto desarrollado en la pandemia de la covid-19

Dyan Cristin Cortes Delgado¹

pp. 487-498

¹ Enfermera especialista en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: dccortesd@upn.edu.co

Introducción

A partir de la contingencia dada por la pandemia de la COVID-19, en la educación técnica y superior del programa de Enfermería, se evidencia, al momento de interactuar con los estudiantes bajo plataformas virtuales, una barrera que complica la enseñanza de prácticas básicas para el cuidado de enfermería. Esto dificulta ampliamente la manera en que se establece una guía o un acompañamiento, ya sea en la técnica o simplemente para generar confianza al momento de aprender a realizar un procedimiento, pues esto es una temática esencial en el inicio del currículo del auxiliar técnico y profesional de enfermería.

Sin embargo, esta barrera también puede ser generada por la falta de conocimiento y experticia de los instructores frente a las herramientas tecnológicas, que ofrecen bastantes elementos para poder abarcar mediante estrategias didácticas el tema en cuestión. Por esta razón, el siguiente artículo busca caracterizar, mediante una revisión documental, estrategias didácticas que sean viables en la virtualidad para ofrecer a los instructores que han tenido inconvenientes un fundamento pedagógico que genere un entorno de enseñanza propicio para los docentes y estudiantes. Esto con el fin de no solo facilitar la enseñanza al instructor, sino de generar entornos educativos de interacción y comunicación, nuevas prácticas pedagógicas más participativas e innovadoras; así como, una mayor autonomía y creatividad por parte del estudiante en cuanto a ritmo, búsqueda de conocimientos y flexibilidad del aprendizaje. Las temáticas para abordar de manera teórica y práctica son las actividades o técnicas asociados a los cuidados básicos de enfermería.

Metodología

El desarrollo de este artículo está enmarcado en la investigación cualitativa, específicamente documental de tipo revisión bibliográfica. Teniendo en cuenta esto, se desarrolla una exhaustiva investigación documental en diferentes momentos: 1) búsqueda de antecedentes, 2) construcción de un marco conceptual, 3) construcción de una matriz documental mediante el uso de bases de datos y bibliotecas que permitan generar una respuesta a la pregunta problema: ¿cómo reconocer y caracterizar algunas estrategias didácticas que faciliten la enseñanza de las técnicas del cuidado básico de enfermería en la virtualidad? la cual será desarrollada en el artículo reflexivo.

Se genera tres etapas para cumplir con la revisión bibliográfica. 1) Etapa preparatoria y de recopilación: en la cual, mediante cinco niveles de búsqueda, se determinan en total 28 documentos que fundamenten la revisión documental y alimentan una matriz que permite cruzar información y generar posteriormente su análisis. Para conseguir este número de documentos, se desarrolló un rastreo teniendo en cuenta artículos académicos de libre acceso entre los años 2011 a 2022 en bases de datos como: Ebsco Host donde se usó la herramienta de búsqueda con las palabras claves: "educación en salud" + "enfermería" + "virtualidad"; Elsevier con las palabras claves: "educación en salud" + "virtualidad"; Enferteca (enfermería 21) allí la búsqueda se asoció con: "virtualidad" + "enfermería", al igual que en el buscador de ScienceDirect; en Google Académico se usó las palabras: "didáctica" + "virtualidad" y "enfermería" teniendo las mismas palabras para el buscado de SciELO. Al no encontrar más información asociada específicamente a los cuidados básicos de enfermería, se decide

ampliar el panorama a la enseñanza de la Enfermería, incluso en general en el área de la salud, donde se aplicaron estrategias para el desarrollo de prácticas y generación de habilidades en la virtualidad.

2) Etapa descriptiva, analítica e interpretativa: mediante el aplicativo Airtable, donde se aloja la matriz documental, se realiza la relación de la información encontrada para poder obtener la caracterización de las estrategias didácticas y, así mismo, dialogar con las demás categorías seleccionadas para la relación (perspectivas pedagógicas, puntos de atención en la virtualidad y ventajas y beneficios).

3) Etapa divulgación y publicación: se realiza un artículo con el fin de dar discusión a los resultados y proponer un punto reflexivo frente a cada una de las estrategias didácticas encontradas.

Resultados

A continuación, se presentará una caracterización de seis estrategias didácticas que pueden facilitar la enseñanza del cuidado básico de enfermería, teniendo en cuenta algunas categorías que fueron emergiendo durante la lectura de los diferentes artículos, pues eran elementos comunes en cada uno de ellos:

a) Estrategias didácticas, ventajas y beneficios

En este apartado se presentan las estrategias encontradas, el orden de relato obedece al número de documentos que permitió su caracterización y fundamentación, de mayor a menor, la cual evidencia cada tipo de estrategia y su uso según los tipos de virtualidad:

Inicialmente, se encuentra la "simulación clínica virtual", para fines de esta investigación nos

centraremos en la simulación mediante computadoras o simulación virtual, definida como: "Simulación en donde el estudiante elige de una lista de probabilidades que le presenta el programa empleado, estableciéndose una comunicación entre ambos, se usa con fines de entrenamiento al estudiante en la solución de problemas de diagnósticos y de tratamientos" (Medina y Socorro, 2018, p. 268). Con esto se busca que el estudiante tenga aprendizaje experiencial, en donde cada uno logre descubrir, construir conocimiento y aplicar su significado; adicionalmente, proporciona una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que se permite ampliar las experiencias vivenciales con pacientes en un lugar clínico; por último, ayuda a tener una valoración y evaluación de la actividad de enseñanza o de entrenamiento. Sin embargo, es necesario exponer que, como lo menciona Zambrano et ál. (2022),

el adiestramiento y la adquisición de destreza y habilidades que proporciona el campo preclínico y clínico no es equiparable a la utilización de estas herramientas innovadoras, por lo que no deben ser considerados como suficientes para sustituir aprendizaje didáctico y práctica que otorga el campo clínico. (p. 3)

Posteriormente, encontramos las estrategias de desarrollo virtual. De manera frecuente se relaciona en varios documentos los objetos virtuales de aprendizaje (OVA) o entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA) se describen como

una organización de carácter sociotécnico educativo, integrada por un mecanismo o instrumento de mediación pedagógica, que propone una estructura de acción

específica para aprender, y desde donde cada estudiante representa sus oportunidades y estrategias para el aprendizaje mediante las herramientas y las interrelaciones con otras personas en las condiciones de cooperación y colaboración, que hacen posible el proceso de enseñanza aprendizaje virtual. (Cordoví et ál., 2019, p. 79)

Esta estrategia permite tener una interrelación sujeta de los tres actores del aprendizaje: el estudiante, el docente y el conocimiento; así, el docente expresa los contenidos mediante herramientas multimedia, el estudiante aprende de manera dinámica y el conocimiento tiene trascendencia a través del tiempo en la virtualidad. De este modo, puede ser consultado en el momento en que sea necesario y que el estudiante disponga para su aprendizaje, pues requiere que tome el proceso de aprendizaje con capacidad reflexiva, autónoma, responsable y teniendo en cuenta al docente como guía. Gracias a esto se construye el proceso de educación en conjunto y se permite la mejora continua, con lo cual el estudiante tiene un aprendizaje progresivo y el docente mejora constantemente sus métodos de enseñanza.

Damos paso ahora a caracterizar el aula invertida o *flipped learning* (FL), según Medina y Socorro (2018) el aula invertida se define como:

una estrategia didáctica, caracterizada por un método de enseñanza que ha cambiado el modelo tradicional de aprendizaje, es una de las nuevas tendencias educativas, da un papel más relevante y participativo al estudiante, permite combinar trabajos fuera y dentro del contexto educativo, fácil de poner en práctica en clases online. (p. 267)

Así pues, esta estrategia permite que, de manera constructiva, los estudiantes aprendan mediante la acción y no haciendo uso de la memorización. Sin embargo, es de resaltar que la mayoría de los documentos encontrados describen esta estrategia para ser aplicada con trabajo en equipo, la cual implementa la creación de materiales en conjunto gracias a la investigación orientada.

A parte de estas, se caracterizan algunas estrategias que son menos nombradas en la revisión documental, pero que proporciona fundamentos pedagógicos que pueden ser beneficiosos tanto para el formador como para el estudiante, además, no son de exclusividad virtual, es decir, se desarrollan principalmente en espacios presenciales, pero pueden aportar en la modalidad virtual.

La clase taller: sobre esta Ochoa y Cuba (2022) brindan dos sustentos que se subdividen de esta estrategia. La primera habla de la activación, en donde se indaga por los conocimientos previos del estudiante para ubicar la realidad y se pueda establecer un objetivo de enseñanza, allí se puede usar técnicas como la lluvia de ideas, debate o preguntas orientadoras; la otra división hace énfasis en la organización de la información que previamente obtiene el estudiantes para comprender los conceptos claves, esto permite la síntesis, inferencia y construcción de conocimiento, para esto se puede hacer uso de gráficos, cuadros sinópticos, infografías o material multimedia. (p.29)

Así mismo, también se describe la estrategia de seminario, en la cual de manera más tradicional se pueden establecer espacios sincrónicos donde, mediante ilustraciones con imágenes y esquemas, se genera la enseñanza de los diferentes conceptos planteados y para los cuales

se sugiere el formato de PowerPoint. De esta estrategia no hay mucha documentación, aunque en la práctica real se puede evidenciar que los docentes la usan y no hay una clara evidencia sobre sus ventajas o buenos resultados.

Por otro lado, en el artículo "Didáctica de la Enfermería, análisis desde sus componentes en el contexto actual" (Medina y Socorro, 2018) relaciona la estrategia "método de búsqueda parcial o heurística", en donde se pretende aproximar al estudiante de manera procedimental a la resolución de problemas de manera autónoma y decidida. En esta se requiere que el estudiante formule y verifique sus propias hipótesis en compañía continua del docente, quien es el encargado de guiar por el camino certero a la resolución de situaciones problema.

Perspectivas pedagógicas

Para esta categoría, fue importante atender conceptualmente algunos referentes teóricos que aprueben y mantengan asertivamente la práctica pedagógica en la modalidad virtual. Por esto, se toman como base los documentos de Rozo Sandoval (2010) y Onrubia (2005), pues desde sus perspectivas y fundamentos pedagógicos se establecen unos lineamientos y parámetros que deben ser marco de referencia para este tipo de enseñanza al abordar, además, un contexto sociocultural.

Por ejemplo, Onrubia (2005) invita a apostar por un modelo de diseño de entornos y objetos virtuales de aprendizaje que no se centre únicamente en la provisión y distribución de contenidos estandarizados, sino que preste especial atención a la creación de contextos que faciliten y promuevan las condiciones para que el profesor pueda ofrecer una ayuda ajustada a los aprendices; de este modo, pueda desarrollar con

éxito los ajustes interaccionales que constituyen, hasta donde sabemos actualmente, el núcleo de los procesos y mecanismos de influencia educativa que concretan esa ayuda ajustada. A partir de estas estrategias didácticas aplicables en la virtualidad se puede generar un espacio beneficioso para quienes componen el triángulo didáctico², pues no es solo mantener una relación de enseñanza, sino establecer una interrelación que dialoga entre sí, como un triángulo que tiene en sus vértices el saber, el estudiante y el formador, además que se encuentra dentro de un contexto social y unos objetivos de aprendizaje.

Por su parte, Rozo (2010) menciona un enfoque socioconstructivista del aprendizaje en el escenario virtual, pues contribuye de manera significativa al mejoramiento de las prácticas educativas, donde la investigación, la reflexión y el análisis son constantes del proceso. Las apuestas de trabajo, tanto de docentes, tutores e investigadores, como las orientadas a los estudiantes muestran un interés por el "trabajo colaborativo", "el aprendizaje en red", en el reconocimiento del valor y en los entornos digitales que adquieren las comunidades y el individuo que habita la red (Roza, 2010, p. 39). Así, podemos fundamentar el modelo constructivista como el fundamento pedagógico que más fortalece la modalidad virtual, pues permite a todos los actores del proceso de enseñanza construir su propio

² Se simboliza la didáctica mediante un triángulo, que representa el sistema que une el saber, el alumno y al maestro... Los vértices representan otros tantos dominios conexos y herramientas de análisis: la estructura conceptual y la epistemológica del dominio (polo "Saberes"), las diversas psicologías del aprendizaje (polo "Alumnos"), los modelos de enseñanza y la psicología (polo "Enseñante") (Astolfi J. 1997. P:78)

conocimiento y generar diferentes espacios para el saber.

Adicionalmente, Guerrero et ál. (2019) relacionan el aprendizaje significativo como estrategia necesaria para que los estudiantes, desde su formación, puedan acercarse a la realidad de la práctica, aumentando su autonomía, y que puedan sacar el máximo provecho de lo enseñado (p.63). Esto es fundamental para generar ambientes de confianza, de ensayo y error en un entorno de aprendizaje controlado, teniendo en cuenta que la práctica profesional incluye seres humanos y su finalidad es conservar su integridad, por lo que se requiere de prácticas pedagógicas previas que no generen daño en la integridad, pero sí permita generar una habilidad en el estudiante como se puede lograr por ejemplo con la simulación clínica virtual.

Críticas a la virtualidad

Es importante resaltar que no todas las estrategias didácticas y el uso de las herramientas tecnológicas solo benefician al formador y al estudiante, por tal razón, es necesario evidenciar los apartados de los documentos dónde se resalta la necesidad no solo de implementar modalidades virtuales, sino de poder hacer de manera intermitente sesiones presenciales para afianzar el conocimiento de manera teórico-práctica. Por ejemplo, Patiño (2021) encuentra que la principal desventaja de esta modalidad se da en la accesibilidad de buena calidad en la conectividad y el ancho de banda, lo que dificulta la comprensión de algunas temáticas o definitivamente la pérdida de espacios virtuales. Por su parte, Guarnizo (2021) expresa con preocupación la facilidad en la que el estudiante puede perder su concentración con los mismos elementos que ofrece la virtualidad, como las redes socia-

les o archivos multimedia, por lo que se requiere mantener al estudiante motivado y comprometido con su aprendizaje. Finalmente, Urra et ál. (2019) mencionan de manera muy importante que "La representación de los seres humanos y sus condiciones de salud a través de simuladores humanos programados en computadores es cualitativamente diferente a la esencia natural de los seres humanos" (p. 121); esto es una perspectiva bastante influyente para realizar prácticas presenciales adicionales a las que se pueden realizar en la modalidad virtual, teniendo en cuenta que el ser humano posee diferentes reacciones frente a un procedimiento y cada estudiante debe aprender a interactuar y decidir frente a esto.

Reflexiones finales

Este ejercicio de revisión bibliográfica permitió reflexionar frente a diferentes vacíos y aportes que se han tenido en la educación en salud mediante la modalidad virtual. Es importante tener en cuenta que la bibliografía es escasa sobre el uso de la didáctica en la virtualidad para enseñar las técnicas del cuidado básico en enfermería, es más, si se amplía un poco el panorama, tampoco hay mayor evidencia de estudios relacionados con el uso de la didáctica en la enseñanza de prácticas asociadas a la enfermería mediante plataformas digitales.

De diez documentos encontrados a nivel nacional, solo se encuentran dos documentos que permiten evidenciar experiencias relacionadas con la enseñanza en la modalidad virtual de la enfermería; en estos se generó una base pedagógica y didáctica en la modalidad virtual asociando la enseñanza de la enfermería. Sin embargo, se refuerza la necesidad de hacer más

investigaciones que apliquen estos conceptos en la práctica pedagógica y se determine la eficiencia de las estrategias didácticas presentadas en la modalidad virtual para la enseñanza de la enfermería. Dado que existen estrategias y perspectivas pedagógicas que fundamentan su uso y su estudio a profundidad en el país, esto puede lograr avances significativos en la enseñanza en diferentes instituciones educativas en salud.

Por tal razón, al ampliar la búsqueda al nivel de áreas de la salud en general, se encontró una pequeña diversidad de estrategias didácticas aplicables en la virtualidad para la enseñanza de temáticas teórico-prácticas. Con mayor fundamentación se encuentra la simulación clínica virtual, el aula invertida y los OVA-EVEA, los cuales son completamente adaptables para las diferentes temáticas que se pueden enseñar de manera teórico-prácticas en asignaturas como cuidados básicos de enfermería. La simulación clínica virtual es una estrategia con amplios beneficios para el estudiante, ya que en un ambiente controlado se puede aprender, ejecutar actividades, adquirir conocimiento y habilidades que generen confianza para desarrollar la técnica sin afectar la integridad de un ser humano, quien, en otros casos, es el sujeto de la práctica para el procedimiento. Por su parte, el aula invertida es el escenario perfecto para contextualizar al estudiante de manera teórica o con revisión de material multimedia, según los tiempos que disponga y su ritmo de aprendizaje; teniendo en cuenta que muchos de los estudiantes del técnico auxiliar en enfermería son personas que trabajan de manera simultánea, por lo que así pueden disponer de su tiempo y generar un aprendizaje que no va contra el tiempo. Así mismo, mediante los OVA se puede generar una combinación de las dos estrategias, con la finalidad de proporcionar un objeto virtual completo,

lleno de conceptos bien organizados y pedagógicamente diseñados, mediante los cuales se puede ingresar en el momento que se considere necesario, además, insertar archivos multimedia y plataformas que permitan la simulación virtual.

Por otro lado, es importante reconocer que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se encuentran en constante avance y desarrollo, por lo que siempre se innovará en este campo. La educación en enfermería requiere trascender más allá de lo que tradicionalmente conocemos al hacer uso de las TIC y aprovechar la amplia gama de beneficios y ventajas que ofrece a sus usuarios; así mismo, se debe considerar que se requiere de instructores o formadores dispuestos a aprender y reaprender sobre pedagogía y didáctica, con el fin de generar prácticas pedagógicas que permitan promover el aprendizaje significativo del estudiante.

Frente a las estrategias didácticas caracterizadas, considero que pueden ser aplicadas en las situaciones descritas, sin embargo, es necesario que el formador que haga uso de estas considere que se requiere de ir más allá del concepto a enseñar. De este modo, se debe generar una transformación del conocimiento al evidenciar la mejor manera de ser presentado y, por lo tanto, de ser entendido por los estudiantes, pues desde la presencialidad se tiene la oportunidad de visualizar elementos que dan cuenta de la comprensión del tema, lo cual difícilmente se puede observar en la modalidad virtual; en este caso, el formador no solo debe tomar un rol de conocedor del tema, sino también debe reconocer en ocasiones la mirada e interés de los estudiantes, cómo aprenden y de qué forma les gustaría que les enseñaran para así establecer una mirada didáctica en la que no solo se reconoce un saber

disciplinar, que este caso es teórico-práctico, sino también el sujeto que aprende (estudiante) y la práctica pedagógica del que enseña, el maestro-instructor.

Sumado a esto, no deja de llamar la atención las ventajas y críticas que se pueden generar en la virtualidad, cada una de ellas pueden replantear la utilidad de la enseñanza de cierto saber en esta modalidad, pues según el público objeto, en este caso estudiantes de técnico en Enfermería, pueden tener tanto facilidades para el acceso a la educación como barreras que limiten el aprendizaje. Esto es una consideración que debe tenerse en cuenta en instituciones de educación en salud según su contexto socio-económico y claramente del formador que iniciará la construcción del proceso de enseñanza.

Por último, esta investigación, aunque tuvo algunos percances frente al proceso de búsqueda y la poca información específica en el tema, me permitió reconocer la modalidad virtual como un espacio en la red que puede generar momentos de enseñanza viables para temáticas teórico-prácticas relacionadas con cuidados básicos de enfermería. Además, abrió la posibilidad de hacer uso de herramientas tecnológicas que lleven un concepto a su transformación y, por lo tanto, a su enseñanza de manera creativa e innovadora, lo cual genera en el estudiante motivación, trabajo autónomo y, por supuesto, el aprendizaje que se requiere para que en un futuro pueda ejercer su práctica profesional. Esto es muy importante para dar continuidad a mi práctica educativa como formadora de estudiantes técnicos en enfermería, pues es intencional el reconocer estas estrategias con la finalidad de hacer uso de ellas al momento de enseñar conceptos, que además ya se encuentra relacionada

con fundamentos pedagógicos y didácticos que inicialmente desconocía.

Conclusiones

Se requiere que, como profesionales de enfermería con énfasis en el área de educación, se continúe con investigaciones de este tipo para poder fundamentar más rigurosamente la aplicación de estas estrategias didácticas en el aula virtual (que no solamente es un espacio institucional), para la enseñanza de la Enfermería y, más aún, de las prácticas, tan importantes en el marco de los cuidados básicos de enfermería. Teniendo en cuenta esto, es necesario relacionar el valor pedagógico que tienen las técnicas que se enseñan en la enfermería y en el área de salud, dado que es importante reconocer que la técnica tiene un trasfondo científico que lleva más allá de la realización de una práctica. Esta técnica se realiza dado una situación específica en la que el estudiante debe entrar a generar puntos críticos de discusión y reflexión para poder ejecutar una actividad no meramente procedimental, sino bajo la aplicación de conceptos y conocimientos acordes a la clínica del paciente. Además de esto, se caracterizaron algunas estrategias didácticas que pueden facilitar la enseñanza del cuidado de enfermería en la modalidad virtual, sin embargo, se requiere dar continuidad a este proyecto con el fin de establecer un marco pedagógico fundamentado no solo en la revisión bibliográfica, sino en su establecimiento en la práctica pedagógica de los enfermeros formadores. Finalmente, se entiende la importancia y necesidad de la formación y el reconocimiento de fundamentos pedagógicos para los profesionales de enfermería cuya área laboral está basada en el ejercicio de la docencia, pues es indispensable conocer y profundizar en temas relacionados con la peda-

gogía *per se*, la didáctica, la evaluación y otros conceptos que son claves para el desarrollo de las prácticas educativas y que generan espacios de aprendizaje para los estudiantes.

Referencias

- Acevedo, F., Díaz, C., Cajavilca, A. y Cobo, C. (2019). Instructional design model applied to a virtual guide in clinical simulation. *Universitas Medica*, 60(3). <http://doi.org/10.11144/Javeriana.umed60-3.mdis>
- Araos, E., Moll, C., Paredes, A., Landeros, J. (2020). Flipped learning: A pedagogical approach in pandemic times. *Atención Primaria*, 53(1), 117. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.05.010>
- Astolfi, J. (1997). *Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas. Referencias, definiciones y bibliografías de las didácticas de las ciencias*. Ed. Paloma Espejo.
- Ayala, R. (2021). Un zoom a la educación virtual: biopolítica y aprendizaje centrado en el estudiante. *Educación médica*, 22(3), 177-180. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.01.004>
- Camac, K. A. O. y Cuba-Sancho, J. M. (2022). Percepción estudiantil sobre las estrategias didácticas virtuales de docentes de enfermería en la pandemia COVID-19. *Revista Científica de Enfermería*, 11(1).
- Canales Juan, M. A., Arcos Griffiths, M. A., Lozano Medina, R. A., Cecilia Toffoletto, M. (2012). Impacto de la metodología B-learning en el rendimiento académico de los estudiantes de Enfermería. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*, 2(3), 11-18. <https://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/41/impacto-de-la-metodologia-b-learning-en-el-rendimiento-academico-de-los-estudiantes-de-enfermeria/#:~:text=El%20principal%20hallazgo%20del%20impacto,y%20valoraci%C3%B3n%20f%C3%ADsica%20por%20sistemas>
- Consejo Internacional de Enfermería. (2021). Definiciones. <https://www.icn.ch/es/politica-de-enfermeria/definiciones>
- Cordoví, V., Pardo, M., López, E. y Martínez, I. (2019). Virtualización de los contenidos formativos: una alternativa didáctica en la Facultad de Enfermería-Tecnología de Santiago de Cuba. *MEDISAN*, 23(1), 77-88. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192019000100077
- Cori, V. M., Padilla, T., Alagón, S. L. C., Caballero, L., y Turpo, W. G. S. (2022). Estrategias y recursos didácticos empleados en la enseñanza/aprendizaje virtual en estudiantes universitarios en el contexto de la Covid-19. *Revista Innova Educación*, 4(1), 78-91. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.006>
- Delgado, P. (2020, 23 de junio). Aprendizaje sincrónico y asincrónico: definición, ventajas y desventajas. *Observatorio Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-sincronico-y-asincronico-definicion>
- Durán D., Rodríguez C., Acosta F. y Fernández V. (2020). La clínica virtual docente en el contexto educativo de las ciencias médicas. *MEDISAN*, 24(1), 153-161. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192020000100153
- Fittipaldi, R., Espasa, L. y Mastrandea, A. (2021). Experiencias docentes en nivel universitario en contextos de virtualidad impuesta por la

- pandemia. *Itinerarios Educativos*, (15), e0019. <https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0019>
- González, M. (2015). El b-learning como modalidad educativa para construir conocimiento. *Opción*, 31(2), 501-531. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045568029>
- Guarnizo A. (2021). Vicisitudes y retos pedagógicos en medio de la emergencia sanitaria. La formación médica en tiempos de COVID-19. *Educación Médica* (22)1 s23-s26. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.01.008>.
- Guerrero, A., Rojas C. y Vallafañe C. (2019). *Impacto de la educación virtual en carreras de pregrado del área de Ciencias de la Salud. Una mirada de las tecnologías frente a la educación* [Trabajo de grado. Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/14845>
- Guerrero, S., Castillo, P., Cuevas, A. y Manrique, D. (2017). El objetivo virtual de aprendizaje como herramienta pedagógica virtual en tatuadores, piercers y modificadores corporales. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 26(3), 178-183. <https://doi.org/10.1016/j.reper.2017.07.005>.
- Medina J. y Castillo S. (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. *Texto & Contexto Enfermagem*, 15(2), 303-311. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71415215>
- Medina González I. y Socorro J. (2018). Didáctica de la Enfermería, análisis desde sus componentes en el contexto actual. *Educación Médica Superior*, 32(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000400021
- Medina González, I. y Tafur Castillo, J. S. (2018). Didáctica de la Enfermería, análisis desde sus componentes en el contexto actual. *Educación Médica Superior*, 32(4), 263-272. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000400021&lng=es&tlng=es
- Mena, D., González, V., Cervera A., Medina, P. y Orts, M. (2016). Cuidados básicos de enfermería. *Colección Sarpientia*, 108, 25-26. <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia108>
- Méndez, L. P. G., Pinilla, A. F. M. y Larrota, Y. O. (2022). *Estrategias para el aprendizaje significativo del cuidado de enfermería en simulación clínica una mirada desde la virtualidad y la alternancia*. XXV Seminario Internacional de Cuidado "Impacto de la pandemia en el ejercicio de la profesión: aprendizajes y desafíos para el cuidado, la investigación y la educación", Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Montoya, C. y Cendrós, P. (2007). Elementos de la ética kantiana aplicables a las organizaciones educativas. *Laurus*, 13(25), 286-304. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111479014.pdf>
- Munro, V., Morello, A., Oster, C., Redmond, C., Vnuk, A., Lennon, S. y Lawn, S. (2018). E-learning for self-management support: introducing blended learning for 50 graduate students - a cohort study. *BMC Medical Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1328-6>
- Ledo, M. V. y Mariño, X. G. (2018). TEMA: Docencia y tecnologías móviles. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 32(2), 1-11. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412018000200027
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento.

- RED. *Revista de Educación a Distancia*, 4(2). <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Patiño, S. (2021). Educación médica en tiempos de pandemia por SARSCoV2. *Acta Medica Colombiana*, 46(3), 1-10. <https://doi.org/10.36104/amc.2021.1928>
- Pérez, E. y Catalán, J. (2022). Propuesta Docente implementando las TIC con metodologías activo-participativas en la asignatura Biología Celular para Enfermería. *RIIED*, 3(1), 11-22. <https://www.riied.org/index.php/v1/article/view/27/49>
- Piña, I. y Amador, R. (2018). La enseñanza de la enfermería con simuladores, consideraciones teórico-pedagógicas para perfilar un modelo didáctico. *Enfermería Universitaria*, 12(3), 152-159. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2015.04.007>
- Resolución 385 de 2020 (12 de marzo), Por la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 y se adoptan medidas para hacer frente al virus. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=119957
- Rozo, A. (2010). Dimensión pedagógica de la Educación Virtual: Una reflexión pendiente. *Pedagogía y Saberes*, 32, 33-44. <https://doi.org/10.17227/01212494.32pys33.44>
- Serna, S. y Martínez, M. (2018). La simulación en la educación médica, una alternativa para facilitar el aprendizaje. *Archivos de Medicina*, 18(2), 447-454. <https://www.redalyc.org/journal/2738/273857650018/html/>
- Uribe, J. (2011). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. En P. Páramo (Comp.), *La Investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de Investigación* (pp. 195-210). Universidad Piloto de Colombia. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt18d84kk.16>
- Urra, E., Sandoval, S. y Irribarren F. (2019). El desafío y futuro de la simulación como estrategia de enseñanza en enfermería. *Investigación en Educación Médica*, 6(22), 119- 125. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.147>
- Verde, J. y Rodríguez, C. (2013). Capacitación de enfermería en tecnologías educativas: nuevos tiempos y tendencias. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*, 3(1), 31-37. <https://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/61/capacitacion-de-enfermeria-en-tecnologias-educativas-nuevos-tiempos-y-tendencias/>
- Yáñez, A. C., Ortiz, L. S. y Espinosa, V. E. (2016). Las tecnologías de la comunicación e información (TIC) en salud: un modelo para aplicar en la carrera de enfermería. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*, 6(2), 29-36. <https://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/200/las-tecnologias-de-la-comunicacion-e-informacion-tic-en-salud-un-modelo-para-aplicar-en-la-carrera-de-enfermeria/>
- Zambrano-Galván, G., Quintanar-Escorza, M. A. y Ledesma, L. E. B. (2021). Repercusión de la educación virtual en estudiantes del área de Ciencias de la Salud tras la pandemia por SARS-CoV-2. *Odontología Sanmarquina*, 25(1), e22083-e22083. <https://doi.org/10.15381/os.v25i1.22083>

Producción académica del Doctorado Interinstitucional en Educación sobre interculturalidad, diferencia, diversidad e inclusión

Jorge J. Posada E.,¹ Ana Claudia Rozo Sandoval²

pp. 499-512

1 Doctor en Filosofía y Educación por la UNED de España; profesor universitario de planta de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Investigador del grupo Equidad y Diversidad en la Educación. Correo: jposada@pedagogica.edu.co Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4083-9092>.

2 Doctora en Difusión de Conocimiento de la UFBA de Brasil; profesora universitaria ocasional de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Investigadora del grupo Equidad y Diversidad en la Educación. Correo: acrozoz@pedagogica.edu.co. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3136-8778>

Introducción

El presente proyecto de investigación³ tiene como propósito realizar un análisis transversal sobre la investigación en los campos de la diferencia, la inclusión, la diversidad y la interculturalidad en educación en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) durante el periodo de 2006-2021. Esto se desarrolla a partir de un estudio documental de la producción de tesis doctorales y artículos publicados en revistas indexadas por los estudiantes de los grupos de investigación, con el fin de identificar los lugares epistemológicos, teóricos y metodológicos abordados, a partir de un análisis crítico. Es un trabajo investigativo que acude a la interpretación y busca aportar a la productividad académica del DIE.

Antecedentes investigativos

El grupo interinstitucional "Equidad y Diversidad en Educación", desde sus inicios, se ha cuestionado sobre la diferencia cultural y su abordaje en el ámbito educativo. Esto ha permitido que posicione sus reflexiones en torno a la interculturalidad como apuesta política y epistémica. En sus 17 años de trayectoria de investigación, trabajo pedagógico y formación de maestros y maestras en el campo de la educación y la diferencia, se ha propuesto consolidar algunos elementos que puedan constituir pedagogías interculturales que atiendan nuestras realidades, identificadas hoy en Colombia por los altos

índices de violencia y cambios drásticos en los procesos de migración interna y externa, así como por las luchas de movimientos y colectivos que reivindican un reconocimiento de sus culturas en los saberes que transitan por los espacios escolares, una participación política por una mayor igualdad social.

Algunas de las reflexiones surgidas a partir de las investigaciones realizadas permiten entrever que históricamente se han generado unos estereotipos sobre la diferencia, desde los medios de comunicación, los libros de texto, las familias y la escuela, a cuyos sujetos se les ha dado un estatus de inferioridad y de reducción del ser. Por esto, el grupo de investigación ha realizado procesos investigativos con y sobre algunas experiencias gestadas en el marco del reconocimiento del otro y la reivindicación de las luchas por una educación diferente.

La trayectoria del grupo se ha construido desde los siguientes trabajos de investigación: la "Equidad y diversidad en universidades públicas de Colombia acerca de: percepciones de las minorías étnicas y con discapacidad" (2007), las "Representaciones pedagógicas, políticas públicas y experiencias educativas sobre educación intercultural en la ciudad de Bogotá" (2010), la "Formación de educadores en las normales para la atención educativa a poblaciones" (2010), las "Condiciones de acceso y permanencia a la educación básica: Percepciones de los niños y jóvenes de grupos étnicos" (2011), las "Imágenes del Otro: representaciones de los niños, niñas, y adolescentes colombianos sobre lo indígena, un estudio desde el pensamiento cotidiano" (2013), la "Diferencia cultural en el ámbito escolar: narrativas de maestros" (2014), "Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz en jóvenes de organizaciones interétnicas

³ El proyecto *Interculturalidad, diferencia e inclusión: producción académica en el Doctorado Interinstitucional en Educación*, corresponde a la vigencia CIUP 2022, y en el participan también las profesoras Sandra P. Guido y Angie L. Benavides; como monitores Manuel L. Contreras y Cristian D. Rojas.

y feministas desde una perspectiva intergeneracional" (2013 -2016), "Libros de texto y diferencia cultural en Colombia" (2015), "Lineamientos pedagógicos para una educación con justicia social" (2016), "Acceso de los sectores más pobres a la educación superior en Colombia" (2014) y "Prácticas y pautas de crianza del territorio ancestral al territorio urbano" (2016 - 2018), las "Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales" (2019), "Saberes interculturales en la escuela" (2020) y *Pedagogías interculturales y universidad* (2021).

Los avances en la investigación se han articulado al trabajo docente en los niveles de pregrado y posgrado (maestría y doctorado), en el doctorado, desde el grupo de investigación hemos acompañado tesis sobre formación de maestros, educación afrocolombiana, políticas de educación superior e inclusión. Al mismo tiempo, se han impartido seminarios de etnografía e interculturalidad. Como profesores del doctorado conocemos de otros trabajos sobre educación y diferencia, educación e inclusión, educación y discapacidad, los cuales han profundizado en estas temáticas y, desde los diferentes énfasis del programa, han contribuido a la productividad académica.

Como antecedentes se considera también relevante dar cuenta de trabajos, artículos de investigación y reflexión investigativa, estados del arte, orientados a indagar por el estado de la investigación doctoral en temas relacionados con la formación e investigación posgradual.

La investigación sobre los doctorados en Educación en Colombia constituye el eje de los trabajos realizados por Claret Zambrano et ál. (2017) y Carvajal (2019), quienes, basados en el análisis de investigaciones doctorales, en la revisión de las apuestas curriculares y el cruce de

esta información con las disposiciones normativas de la política pública, indagan por asuntos epistémicos y por la probable existencia del campo investigativo propio de estos programas de posgrado. Carvajal (2019) se ocupa de interpelar la autonomía en la configuración del campo investigativo de los doctorados, en tanto que Claret Zambrano et ál. (2017) se interesan por la Educación en Ciencias en Colombia y sus vínculos con la formación doctoral.

Sobre los trabajos que abordan la formación e investigación posgradual en el país se registra la investigación "Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el período de 2010 a 2017", como un esfuerzo interinstitucional que permitió registrar la compleja y amplia geografía sobre la investigación en educación y pedagogía, liderado por la Universidad de Manizales y el CINDE. Gallardo-Cerón et ál. (2020) avanzaron en el reconocimiento de las regiones investigativas a nivel nacional para dar cuenta de su dinámica.

Registramos los hallazgos que Ospina et ál. (2020) identifican en relación con diversidad, diferencia, inclusión e interculturalidad, y de aquellos temas que se encuentran próximos a estos abordajes. Por su parte, Vélez de la Calle et ál. (2020) analizan las tendencias y tensiones de la investigación de los doctorados en Educación en Colombia: muestran el crecimiento en la oferta de programas de doctorado en Educación: 27 universidades entre públicas y privadas.

Los estudios citados contribuyen a la presente investigación, toda vez que dibujan un panorama general tanto de la formación como de la investigación en los doctorados en Educación, así como sus dinámicas internas a propósito de la construcción de conocimiento, los desafíos en

relación con su cualificación, el fortalecimiento de redes, la autonomía frente a los procesos de acreditación que los regulan, así como la disputa por el reconocimiento de su producción en el escenario internacional. Al mismo tiempo, es posible advertir la especificidad del análisis aquí propuesto en los campos de la diferencia, la inclusión, la diversidad y la interculturalidad en educación concretamente en el DIE.

Sobre el tema de la educación intercultural, el estado del arte de Cadena et ál. (2021) presenta una revisión de artículos de investigación publicados en Scopus durante los últimos 20 años sobre estrategias metodológicas para la primera infancia. En relación con la producción académica sobre grupos indígenas, afrocolombianos y personas con discapacidad, el estado del arte de Muñoz et ál. (2018) analiza la producción de grupos de investigación que declaran en sus líneas de trabajo "la exclusión, la interculturalidad, la otredad, en contextos urbanos y de Educación Superior" (p. 22).

Al focalizar la mirada sobre estas producciones en relación con los diferentes campos, que constituyen el interés de este trabajo, se advierte que el presente estado del arte sobre la producción académica del DIE podría aportar a estos complejos y dinámicos campos.

La presencia de la interculturalidad, la diversidad, la diferencia y la inclusión en el doctorado

La educación inclusiva, la educación para la diversidad y la diferencia junto a la educación intercultural hacen parte de los procesos educativos para la escuela de hoy. Particularmente en Colombia, tanto las políticas como las prácticas

educativas han tenido desde los años noventa un giro hacia la aceptación y trabajo pedagógico con la diferencia.

La productividad académica al respecto se ha dado desde distintos lugares epistemológicos, teóricos y metodológicos; dicha productividad se manifiesta en el reconocimiento de la singularidad de sujetos y poblaciones, y en la valoración de algunos trabajos pedagógicos que promueve la ruptura con posiciones asistencialistas y esencialistas al posibilitar una valoración de las diferencias, a través de relaciones de alteridad.

Esta realidad y desarrollos investigativos se vinculan también al trabajo académico que se adelanta en el DIE, desde la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad del Valle, así mismo, desde los énfasis del programa, sus diferentes grupos de investigación aportan a la construcción de conocimiento. Sin embargo, no encontramos evidencias de un análisis transversal de estas investigaciones; análisis de las apuestas epistemológicas, teóricas y metodológicas, pueden posibilitar un trabajo entre grupos de investigación además de conocer a profundidad las perspectivas de enunciación desde las cuales se construye conocimiento. Este proyecto surge de la necesidad de fortalecer la sistematización de la investigación en el DIE sobre los campos de la diferencia, la inclusión, la diversidad y la interculturalidad.

Análisis, discusión y hallazgos preliminares

La presente investigación reconoce el estado del arte como una investigación documental hermenéutica y crítica que tiene un desarrollo propio, cuya finalidad es dar cuenta de las construcciones

de sentido sobre la información seleccionada y disponible en bases de datos que retoman la producción académica en campos de conocimiento y de investigación específica (Guevara, 2016; Gómez et ál., 2015). El análisis hermenéutico (Gadamer, 1977) y crítico permite profundizar en las tendencias epistemológicas, teóricas, en relación con las políticas y las prácticas pedagógicas y sociales.

Desde el enfoque descrito, el proceso metodológico avanzó en tres fases: heurística, exploración y descriptiva-analítica; durante la primera se definieron criterios, fuentes documentales y se procedió a la búsqueda de tesis aprobadas en el DIE relacionadas con los cua-

tro campos centrales de la investigación, así como de artículos publicados por los autores de las tesis en revistas indexadas. La fase de exploración permitió la conformación del corpus inicial de análisis a partir de la búsqueda de los documentos descritos en los repositorios de las universidades, para las tesis de doctorado y bases de datos de revistas indexadas para los artículos, durante esta fase se construyó un instrumento de registro con los siguientes descriptores: "universidad", "énfasis", "grupo de investigación", "autor", "título del trabajo", "tipo de documento (tesis o artículo)", "ubicación del documento", con la siguiente síntesis de la configuración del corpus documental (ver tabla 1).

Tabla 1. Síntesis corpus

Universidad	Énfasis	Tesis	Artículos
UD, UPN y UV	Educación en Ciencias	8	13
UD y UV	Lenguaje y Educación	5	10
UPN	Educación, cultura y sociedad	4	7
UPN	Sujetos y escenarios de aprendizaje	3	6
UV	Historia de la Educación, la Pedagogía y Educación Comparada		2
	Total	20	38

Fuente: elaboración propia.

En la fase descriptiva-analítica se elaboró una primera matriz de registro con información más detallada: referencia y tipo de documento, descriptores, propósito, problema, marco teórico, metodología, categorías, citas textuales, resultados y aportes a la investigación. Para el informe de avance, la revisión se centró en 9 tesis del total de las 20 que son parte del corpus; para su tratamiento se construyeron otras matrices. Su diligenciamiento implicó prácticas de lectura crítica, identificación de concepciones y enfoques desde los cuales se asumen los campos

que rastreamos en esta investigación, así como sus trayectorias en los procesos investigativos del DIE, sus articulaciones con otros campos de conocimiento y los contextos sociales en los que se inscribe la producción de sentido de los conceptos centrales y los asociados que emergen en la revisión.

El análisis sobre las opciones metodológicas, en una primera lectura, permite advertir la presencia prioritaria de enfoques cualitativos, interpretativos, donde la participación y las

voces de las y los participantes en la investigación están presentes de manera relevante, lo que se constata en la selección de los métodos narrativos, historias de vida, relatos, observación participante, entre otros.

Así, por ejemplo, los 2 trabajos revisados del grupo "Sujetos y nuevas narrativas" en la investigación en ciencias sociales, del énfasis Educación, cultura y sociedad, (Barragán, 2017; Jaime, 2018), optan por sistematizar prácticas colectivas, comunitarias, para lo cual se valen de entrevistas, relatos de vida, grupos de discusión, observación de prácticas y participación. Aquí es importante reconocer el lugar de la y el investigador, quienes se asumen militantes y miembros activos de las experiencias y prácticas analizadas en el proceso investigativo, en el cual abordan desde perspectivas críticas las subjetividades emancipatorias. Se muestran próximos al enfoque intercultural desde lo étnico que, en el primer trabajo, se construye a partir de experiencias de la educación propia, los feminismos y la educación popular de la autora como miembro activa del Consejo Nacional Indígena; y en el segundo trabajo desde el reconocimiento de las vivencias y relaciones de las comunidades indígenas (del Cauca y de pueblos indígenas de Bolivia), las cuales constituyen parte del fundamento de la apuesta de Jaime (2018) por la "comunagogía".

En el énfasis "Sujetos y escenarios de aprendizaje", las tesis doctorales de Vélez (2013), Delgado (2017) y Manjarrés (2021), se ocupan de los sujetos en relación con los procesos de educación inclusiva y, desde el carácter mutlimetódico (Vasilachi, 2006), propio de las perspectivas cualitativas, las investigaciones confluyen en la validación de los saberes, las prácticas y las experiencias de los sujetos con

discapacidad como componentes centrales de la investigación en educación inclusiva. Vélez (2013) aborda la investigación documental de carácter argumentativo y la investigación en acción para el análisis y formulación de prácticas pedagógicas inclusivas, hace uso de entrevistas, grupos focales, registros en diarios, acompañamiento a las prácticas, como estrategia de evaluación de actitudes se apoya en la teoría de facetas y análisis estructurales de similitudes. Delgado (2017) asume el enfoque de la investigación en educación inclusiva desde la investigación descriptiva a partir del estudio de caso múltiple; con énfasis en los estilos de enseñanza, emplea entrevistas, registros de clase en video y de observación, datos que analiza mediante análisis de contenido, la metodología de clínica didáctica y la aplicación de un instrumento del inventario de estilo de enseñanza. La tesis de Manjarrés (2021) se enmarca en el paradigma interpretativo con enfoque prioritariamente cualitativo, con diseño de investigación mixto, para lo cual realiza cuatro estudios desde diferentes metodologías para analizar los modelos de estilos parentales en la discapacidad.

Los dos trabajos registrados en el énfasis Lenguaje y Educación, del grupo estudios del discurso, Muñoz (2019) y Molina (2021) se ocupan de evidenciar saberes, conocimientos, prácticas y experiencias que la institución escolar ha dejado por fuera, tanto en sus prácticas comunicativas como en sus apuestas curriculares. Esto se expresa también en discursos que legitiman e instalan un orden de predominio y exclusión de formas comprensivas, distintas a las instaladas por las formas de conocimientos y saberes hegemónicos. Así, las construcciones metodológicas se orientan desde la etnografía (Muñoz, 2019) y la deconstrucción de relaciones saber-poder, implícitas en la narración que se agencia desde

la historia (Molina, 2021) para hacer posibles otros vínculos con la diferencia cultural étnica en la escuela. La investigación etnográfica de Muñoz (2019) busca contribuir a la comprensión de la comunicación entre maestros no indígenas y estudiantes de comunidades étnicas en la enseñanza del español en el ciclo quinto de básica primaria, con el ánimo de valorar las implicaciones de una comunicación intercultural como mediación pedagógica en el área del lenguaje, así, emplea entrevistas etnográficas, observación participante de prácticas de aula; la fase analítica la desarrolla desde un proceso de codificación y análisis categorial que culmina con un trabajo comprensivo-interpretativo de diálogo entre la teoría y los datos. Molina (2021) asume el desafío de construir un marco metodológico con el que pretende, desde la historia, legitimar otras verdades históricas, opta por analizar las relaciones de poder-saber (Foucault) y estudiar los vínculos entre realidad-texto-historiador (Ricoeur), el trabajo se enmarca en la investigación histórica subalterna, realiza un análisis arqueológico y análisis crítico del discurso (Wodak y Meyer, 2003).

El trabajo de Castaño (2020) del énfasis "Educación en Ciencias" se formula desde la hermenéutica narrativa e interpretativa y se apoya conceptualmente en la perspectiva cultural del pluralismo epistemológico y la ontología relacional. La investigación se inscribe en el carácter intercultural y colaborativo, desde un diseño flexible, con características de codificación en vivo, el enfoque narrativo se basa en la descripción, interpretación y construcción de conocimiento. La tesis de Rivera (2012) de la Universidad del Valle, del mismo énfasis, permite describir las interacciones entre los conocimientos científicos y los conocimientos campesinos desde la investigación etnográfica, para evidenciar las estructuras de poder implícitas en las formas

de legitimar el conocimiento científico, ante el conocimiento campesino que permanece y proporciona alternativas a la crisis ambiental que, de acuerdo con Leff (2006), es una crisis del conocimiento hegemónico.

Por otra parte, el análisis sobre los conceptos centrales y la revisión de los apartados teóricos de las tesis muestra cómo el concepto de inclusión se apropia en dos sentidos, uno relacionado con la educación o inserción laboral de las personas con discapacidad para alcanzar una transformación cultural de las instituciones y colectivos, su participación y aprendizaje a nivel educativo y social; así mismo, la inclusión se reconoce como proceso, siguiendo autores como Booth y Ainscow (2002) y Unesco (2001). El segundo sentido muestra la inclusión como la "inserción" necesaria de comunidades históricamente excluidas como los afrocolombianos, aquí se advierte un vínculo con la etnoeducación afro, con referencias a su participación y reconocimiento en la sociedad colombiana. En algunos trabajos este concepto se articula con investigaciones sobre diversidad e interculturalidad, en ambos casos, asociados a población de personas con discapacidad; otra referencia importante y mucho más general alude a la necesaria inclusión de saberes otros, por ejemplo, los campesinos como una condición para la descolonización del saber, lo que propende por prácticas de empoderamiento de los pueblos.

El concepto de interculturalidad está principalmente vinculado con poblaciones étnicas tanto indígenas como afrocolombianas y, en general, se aborda desde la interculturalidad crítica coherente con la participación de las propias comunidades en su construcción; la cual es percibida como propuesta política de transformación que tiene como base un pro-

blema estructural, colonial y racial, además que requiere una aproximación a conocimientos locales y la participación de poblaciones subalternizadas. Algunos de los autores referenciados en las tesis, que enfatizan la común perspectiva decolonial y crítica, son Adolfo Albán (2010, 2015), Gasché (2008, 2010), Sandra Guido (2010), Catherine Walsh (2009) y Gunter Dietz (2012, 2017).

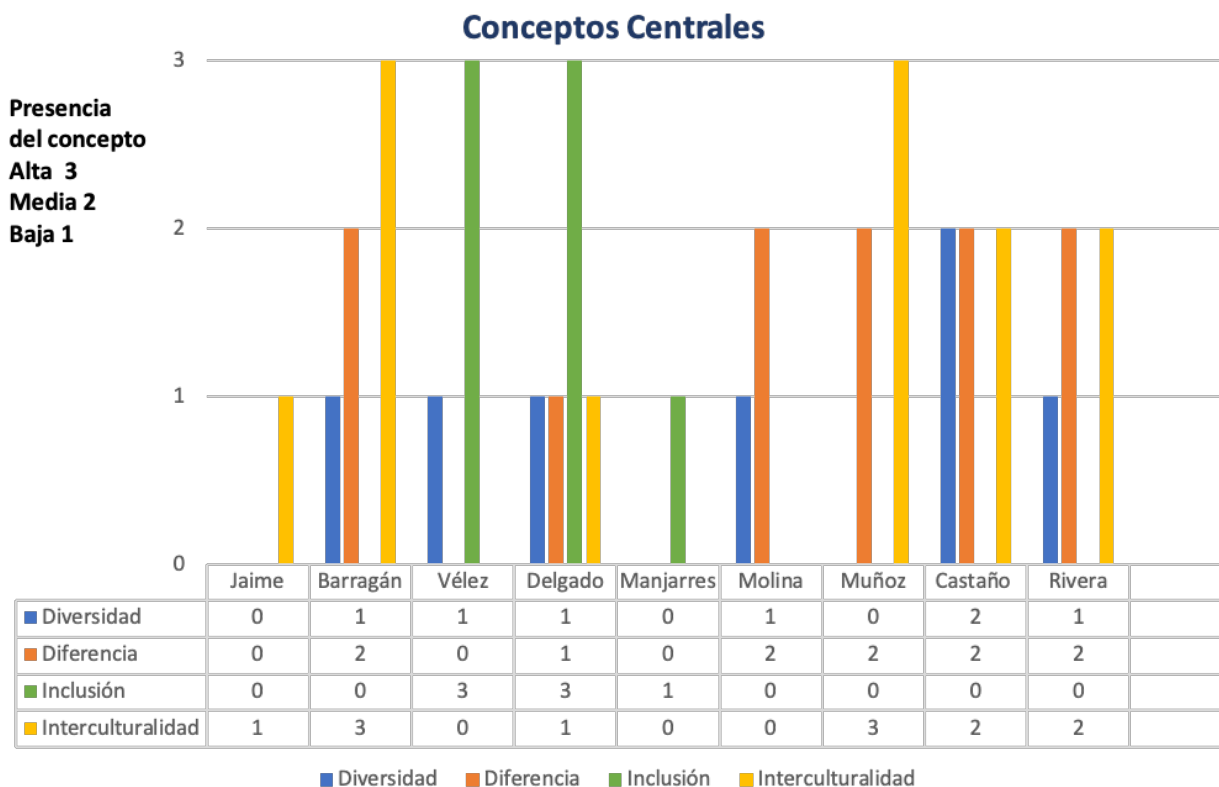
El concepto de diversidad se presenta desde diferentes enfoques relacionados con la multiculturalidad; en tanto vínculo de la diversidad cultural y la diversidad biológica; y como un enfoque multidimensional y multiperspectivista que estudia las "líneas de diferenciación" (Krüger-Potratz, 2005, citado en Dietz, 2012). Se encuentra también una crítica a este concepto, en tanto se revela como una cooptación de la diversidad de pueblos y saberes, desde su reconocimiento, para mantener las hegemonías y la superioridad instalada históricamente desde el eurocentrismo; se formula la diversidad étnica y cultural de un país y su importancia en coexistencia con formas de racismo, discriminación y exclusión. En este sentido, se plantea la necesidad de deconstruir este concepto en tanto se ha creado para controlar la diferencia.

En cuanto al concepto de diferencia, este es analizado desde la cultura (Elizabeth Castillo y Axel Rojas) como valor en tanto reconocimiento de las singularidades y las riquezas lingüísticas,

de cosmovisiones y aportes a la construcción del proyecto de nación. En educación se propone un trabajo con los saberes, territorios y apuestas colectivas, en tanto el reconocimiento en y desde las diferencias podría permitir pluralismos epistémicos.

A manera de síntesis, la interculturalidad se aborda por algunos grupos y énfasis del doctorado como un concepto central o asociado, en relación con el pensamiento crítico, alternativo, subjetividades otras, movimientos sociales y educación; se sitúa en algunos escenarios como comunidad, familia, redes, organizaciones sociales, escuela y ruralidad. Algunos de estos trabajos ubican la interculturalidad en su sentido étnico y comunitario. De otra parte, la inclusión se relaciona principalmente desde la discapacidad y alude también a las comunidades étnicas especialmente afrocolombianas. La diversidad y la diferencia también se registran en algunas de las tesis analizadas y se percibe que en ocasiones son empleadas como sinónimos, las investigaciones que refieren lo étnico discuten el significado y la cooptación de los sentidos desde distintas posturas y autores de referencia. Se advierte como transversal el trabajo con saberes ancestrales y la relevancia del pluralismo epistémico para configurar otros lugares de reconocimiento de las comunidades históricamente subalternizadas. La figura 1 ilustra la presencia de los conceptos rastreados en las tesis de doctorado.

Figura 1. Presencia de conceptos centrales en las tesis



Fuente: elaboración propia.

En la gráfica se visualiza la presencia de los conceptos centrales registrados en las nueve tesis de doctorado analizadas, los datos registran presencia alta (3), media (2), baja (1), ausencia (0).

Referencias

Albán, A. (2010). *Seminario Educación, Diversidad e Integración*. Doctorado interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

Albán, A. (2015). *Educación e interculturalidad en sociedades complejas. Tensiones y alternativas*.

Barragán, D. (2017). *Procesos formativos de la Consejería Mujer, Familia y Generación de la Organización Nacional Indígena de Colombia, producción de subjetividades femeninas emancipadoras y reelaboración de proyectos alternativos* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9297>

Booth, T. Y Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion* (2a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Cadena Jaramillo, I., Cortés Tascón, S., Mojica Noriega, A. y Posada Bermudez, G. (2021).

- Estado del arte: Educación intercultural en Scopus 2000 y 2020* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana].
- Carvajal, M. (2019). El campo investigativo de los doctorados en educación de Colombia. *Revista entorno*, número 67. pp. 177-188.
- Castaño, N. C. (2020). Concepciones de vida, cosmogonía Muruy, enseñanza de la biología y diversidad cultural: perspectivas ontológicas y epistemológicas [Tesis de doctorado, Universidad Distrital]. [https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25974/Casta%
c3%b1oCuellarNormaConstanza2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25974/Casta%c3%b1oCuellarNormaConstanza2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Castillo, E. y Rojas, A. (2005). *Educar a los otros estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad de Cauca.
- Claret Zambrano, A., Iveth Salazar, T., Candela, B. F. y Yurani Villa, L. (2017). Estado del arte de la investigación en educación en Colombia: Un caso de los programas de formación doctoral en la nación. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (41), 57-71. <https://doi.org/10.17227/01203916.6032>
- Delgado Polo, E. E. (2018). *Experiencia, saber y enseñanza. Seis docentes universitarios con discapacidad* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9304/TO->
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.156.58293>
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sigüeme.
- Gallardo-Cerón, B. N., Montoya Rodas, S. y Sánchez-Serna, C. M. (2020). Regiones: alcances y metodologías en investigación sobre Educación y Pedagogía Colombia 2010-2017. En *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017* (pp. 59-86). Cinde.
- Gasché, J. (2008). ¿Qué son "saberes" o "conocimientos" indígenas, y qué hay que entender por "diálogo"? En C. y. Pérez, *1 Encuentro Amazónico de experiencias de Diálogo de saberes*. Universidad Nacional de Colombia.
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 111-134.
- Gómez, M., Galeano, C. y Jaramillo, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856275012.pdf>
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, 44, 165-179. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702016000200011&script=sci_abstract&tlng=es
- Guido, S. (2010). Diferencia y educación. Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y saberes*, 32, 65-72. <https://doi.org/10.17227/01212494.32pys65.72>
- Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, UPN. (2007). *Informe de investiga-*

ción: Equidad y diversidad en universidades públicas de Colombia acerca de: percepciones de las minorías étnicas y con discapacidad, 2007. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, UPN. (2010) *Informe de investigación: representaciones pedagógicas, políticas públicas y experiencias educativas sobre educación intercultural en la ciudad de Bogotá.* Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional.

Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, UPN. (2010). *Informe de investigación: Formación de educadores en las normales para la atención educativa a poblaciones.* Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, UPN. (2011). *Informe de investigación: Condiciones de acceso y permanencia a la educación básica: Percepciones de los niños y jóvenes de grupos étnicos.* Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, UPN. (2013). *Informe de investigación: Imágenes del Otro: representaciones de los niños, niñas, y adolescentes colombianos sobre lo indígena, un estudio desde el pensamiento cotidiano.* Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, UPN. (2014). *Informe de investigación: Diferencia cultural en el ámbito escolar: narrativas de maestros.* Bogotá: Centro de

Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, UPN. (2014) *Informe de Investigación: Acceso de los sectores más pobres a la educación superior en Colombia.* Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional y Centro de Investigaciones y desarrollo Científico Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, UPN. (2015) *Informe de Investigación: libros de texto y diferencia cultural en Colombia.* Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional.

Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, UPN. (2016). *Informe de investigación: Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional (2013 -2016).* Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, UPN. (2016). *Informe de investigación: Lineamientos pedagógicos para una educación con justicia social.* Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, UPN. (2018). *Informe de investigación: Prácticas y pautas de crianza del territorio ancestral al territorio urbano (2016-2018).* Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

- Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, UPN. (2019). *Informe de investigación: Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, UPN. (2020). *Informe de investigación: Saberes interculturales en la escuela*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, UPN. (2021). *Informe de investigación: Pedagogías interculturales y universidad*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Jaime, J. C. (2018). *La comunagogía: subjetividades alternativas en prácticas educativas de la acción colectiva de las redes magisteriales* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional].
- Leff, E. (2006). *Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes* [ponencia]. I Congreso Internacional Interdisciplinar de Participación, Animación e Intervención Socioeducativa, Barcelona, noviembre de 2005. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2006_01eleff_tcm30-163650.pdf
- Manjarrés, D. (2021). *Estilos educativos parentales y discapacidad. Influencias en la construcción de un proyecto de vida autónomo* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13463>.
- Molina, N. A. (20 XX). *Escritura de textos históricos subalternos: elementos teórico metodológicos para narrar una historia de la educación en el Chocó desde la colonia hasta el siglo XIX* [Tesis doctoral, Universidad Distrital]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/27899>
- Muñoz, P., et ál. 2018. Estado del arte de la investigación académica en torno a grupos indígenas, afrocolombianos y personas con discapacidad. En Muñoz, González, et al., *Exclusión y Otredad. Prácticas de convivencia en la Universidad*. Universidad Santiago de Cali. USC, edit.
- Muñoz, A. (2019). *La comunicación en las aulas diversas urbanas: una mirada desde la interculturalidad* [Tesis doctoral, Universidad Distrital]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/15237/Mu%20c3%b1ozBarrigaAndrea2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ospina, H. F., Arbeláez-Gómez, M. C., Lanza-Sierra, C. L., Gallego Correa, E., Ospina-Alvarado, M. C., Jiménez Guzman, P., Alvarado, S. V., Orrego-Noreña, J. F., Gutiérrez-García, N., Cárdenas, I. J., Patiño, J. A. y Loaiza de la Pava, J. A. (2020). Hallazgos en educación y pedagogía, Colombia 2010-2017. En *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017* (pp. 197-269). Cinde.
- Rivera, C.C. (2012). *Encuentro de maneras de conocer en el enfoque agroecológico*. [Tesis Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad del Valle]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/4714?show=full&locale-attribute=en>
- Rivera, C.C. y Sicard, T. L. (2013). Anotaciones para una historia de la Agroecología en Colombia. *Revista Gestión y Ambiente*, 16(3), 73-89. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/gestion/article/view/40885>

Unesco. (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Unesco.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vélez De La Calle, C. P., Mireya-González, L. y Saldaña-Duque, R. (2020). Tendencias y tensiones de la investigación de los doctorados en Colombia. 2019. En *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de*

tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017 (pp. 271-301). Cinde.

Vélez, L. (2013). *La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/93>

Wodak, R. y Meyer, M. (Eds.) (2003). *Métodos del análisis crítico del discurso*. Gedisa.

Investigaciones en el campo de los estudios de la memoria: producción académica en los posgrados de las universidades del Sistema Universitario Estatal del Distrito Capital (2000-2020)

Jorge Enrique Aponte Otálvaro,¹ Nydia Constanza Mendoza Romero,²
Sandra Patricia Rodríguez Ávila³

pp. 513-524

- 1 Magíster en Estudios Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional y estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Profesor del Departamento de Ciencias Sociales, de la Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigación Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales. Orcid: 0000-0002-0577-5484. Correo: japonte@pedagogica.edu.co
- 2 Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (México). Profesora de planta del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Líder del grupo de investigación Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales. Orcid: 0000-0003-2297-5370. Correo: nmendoza@pedagogica.edu.co
- 3 Doctora en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora titular de planta del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigación Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales. Orcid: 0000-0003-2687-135X Correo: srodriguez@pedagogica.edu.co

Introducción

En los últimos veinte años se ha consolidado una comunidad académica en América Latina en torno a los estudios de la memoria. En el Cono Sur las investigaciones se han centrado en el análisis acerca de la manera como se gestionó el pasado en los periodos posdictatoriales. Un ejemplo de estas primeras contribuciones fue el programa desarrollado por el Panel Regional de América Latina (RAP) del Social Science Research Council (1998-2005) bajo la dirección de Elizabeth Jelin y Carlos Iván Degregori, el cual se publicó en doce volúmenes de la colección *Memorias de la represión*. Este grupo de investigadores trazó algunas rutas temáticas que han caracterizado este campo en la región (Jelin, 2002 y 2017).

Conmemoraciones, archivos, memoriales y marcas territoriales, educación y memoria, escritura e imágenes del pasado, grupos en disputa por las memorias, transmisiones intergeneracionales de las memorias, identidad y subjetividad, son algunas de las temáticas que aparecieron en esta primera colección, que luego tuvieron continuidad y consolidaron centros y grupos de investigación, en el IDES (Instituto de Desarrollo Económico y Social), programas de posgrado como la maestría en Historia y Memoria de la Universidad de la Plata y redes académicas como la Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente, por nombrar solamente algunas de las agrupaciones que se han conformado en torno a la investigación acerca del pasado reciente y la memoria. Un importante número de investigadores, que se agruparon en estas instituciones, han tejido alianzas con sectores de la sociedad civil y con instituciones estatales, especialmente en Argentina, donde se conformaron movimien-

tos y organizaciones sociales que convirtieron la memoria en una bandera política⁴.

Esta experiencia del Cono Sur ha estado vinculada fundamentalmente a la violencia política derivada de los procesos sociales enmarcados en las dictaduras y las transiciones políticas y jurídicas, así mismo, los aportes de los estudios de la memoria en esas latitudes han impactado la manera como se caracteriza en la actualidad el campo de estudios de la memoria. No obstante, en Colombia estos estudios revisten una particularidad definida por: la trayectoria histórica del conflicto armado que caracteriza el presente histórico del país; la configuración histórica de los sectores populares en procesos organizativos (campesinos, indígenas, afrodescendientes, pobladores urbanos, obreros y de mujeres); y los usos públicos del pasado a través de mecanismos de imposición e institucionalización (conmemoración, patrimonio, enseñanza y divulgación). En este escrito identificamos las líneas temáticas del campo de estudios de la memoria en el país, mostramos la pertinencia de abordar las tesis de los programas de posgrado y presentamos los primeros avances del proyecto titulado: "Investigaciones en el campo de los estudios de la memoria: producción académica en los posgrados de las universidades del Sistema Universitario Estatal del Distrito Capital (2000-2020)" investigación financiada por la SGP-CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional

4 Este es el caso de Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas, las Madres de Plaza de Mayo, Abuelas de Plaza de Mayo e Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (HIJOS). Tanto en el campo analítico como en la experiencia de movilización social, Argentina se convirtió en un referente para la región.

Caracterización del campo de estudios de la memoria en Colombia

En el país, el análisis acerca del campo de la memoria ha tenido por lo menos tres líneas temáticas que se pueden identificar desde los años setenta. La primera está relacionada con lo que denomina Gonzalo Sánchez (2019), "enunciación de la memoria social del conflicto armado en Colombia" en el marco de los procesos organizativos que denunciaron la violación de derechos humanos y la represión estatal inscrita en las dinámicas del conflicto armado colombiano. La segunda corresponde al trabajo con comunidades que orientó propuestas tanto académicas como organizativas, desde los enfoques de la historia oral, la historia desde abajo y la educación popular. Finalmente, la tercera está relacionada con los procesos conmemorativos que vivió no solamente el país, sino el continente, a propósito del Bicentenario de la Independencia y de los debates acerca del uso público de la historia.

De la primera línea temática, se ubica un interés por la memoria desde los años setenta, década en la cual se configuraron movimientos sociales en confrontación con el Estado, que reclamaban mejores condiciones de vida y mayor participación política en los últimos años del Frente Nacional. Aunque existió cierta apertura para estos proyectos sociales ligados a procesos organizativos de distintas comunidades, sus demandas, inscritas en acciones públicas de movilización social que buscaban impactar las condiciones de desigualdad socioeconómica, activaron mecanismos de represión estatal, en el marco de las mismas políticas hemisféricas de seguridad que alentaron los golpes militares en el Cono Sur y que tuvieron incidencia en el

país, a pesar de existir una democracia formal. Por tal razón, como lo afirma Gonzalo Sánchez (2019) la memoria en el país, "no surge como un campo autónomo, no es un objeto de trabajo en sí mismo, sino que aparece de forma subsidiaria, inmersa en la denuncia y movilización por la defensa de los derechos humanos" (p. 112).

En esta línea de análisis este autor identifica cuatro momentos de lo que denomina una "genealogía de la enunciación de la memoria social del conflicto armado en Colombia" (Sánchez, 2019, p. 111). El primero corresponde a la conformación de organizaciones que denunciaron la violación de los derechos humanos por parte del Estado⁵ con un enfoque confrontacional y de acción jurídica ligado con la militancia política. "En este reconocimiento fragmentado, las víctimas son reconocidas solo por sus copartidarios, e ignoradas, estigmatizadas o cuestionadas por sus adversarios" (Sánchez, 2019, p. 118).

El segundo momento tiene como referente la Constitución Política de 1991 donde se consagra la paz como un derecho. La movilización ciudadana promueve acciones en contra de la guerra y en solidaridad con la población civil afectada por el conflicto armado, con dos énfasis: uno que busca fortalecer el Estado mediante la construcción de mecanismos de defensa y promoción de los derechos humanos en el marco del Derecho Internacional Humanitario; y el otro que se orienta a interpelar al Estado y a los actores armados ilegales mediante el esclarecimiento y la documentación de los casos de violencia política, el apoyo jurídico y legal para la defensa de las víctimas, y las acciones simbólicas y

5 De acuerdo con este autor, desde la postura estatal se considera a las víctimas como saldos marginales del enfrentamiento entre el Estado y la insurgencia.

conmemorativas. Estos dos énfasis otorgaron importancia a "la figura de la víctima en su dimensión como afectado y como perteneciente a la población civil, desplazando la centralidad de la identidad política" (Sánchez, 2019, p. 124).

El tercer momento corresponde al surgimiento de iniciativas de gestión de la memoria y la búsqueda de la verdad sobre el conflicto armado en el marco del proceso de negociación entre el paramilitarismo y el primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006). Este momento se caracterizó por una paradoja: la negación institucional del conflicto armado y su asociación con el terrorismo internacional y la promulgación de mecanismos jurídicos para la desmovilización del paramilitarismo, los cuales no alcanzaron a satisfacer los derechos de las víctimas y las obligó a emprender su propio proceso de autorreconocimiento y organización. De este modo, mientras los paramilitares adquirieron visibilidad en el espacio público y los medios los promovieron desde una memoria heroica y salvadora, a "las víctimas, aunque adquirieron progresivamente mayor presencia en el escenario político, se las siguió abordando básicamente como sujetos de dolor, y continuaron siendo 'puestas bajo sospecha' como posibles colaboradoras de la guerrilla" (Sánchez, 2019, p. 131).

Finalmente, el cuarto momento corresponde a la centralidad de las víctimas en la nueva institucionalidad estatal que se propuso en la Ley 1448 de 2011. En este momento la memoria adquiere autonomía como campo de análisis por el desarrollo normativo asociado a la idea de una justicia transicional, por la centralidad que adquirieron las víctimas frente a los victimarios y porque se reconoció la existencia del conflicto armado con el avance de las negociaciones de paz con las FARC. La memoria entonces se caracteriza en este

último periodo por una pluralidad de representaciones del pasado en relación con el conflicto y un debate constante con los sectores que buscan instituir una única versión del pasado.

La segunda línea temática corresponde a los aportes derivados de los campos de la educación popular, la historia oral y la historia desde abajo, donde el testimonio de la experiencia de las comunidades (barriales, campesinas, indígenas, escolares, trabajadores, mujeres, jóvenes) se convirtió en la fuente más consultada para estudiar los procesos de reconstrucción colectiva de la memoria, la identidad y la lucha por el reconocimiento político de los grupos sociales (Torres, 2014; Archila, 2005).

También desde los años setenta se encuentran equipos de trabajo preocupados por abrir espacios de participación donde las comunidades reflexionan sobre sus propias experiencias políticas y organizativas, además, desarrollan procesos de sistematización y de reconstrucción colectiva de la memoria, acudiendo a estrategias metodológicas de la investigación social. Las tradiciones intelectuales de autores como Orlando Fals Borda con la investigación acción participativa (Rappaport, 2021), de centros de investigación como el CINEP, de iniciativas académicas alternativas como Dimensión Educativa y de organizaciones como el Colectivo de Historia Oral, ampliaron el campo de análisis referido a la memoria, a través de la relevancia del testimonio de la vida cotidiana de las personas comunes y de la experiencia organizativa de un amplio conjunto de comunidades en distintas regiones del país.

Del proceso de incorporación progresiva de la categoría de la memoria en los trabajos e iniciativas inscritas en esta segunda línea, se encuentran además de un importante número

de publicaciones, la realización de ocho ediciones del Encuentro de Historia Oral, donde se evidencia la manera como investigadores y comunidades han otorgado centralidad a los trabajos de la memoria⁶.

La tercera línea temática se hizo visible desde el año 2010, en particular en el campo de la historia como efecto del interés por analizar las conmemoraciones, la memoria histórica, los usos públicos del pasado (Rodríguez, 2017) y la historia pública (Vargas, 2018). El bicentenario de la independencia se convirtió en un objeto de análisis recurrente no solamente en el país, sino en el continente. Aunque el quinto centenario de la llegada de los europeos a América en 1492 ya había sido objeto de análisis, no se mantuvo ampliamente el interés por las conmemoraciones en el campo de la investigación histórica sino hasta 2010, cuando los eventos conmemorativos de la independencia abrieron un escenario de debate, no solamente acerca del carácter de la independencia en el continente, que ha concentrado un importante número de trabajos hasta la actualidad, sino también, sobre el uso político de

este tipo de celebraciones. Esto motivó la investigación acerca del pasado común que configura la identidad nacional, de la ritualidad en la cual se recuerda el pasado en una estructura que se reitera cada año, pero que a la vez expresa particularidades derivadas del presente que se conmemora, y del carácter emocional y afectivo de estos eventos conmemorativos, donde prevalece la afirmación sentimental de la identidad nacional sobre el análisis y crítica del pasado que se evoca (Vargas, 2018).

El interés por las conmemoraciones se articuló a los estudios acerca del patrimonio histórico, expresado en museos, estatuas, monumentos públicos, archivos, instituciones de gestión del pasado como las academias de historia (Rodríguez, 2017), que ha convertido las representaciones acerca del pasado en un campo de investigación común de la historia del arte, de la historia intelectual, de la historia cultural, de la antropología y de los estudios visuales. Desde estos enfoques han surgido investigaciones que además de abordar las particularidades estilísticas de las obras de arte o de la estatuaria, también han mostrado las disputas por la memoria que estos artefactos culturales representan y que se sitúan en el ámbito emocional de la identidad (Vanegas, 2019). Es en el marco de estos estudios que en la actualidad ha surgido un interés investigativo por la iconoclasia que en el país ha alentado el pueblo Misak contra las imágenes que representan el pasado colonial que confrontan en el presente. Estas tres líneas temáticas se han nutrido con los aportes de centros de investigación y de gestión del pasado estatales e independientes, de grupos de investigación y de organizaciones sociales que han convertido la memoria en una bandera política y un campo de reflexión.

6 En 2019 la Universidad Pedagógica Nacional en coedición con la Universidad del Rosario publicó el libro *Historia oral y memorias, un aporte al estado de la cuestión* en el cual se pueden apreciar seis campos temáticos que se presentaron en la séptima edición de este encuentro: las relaciones entre historia y memoria desde los enfoques teóricos y conceptuales que se han incorporado al trabajo de la historia oral; las experiencias de aprendizaje escolar y las tensiones curriculares referidas a la historia y memoria oficial frente a la acción transformadora de la memoria en las prácticas educativas; la importancia de los archivos para la verdad histórica, la verdad jurídica y las disputas por la memoria; las relaciones entre pedagogía, memoria y paz en procesos de transición; las identidades (étnicas, de mujeres, sexuales, políticas, campesinas, populares) y las disputas por su reconocimiento en la esfera pública; y las narrativas e imágenes en los imaginarios de la violencia (Castro y Cárdenas, 2019).

Los estudios de la memoria en el ámbito universitario: la formación posgradual

En el ámbito universitario, en particular en los programas de posgrado, la memoria también ha sido central en los procesos formativos y en las investigaciones requeridas para obtener títulos de maestría y doctorado. En la actualidad no se registran investigaciones que realicen aproximaciones analíticas que permitan identificar la incidencia de estas líneas temáticas en los estudios de la memoria en el ámbito universitario y, a su vez, las contribuciones de los trabajos de maestría y doctorado en la comprensión del campo de la memoria en el marco de estas líneas temáticas; por tal razón, consideramos importante la indagación de las tesis que se han producido en el nivel de formación de maestrías y doctorados con respecto al cual se han realizado investigaciones con los siguientes énfasis (Díaz y Sime, 2016):

- Temáticas de estudio, referentes teóricos y metodológicos y ámbitos de estudio de las tesis de maestría y doctorado.
- Evaluación de los programas de posgrado que problematizan el desarrollo investigativo de las tesis respecto de su formulación y elaboración.
- Dificultades de los estudiantes para elaborar los proyectos de investigación en sus programas de posgrado.
- Articulación de tutores con la producción de las tesis y con el campo de investigación en el cual se inscriben estos trabajos.

En esta investigación nos proponemos aportar al primer énfasis articulado a los contextos

de producción de las tesis y a las condiciones del presente histórico que hacen posible que la investigación social se concentre en determinados temas en los cuales se va configurando, ampliando y complejizando el campo de estudios de la memoria. En la confluencia de las tres líneas temáticas que se presentaron en el primer apartado y el creciente interés académico que ha generado su estudio en los programas de formación posgradual, se pueden identificar tres condiciones que problematizamos en esta investigación: la primera condición corresponde al contexto sociopolítico y cultural, en el cual se ubican los marcos legales y referentes políticos que han caracterizado el conflicto armado en los últimos veinte años; los procesos de negociación y las iniciativas ciudadanas por la paz, que han desplegado un interés por las transiciones políticas y jurídicas; los procesos organizativos que han convertido la memoria en una bandera política, con incidencia nacional e internacional, y los debates culturales de la identidad que han puesto en escena las conmemoraciones, el patrimonio y el uso público y político de la historia. Estas características del contexto muestran un pasado abierto al debate permanente en el presente donde ocurren las disputas por su interpretación y representación.

La segunda condición está referida a lo que ocurre en el ámbito de la formación posgradual en la actualidad, donde los debates por la memoria han abierto un campo de investigación en el marco de los grupos de investigación que sustentan los procesos formativos en maestrías y doctorados. Estos se encuentran en tensión entre las exigencias normativas e institucionales, definidas por la medición de la ciencia, los resultados de aprendizaje y la producción de indicadores de evaluación, y las dinámicas propias del acompañamiento tutorial a los profesos

de formación en investigación que buscan contribuir a los colectivos sociales en relación con las demandas políticas pertinentes en la esfera pública, aunque no se inscriban en las disposiciones de la medición científica. Esto implica realizar pasantías con recursos propios de los estudiantes y llevar a cabo las investigaciones y procesos formativos sin sistemas de becas, como ocurre en otros países donde la memoria se convirtió en un campo de problemas pertinentes en la investigación social que se financia desde el Estado⁷.

La tercera condición se refiere al campo académico de la memoria, en el cual se pueden identificar apropiaciones procedentes de tradiciones intelectuales que surgieron en otros contextos sociopolíticos, donde el pasado reciente es objeto de investigación, como ocurre con los estudios de los procesos posdictatoriales del Cono Sur; los análisis de las transiciones jurídicas y políticas, por ejemplo de Centroamérica y Sudáfrica; o los efectos históricos y culturales de los pasados no resueltos (Guerra Civil Española y franquismo) o de los pasados emblemáticos referidos a eventos históricos situados como referentes globales para los estudios de la memoria, como el genocidio judío. Así mismo, esta tercera condición se refiere a los aportes de campos disciplinares como la historia intelectual, la historia cultural y la historia desde abajo, que ha aportado con-

ceptos para entender la experiencia histórica desde sus protagonistas o desde sus representaciones en el marco de las conmemoraciones, la estatuaría pública, el patrimonio y la gestión del pasado y sus usos políticos.

El campo de estudios de la memoria en las universidades públicas de Bogotá

Para analizar la relación que ha tenido el ámbito de la formación universitaria con la consolidación de la memoria como un campo de estudios independiente, se realizó una exploración en los posgrados del Sistema Universitario Estatal, Capítulo Bogotá, en el cual se articulan las universidades Nacional, Distrital, Pedagógica, Colegio Mayor de Cundinamarca y Militar Nueva Granada. En las dos últimas universidades no se encontraron trabajos, así que nos concentramos en las tres primeras instituciones, en las cuales pudimos ubicar 206 trabajos de tesis de maestría y doctorado entre 2002 y 2020. Con respecto a la distribución de los trabajos en las universidades, lo que se aprecia es que no existe una concentración de trabajo en alguna de las tres instituciones. Aunque la mayoría se ha producido en la Universidad Nacional de Colombia, también se debe considerar que, de las tres instituciones, esta es la que ofrece mayor cantidad de posgrados (169 maestrías y 69 doctorados). Esto contrasta con la oferta de la Universidad Distrital (18 maestrías y 4 doctorados) y de la Universidad Pedagógica (8 maestrías y un doctorado) (ver tabla 1).

7 Es el caso de Argentina con los apoyos del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) o en México con los sistemas de becas de investigación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Tabla 1. Distribución de las tesis por universidad (2000-2020)

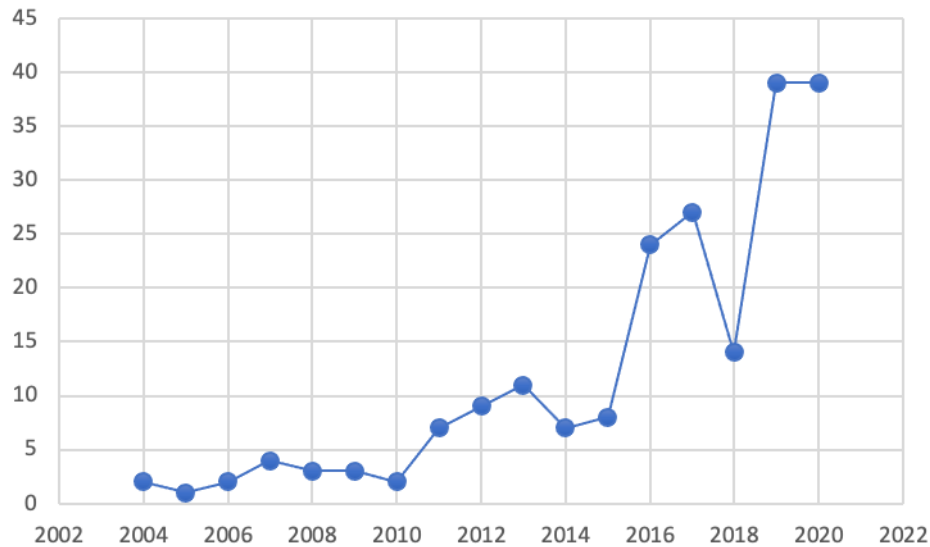
Universidad	Facultad	Tesis
Universidad Nacional	Facultad de Artes	13
	Facultad de Ciencias Humanas	60
	Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales	6
	Institutos interfacultades Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI)	4
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Rectoría (DIE)	1
	Facultad de Artes - ASAB	14
	Facultad de Ciencias y Educación	55
Universidad Pedagógica Nacional	Vicerrectoría Académica (DIE)	3
	Facultad de Humanidades	17
	Facultad de Educación	32
	Facultad de Ciencia y Tecnología	1

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a los años de producción, se encontró que entre 2000 y 2003 no se registran tesis sobre estas temáticas. El interés por la memoria se empezó a registrar en 2004 con trabajos que se concentraron en objetos referidos a la memoria cultural en procesos organizativos populares. A partir de 2006 empiezan a aparecer trabajos sobre víctimas del conflicto, mientras se mantenía un interés por su abordaje desde la historia y la antropología de la memoria asociada a los museos y el patrimonio. Desde 2011 se amplían los trabajos sobre procesos de victimización (desaparición forzada y desplazamiento), sobre la memoria en el ámbito de la

producción cultural (literatura, música y cine) en relación con el conflicto armado, sobre los procesos de negociación y los acuerdos de paz y sobre las acciones colectivas asociadas a los emprendedores de la memoria. Estas temáticas se van ampliando y profundizando, así entre el 2016 y 2020 se incrementa el número de tesis de manera visible (71 %). Con el avance de la investigación podremos precisar algunas temáticas que surgieron a propósito del proceso de negociación del 2005 y el del 2012 a 2016 y de las aperturas normativas y políticas a los debates de la justicia, la verdad y la memoria (ver figura 1).

Figura 1. Número de tesis producidas por año.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los programas académicos que producen tesis en el campo de estudios de la memoria, se constata un crecimiento importante en las maestrías y doctorados en Educación. En estos programas se concentran 73 tesis, en particular en las maestrías de la Universidad Pedagógica (23) y en las maestrías de la Universidad Distrital (Comunicación y Educación con 15 trabajos y Educación para la paz con 10 trabajos). Otro número importante de tesis se concentran en programas con énfasis interdisciplinarios o transversales, como la maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica (18), las maestrías de la Universidad Distrital que ofrecen formación en Investigación Social Interdisciplinaria (15) y en Estudios Artísticos (14) y finalmente se encuentran las maestrías de la Universidad Nacional donde se ofertan programas en Estudios de la Comunicación y Medios (9), Estudios Culturales (7), Estudios Literarios (7) y Estudios

de Género (3). En las maestrías en Arquitectura, Historia del Arte, Museología y Patrimonio no se registran muchos trabajos (5) ni en campos disciplinares como la historia (6), la sociología (5), la antropología (4), el derecho (4) y la geografía (2), lo que evidencia en este último grupo menos interés por investigar estos temas, con excepción de la psicología donde se registran 12 trabajos.

En cuanto a los énfasis temáticos, hemos optado por clasificar este corpus documental en cinco categorías: 1) conceptos referidos a la memoria, de los cuales se ocupa o elabora la tesis; 2) procesos sociales que analiza el trabajo; 3) problematización que aborda; 4) población con la cual trabaja, corpus documental o instituciones y objetos de análisis; 5) territorio en el cual se inscribe el estudio. Hasta el momento podemos plantear lo siguiente con respecto a los alcances cualitativos de la investigación:

1. En las universidades Pedagógica y Distrital, las investigaciones se inscriben en programas específicos que aportan al campo (maestría en Estudios Sociales, maestría en Educación, maestría en Educación para la Paz, maestría en Investigación Social Interdisciplinar y maestría en Comunicación y Educación); mientras que en la Universidad Nacional el interés por la memoria se encuentra desagregado en varios programas en los cuales no aparecen líneas de investigación declaradas que trabajen temáticas asociadas a la memoria. Esto se evidencia en el análisis preliminar del contexto académico de producción de las tesis.

2. Varias de las investigaciones registradas utilizan el término memoria de forma intuitiva para titular, clasificar las tesis en las palabras claves o para señalar que trabajan con narrativas testimoniales (historias de vida, relatos biográficos), pero no aportan una elaboración conceptual ni metodológica específica al campo de estudios de la memoria.

3. El número de trabajos sobre el pasado reciente, referido al conflicto armado, excede a los otros dos ejes temáticos planteados inicialmente: la configuración histórica de los sectores populares y los usos públicos del pasado; no obstante estas dos líneas temáticas continúan teniendo un desarrollo importante en densidad conceptual y metodológica en el país.

4. Varios de los trabajos han adoptado categorías que no se conceptualizan en las tesis (este es el caso de la pedagogía de la memoria) y que desarrollan trabajos descriptivos asociados a los relatos testimoniales o a la sistematización de experiencias de aula que no avanzan en aportes asociados a su campo de referencia. En otros casos también evidenciamos que hay una proliferación de términos asociados a la memoria

como: memoria insurgente, memoria encarnada, memoria comunitaria, memoria cotidiana; que son asumidos por los investigadores(as) como categorías u objetos de estudio, sobre los cuales aún no hemos establecido su alcance analítico.

Referencias

- Archila Neira, M. (2005). Voces subalternas e historia oral. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 32, 293-308. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/8196>.
- Castro, F. y Cárdenas, U. (2019). *Historia Oral y memorias, un aporte al estado de la discusión*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, C. y Sime, L. (2016). Las tesis de doctorado en educación en el Perú: un perfil de la producción académica en el campo educativo. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8(8), 5-40. <https://doi.org/10.34236/rpie.v8i8.66>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI.
- Sánchez, G. (2019). *Memorias, Subjetividades y política*. Crítica.
- Rappaport, J. (2021). *El cobarde no hace historia: Orlando Fals Borda y los inicios de la investigación acción participativa*. Editorial Universidad del Rosario.
- Rodríguez, S. (2017). *Memoria y olvido. Usos públicos del pasado en Colombia*. Universidad del Rosario.

Investigaciones en el campo de los estudios de la memoria:
producción académica en los posgrados de las universidades del
Sistema Universitario Estatal del Distrito Capital (2000-2020)

Jorge Enrique Aponte Otálvaro, Nydia Constanza Mendoza Romero,
Sandra Patricia Rodríguez Ávila

523

Torres, A. (2014). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. *Nómadas*, 40, 68-83. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/9-problemas-sociales-contemporaneos-nomadas-40/52-produccion-de-conocimiento-desde-la-investigacion-critica>

Vanegas, C. (2019). *Disputas monumentales. Escultura y política en el centenario de la Inde-*

pendencia. (Bogotá, 1910). Instituto Distrital de Patrimonio Cultural.

Vargas, S. (2018). *Después del Bicentenario: políticas de la conmemoración, temporalidad y nación Colombia y México, 2010*. Universidad del Rosario.

Avances del proyecto de investigación “Impacto de la producción de conocimiento de los docentes en la comunidad académica de la Facultad de Educación Física”

John Jairo García Díaz,¹ Erika Paez Franco,² Andrés Camilo Ortiz Osorio,³
Stefanel Antar Martínez Ramírez,⁴ Daniel Hasmet Garzón Sánchez⁵

pp. 525-534

- 1 Magister en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2584-7382> Correo: jjgarcia@pedagogica.edu.co
- 2 Magíster en Gestión Ambiental y Ecoturismo. Universidad Pedagógica Nacional. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3567-9458> Correo: epaez@pedagogica.edu.co
- 3 Estudiante de IX semestre Licenciatura en Educación Física. Universidad Pedagógica Nacional. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0247-2004> Correo: acortizo@upn.edu.co
- 4 Estudiante de VIII semestre Licenciatura en Educación Física. Universidad Pedagógica Nacional. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3931-7696> Correo: samartinezr@upn.edu.co
- 5 Estudiante de IX semestre Licenciatura en Educación Física. Universidad Pedagógica Nacional. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2005-6684> Correo: dhgarzons@upn.edu.co

Introducción

Publicar los resultados obtenidos en los diferentes proyectos de investigación es fundamental para el proceso científico, puesto que se pretende aportar a la resolución de problemas sociales. Esta afirmación es considerada como uno de los objetivos centrales de las ciencias, dado que esta se debe comprender como un conjunto de conocimientos surgidos del trabajo de los investigadores y acumulado a lo largo de la historia humana (Guedes y Andrade, 2020). Por esto, compartir con el mundo los resultados de los trabajos y proyectos es aportar al desarrollo social y cultural del mismo.

Además de publicar, es menester analizar la producción, identificar su impacto e incidencia, puesto que, "Esta es una necesidad en la sociedad para investigar problemas, analizar la actualidad para hacer frente en futuros cambios" (McManus y Baeta, 2019, citado en Krull y Tepperwien, 2016, p. 2). En pocas palabras, esto prepara a las comunidades para los nuevos retos, transformaciones y para afrontarlas con todas las herramientas necesarias; esto se puede lograr de mejor manera si los investigadores, los aprendices y la comunidad en general tienen acceso a los resultados de investigación publicados de manera autónoma y consciente.

Asimismo, desde la política pública a nivel mundial, la Unesco, a través de distintos acuerdos como la *Declaración de la ciencia y el uso científico y las declaraciones de Budapest 2002, Bethesda 2003 y Berlín 2003*, ha promovido la ciencia abierta como una oportunidad para mitigar las coyunturas mundiales. Con base en esto, se fue decantando el camino que reconoció la oportunidad, los riesgos y los beneficios de una ciencia para todos, la cual fue reconocida como

un desafío y oportunidad en el contexto de la era digital a nivel mundial (Unesco, 2021). En consecuencia, aparece el concepto de ciencia abierta definido como un conocimiento que se da de forma gratuita para todos, y que contribuye a mitigar problemas sociales mundiales como la desigualdad, la contaminación y el acceso a la educación.

En Colombia, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias) dio a conocer la *Política Nacional de Ciencia Abierta 2022-2031* a través de la Resolución 0777 del 2022, en aras de contribuir a las lógicas mundiales de ciencia e investigación. Por lo cual, esta dice que la ciencia abierta es un "cambio en la cultura científica, porque se trata de pensar la investigación desde una perspectiva inclusiva, accesible, participativa, colaborativa y acompañada" (p.10). Por lo anterior, se puede evidenciar que la entrada en vigor de esta normatividad hace necesaria la producción y gestión del conocimiento para contribuir a la investigación dentro del escenario educativo.

Con respecto a esta temática, se encontraron diferentes estudios, por ejemplo, Hernández et ál. (2017), León (2012) y Cabrera (2020), entre otros. En estos se usaron diferentes metodologías: bibliometría, investigación bibliográfica y estudio descriptivo longitudinal. Además, se evidenció que "la actividad científica de los profesores del área de EF y D catalanes siguió creciendo a buen ritmo durante el quinquenio 2010-2014" (Hernández et ál., 2017, p. 22).

Por esto, este proyecto busca entender cuál es el impacto de la producción de los diferentes docentes la Universidad Pedagógica Nacional, de la Facultad de Educación Física (FEF), a partir de la bibliometría.

Metodología

Recolección de los datos

El estudio utiliza el método bibliométrico (González et ál., 1997; López-Piñero y Terrada, 1992) y comprende el análisis cuantitativo de la producción científica docente de los profesores adscritos a la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional entre el 2016 y el 2020. El listado de profesores adscritos a la Facultad de Educación Física, de acuerdo con la delimitación temporal, se requirió ante la Decanatura de la FEF y los docentes fueron clasificados según su tipo de vinculación, a saber, docente universitario de planta, ocasional o catedrático.

La información sobre la producción de cada docente fue localizada en el aplicativo CVLAC, el buscador académico Google Scholar, el repositorio de acceso abierto Social Science Research Network (SSRN), el repositorio institucional UPN, las redes sociales de investigación ResearchGate y Academia.edu, y las bibliotecas digitales Scientific Electronic Library Online (SciELO) y Scopus.

No se efectuó un recorte documental, por lo que se incluyeron todos los tipos de productos encontrados, los cuales se ordenaron de acuerdo con el modelo de clasificación de MinCencias: generación de nuevo conocimiento (GNC), desarrollo tecnológico e innovación (DTI), apropiación social del conocimiento (ASC) y formación del recurso humano en CTEI (FRH). Además, se

analizó el número de coautores, su filiación institucional y país de procedencia para cada uno de los productos localizados, así mismo, se rastreó el número de citas, año de citación y tipo de documento que citó el producto.

Cabe señalar que, al no poder garantizar que el CVLAC de los profesores estuvieran actualizados al momento de la búsqueda, es probable que pueda haber más trabajos que no hayan sido localizados a partir de las fuentes utilizadas y las estrategias de búsqueda empleadas.

Análisis de los datos

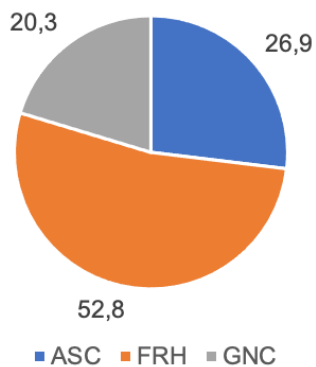
Actualmente se está analizando la información a partir de los índices de producción, dispersión, consumo y colaboración de cada uno de los productos científicos rastreados.

Resultados preliminares

A continuación, se presentan de lo general a lo particular, los principales resultados. El primer lugar, el total de docentes y productos fue 168 y 1471, respectivamente. Con esto en mente, la figura 1 presenta la distribución porcentual de los productos hallados en tres grupos: apropiación social del conocimiento (ASC) (26,9 %), formación de recurso humano (FRH) (52,8 %) y generación de nuevo conocimiento (GNC) (20,3 %). No se encontraron productos de desarrollo tecnológico e innovación.

Figura 1. Producción total por tipología

Producción total por tipología



Fuente: elaboración propia.

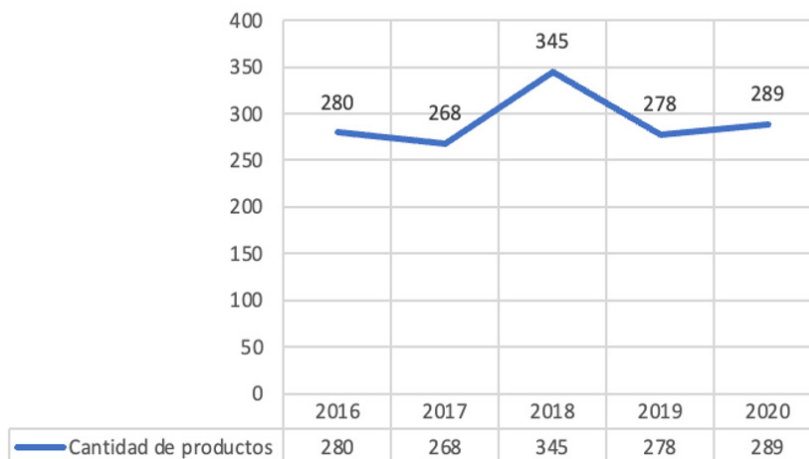
Nota: la figura muestra las cifras de la producción docente por tipología.

En relación con la publicación total de la producción por año se halló que, el año con mayor producción es 2018 con 345, seguido

del 2020 con 289, y los de menor producción son 2019, con 278, 2016 con 280 y 2017 con 268 (ver figura 2).

Figura 2. Distribución por año

Cantidad de productos



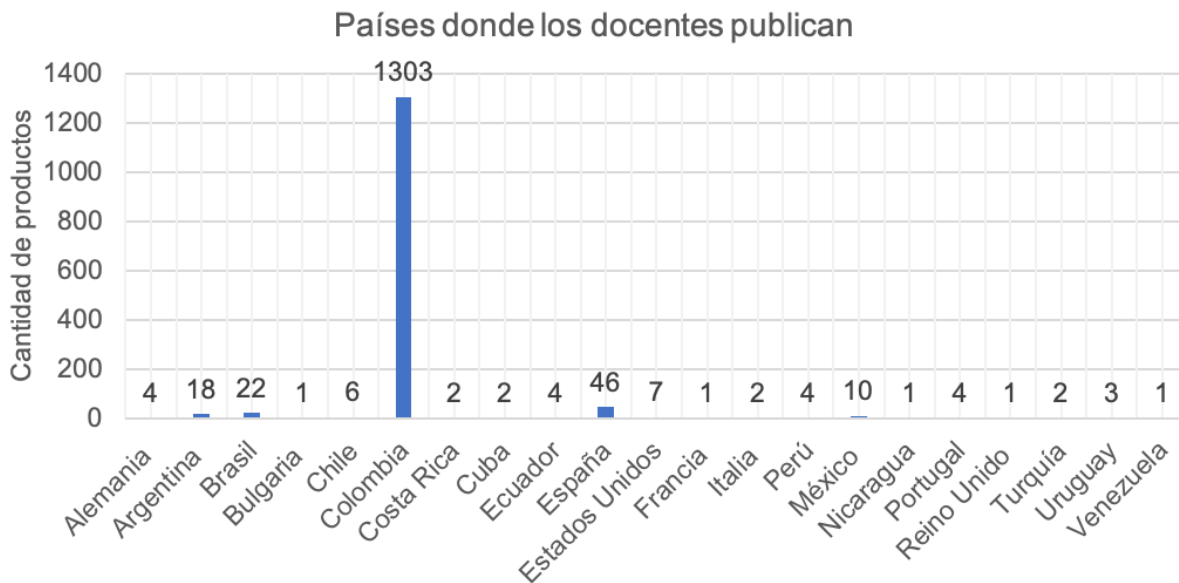
Fuente: elaboración propia.

Nota: la figura muestra las cifras de la producción docente por año.

La figura 3 expone la partición de la producción publica por países. Colombia es el país con mayor número de productos publicados (1303), los de menor son España (46), Brasil (22), Argentina (18), México (10), Estados Unidos (7) y Chile

(6). Con cuatro publicaciones se ubican Alemania, Ecuador, Perú y Portugal, con tres Uruguay, con dos Costa Rica, Cuba, Italia y Turquía, y con uno Bulgaria, Francia, Nicaragua, Reino Unido y Venezuela.

Figura 3. Países donde los docentes publican



Fuente: elaboración propia.

Nota: la figura muestra las cifras de la producción en relación con los países donde los docentes publican.

En segundo lugar, respeto a lo particular de cada tipología, la figura 4 presenta la producción por año sobre ASC. Los años más productivos son

2018 (94), 2019 (93) y 2020 (89), y los menos 2016 (61) y 2017 (58).

Figura 4. Producción por año



Fuente: elaboración propia.

Nota: la figura muestra las cifras de la producción docente por año sobre ASC.

El país donde más se publica según la figura 5 es Colombia (339), y los que menos Argentina (11), México (10), España (8), Brasil (7), Portugal (3), y con dos publicaciones Chile, Costa Rica, Cuba,

Ecuador, Turquía y Uruguay; por último, con una publicación Bulgaria, Estados Unidos, Francia, Perú y Nicaragua.

Figura 5. Países donde los docentes publican



Fuente: elaboración propia.

Nota: la figura muestra las cifras de la producción en relación con países donde los docentes publican y la tipología Asc.

Respecto a la tipología FRH, la figura 6 expone que los años de mayor producción son 2018 (179), 2017 (162) y 2016 (151); y los de menor son

2019 (139) y 2020 (137). Lo cual permite observar una disminución en la formación de docentes investigadores.

Figura 6. Producción por año



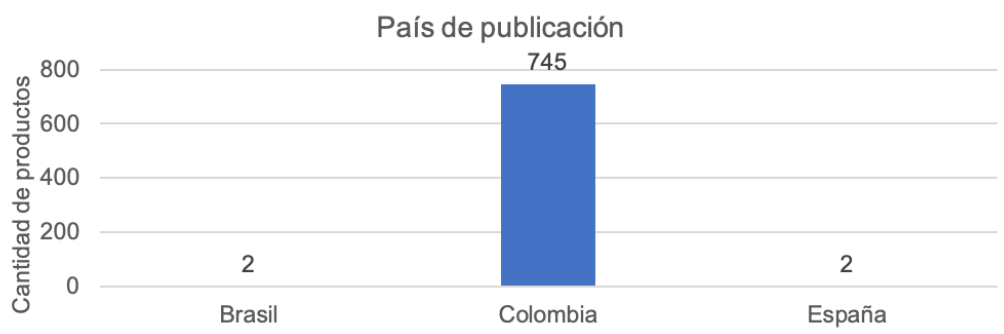
Fuente: elaboración propia.

Nota: la figura muestra las cifras de la producción docente por año sobre FRH.

La figura 7 presenta los países donde los docentes publican. Colombia es el país con

mayor producción (745), seguido de Brasil y España con dos productos.

Figura 7. Países donde los docentes publican



Fuente: elaboración propia.

Nota: la figura muestra las cifras de la producción en relación con países donde los docentes publican y la tipología FRH.

Frente a la tipología GNC, la figura 8 expone la producción docente por año, fueron en el 2018 (72), 2016 (67) y 2020 (63), los años con mayor

número de publicaciones y los menores son 2017 (48) y 2019 (46). En síntesis, se evidencia una caída en la producción docente.

Figura 8. Producción por año



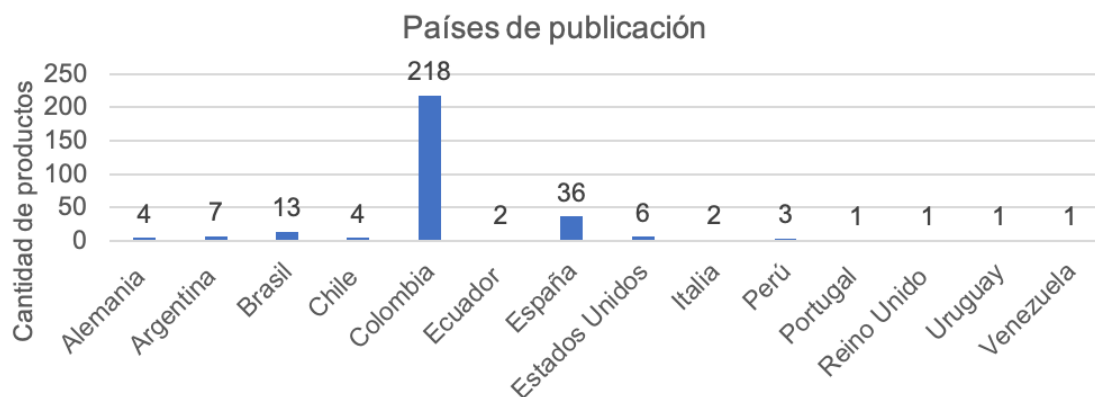
Fuente: elaboración propia.

Nota: la figura muestra las cifras de la producción docente por año sobre GNC.

La figura 9 presenta los países donde los docentes publican. En Colombia se publica la mayoría de productos (218), en España (36) y Brasil (13), después, Argentina (7), Estados Unidos (6),

Alemania (4), Chile (4), Perú (3), Ecuador (2) e Italia (2), finalmente con una publicación están Portugal, Reino Unido, Uruguay y Venezuela.

Figura 9. Países donde los docentes publican



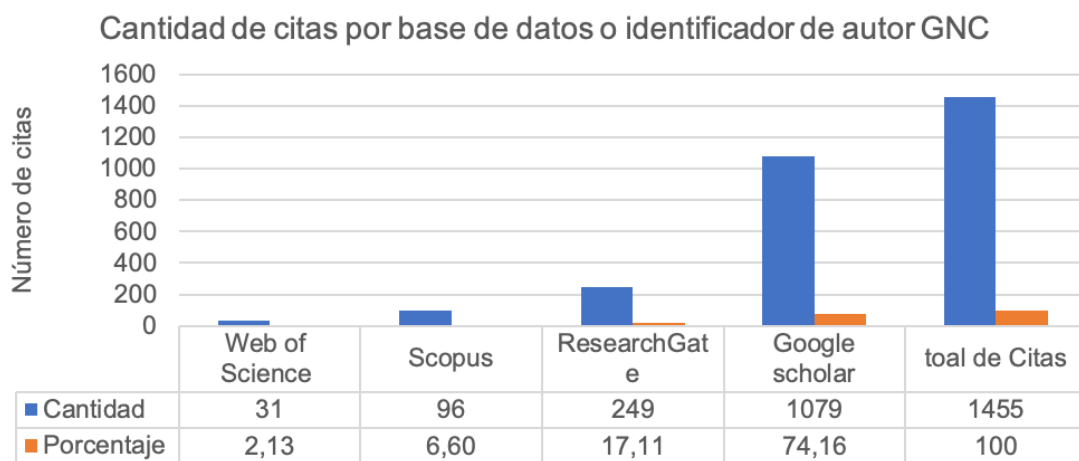
Fuente: elaboración propia.

Nota: la figura muestra las cifras de la producción en relación con países donde los docentes publican y la tipología GNC.

La figura 10 enseña los datos sobre la cantidad de citas halladas por cada producto GNC, en las diferentes bases de datos e identificadores de autores. La mayor cantidad de citas están en

Google Scholar (74,16 %) y ResearchGate (17,11 %), y en menor cantidad en Scopus (6,60 %) y Web of Science (2,13 %).

Figura 10. Cantidad de citas por base de datos o identificador de autores en los productos de GNC



Fuente: elaboración propia.

Nota: la figura muestra las citaciones de la producción docente sobre GNC, en relación con las bases de datos e los identificadores de autores.

Conclusiones

Una de las conclusiones parciales del proyecto es promover investigaciones desde la tipología de desarrollo tecnológico e innovación, ya que no se hallaron productos. También, es importante implementar estrategias para que, primero, se creen perfiles de investigadores en el CVLAC y Google Scholar; segundo, se reconozca la importancia de estos perfiles y su constante actualización; tercero, se mantenga la producción o se incentive la investigación al interior de la Facultad de Educación Física, en las convocatorias internas con sus diferentes modalidades.

Referencias

- Cabrera, J. (2020). Producción científica sobre integración de TIC a la Educación Física: estudio bibliométrico en el periodo 1995-2017. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, 37, 748-754. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7243346.pdf>
- González, J., Moya, M., y Mateus, M. (1997). Indicadores bibliométricos: características y limitaciones en el análisis de la actividad científica. *Anales Españoles de Pediatría*, 47(3), 235-244. <https://www.aeped.es/sites/default/files/anales/47-3-3.pdf>

- Guedes-Farias, M. G. y de-Andrade-Maia, F. C. (2020). Proposition of scientific observatory for popularization of science. *Informação e Sociedade*, 30(3), 1-19.
- Hernández, V., Reverter-Masia, J. y Jové-Deltell, C. (2017). Producción científica de los profesores del área de Educación Física y deportiva en Cataluña (quinquenio 2005-2009 versus 2010-2014). *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 6(1), 17-24. <https://doi.org/10.6018/280361>
- Krull, W. y Tepperwien, A. (2016). The four 'I's: quality indicators for the humanities. En M. Ochsner, S. Hug y H. D. Daniel (Eds.), *Research assessment in the humanities*. Springer.
- López-Piñero, J. M. y Terrada, M. L. (1992). Los indicadores bibliométricos y la evaluación de la actividad médico-científica. IV. La aplicación de los indicadores. *Medicina Clínica*, 98, 384-388. [https://doi.org/10.1016/S0300-8932\(99\)75008-6](https://doi.org/10.1016/S0300-8932(99)75008-6)
- McManus, C. y Baeta Neves, A. A. (2021). Production Profiles in Brazilian Science, with special attention to social sciences and humanities. *Scientometrics*, 126(3), 2413-2435. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11192-020-03452-2>
- Resolución 0777 de 2022 (03 de agosto), Política Nacional de Ciencia Abierta 2022-2031. https://minciencias.gov.co/pdf/pdfreder?url=https://minciencias.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_ciencia_abierta_-2022_-_version_aprobada.pdf
- Urrego, L. (2012). Un análisis parcial a la producción académica en el campo profesional de la educación física en Colombia. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 34(1), 127-148.
- Unesco. (2021). *Recomendaciones de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_spa.locale=es

Estado del arte sobre la didáctica de la filosofía en Colombia 2010-2021¹

Eduardo Salcedo Ortiz²

pp. 535-545

<https://doi.org/10.15446/revista.100000>

- ¹ Este artículo muestra el inicio y avance del proyecto de investigación "Estado del arte de la didáctica de la filosofía en Colombia 2010-2021", financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP) durante el año 2022, cuyos investigadores son los profesores Óscar Linares y Pablo Vargas, docentes de la licenciatura en Filosofía de la misma universidad. Parte de lo expuesto aquí fue presentado al CIUP en el informe de avance (octubre de 2022, elaborado por los profesores investigadores) y en el Congreso Colombiano de Filosofía que se desarrolló en Pasto, Nariño (noviembre de 2022, expuesto por el líder de investigación).
- ² Licenciado en Filosofía por la Universidad de San Buenaventura, magíster en Filosofía por la Pontificia Universidad Javeriana Y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente ocasional de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Líder del grupo de investigación Prácticas filosóficas de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: esalcedoo@pedagogica.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3150-6912>

Introducción

Al revisar la literatura colombiana sobre la enseñanza de la filosofía, sobresale la abundancia de citas a filósofos y la casi nula referencia a pedagogos o didactas. Un hallazgo notable, aunque no extraño, si se tiene en cuenta que ha existido una desvaloración de la pedagogía por parte de muchos profesionales en filosofía (Tozzi, citado por Gómez Mendoza, 2003). Al respecto, Cruz et ál. (2018) demuestran en su estudio bibliométrico que solo ocho autores (ninguno colombiano) de un listado de cincuenta, aparecen bajo una perspectiva disciplinar que no es filosófica, todos ubicados del décimo lugar hacia abajo en el orden de autores más citados en los textos colombianos.

Ahora bien, aunque en los últimos años se han realizado estudios bibliométricos sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia (Bernal-Ríos, 2020; Cruz et ál., 2018; Valencia, 2016) que señalan algunos autores y tópicos dentro de la didáctica de la filosofía, aún no se han realizado investigaciones que se enfoquen y describan las concepciones y tensiones alrededor de esta, sobre todo sobre su comprensión. En otras palabras, no existen investigaciones que pongan de presente las diferentes maneras de abordar la didáctica de la filosofía, que muestren su relación, sea de articulación o de distancia, con otros términos que le son cercanos; por ejemplo, con la didáctica general, con la pedagogía, con la educación, entre otras. Tal ausencia lleva a la pregunta central de este proyecto: ¿cuáles son las concepciones y tensiones de la didáctica de la filosofía en el periodo 2010-2021 en la producción colombiana? Desde luego, este interrogante conlleva preguntarse por la comprensión misma de la didáctica y por los fundamentos y tradicio-

nes epistemológicas (pedagógicas y filosóficas) en las que se basa.

El período de tiempo sobre el cual se ubica la producción académica a revisar es desde el 2010 a 2021. Se toma como inicio el año 2010, teniendo en cuenta que en tal momento el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó las *Orientaciones para la Enseñanza de la Filosofía en Bachillerato*, en las cuales se propone el aprendizaje por problemas (p. 99), la didáctica crítica (p. 105) y algunas estrategias didácticas como: la lectura de textos filosóficos, el seminario, la disertación filosófica, el comentario de texto filosófico, el debate filosófico, la exposición magistral de textos filosóficos, el foro de filosofía y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (pp. 107-s.s). Ante tales perspectivas pedagógicas y filosóficas, parece sensato pensar que la producción académica en Colombia desde aquel año pudo haber reflejado algunas reacciones a las *Orientaciones* propuestas por el MEN, bien sea desde voces de crítica o desde los resultados en el aula de la observación o aplicación de tales propuestas. En efecto, las publicaciones hechas sobre filosofía y su relación con la pedagogía no resultan pocas, sobre todo al tener en cuenta que de los tres estudios señalados, dos de ellos se basan solamente en artículos publicados en revistas indexadas, el otro también incluye artículos de revistas no indexadas y libros; ambos coinciden en excluir las monografías de pregrado y posgrado, además de los actuales medios virtuales como videos, podcasts y páginas web, que este proyecto sí toma como fuente de información y examen.

Ahora bien, el presente artículo presenta un primer avance de la investigación que se basa en su primer objetivo: "reconstruir las distintas concepciones y puntos de tensión sobre la didáctica

de la filosofía en Colombia en el periodo 2010-2021", para lo cual se ha hecho una selección de las fuentes. De esta manera, se mostrarán dos aspectos fundamentales. En primer lugar, cómo fue el proceso de selección de fuentes; y, en segundo lugar, los instrumentos usados para la recolección de la información. Con ello se pretende presentar unos primeros hallazgos de la investigación realizada.

Proceso de selección de fuentes

Metodología: semasiología y onomasiología

Como su nombre lo indica, el proyecto de investigación "Estado del arte sobre la didáctica de la filosofía en Colombia en el periodo 2010-2021" se propone reconstruir el estado de la cuestión sobre la didáctica de la filosofía en Colombia. Al tratarse de un estado del arte, resulta fundamental formular las siguientes preguntas: ¿Qué se ha dicho sobre la didáctica de la filosofía en Colombia durante el periodo 2010-2021? ¿Cómo se ha dicho eso que se dice? ¿Qué logros se han alcanzado? ¿Qué no se ha dicho hasta ahora? ¿Qué vacíos existen aún en el campo? Para resolver estos interrogantes, elegimos algunos de los elementos teóricos y metodológicos que nos brinda la historia conceptual alemana (*Begriffsgeschichte*); principalmente, la diferencia entre palabra y concepto y las vías metodológicas semasiológicas y onomasiológicas.

Es importante precisar que en la elaboración de un estado del arte es prioritario contar con un marco teórico y metodológico. Aunque en principio se pudiera creer que el estado de la cuestión sobre un tema en particular es solo uno, en realidad, esa reconstrucción va a ser distinta si partimos de una predefinición de la categoría "didáctica de la filosofía", o si utilizamos un enfo-

que bibliométrico a partir de ese término o si registramos todas las apariciones y usos de esa palabra. Los dos primeros enfoques han sido los privilegiados hasta ahora en el país. Tal como mostramos en el proyecto, aunque esos enfoques pueden tener algunos méritos y, desde allí, se pueden mostrar algunas de las características de la didáctica de la filosofía en Colombia, son enfoques que tienen, a nuestro juicio, evidentes limitaciones. En primer lugar, partir de una preconcepción de la "didáctica de la filosofía" limitará el estado de la cuestión solo a los estudios que encajen en esa definición preconcebida. Además, al tratarse de un campo emergente que hasta ahora se está delimitando en el país, este enfoque dejaría por fuera todas las posibles disputas y tensiones del campo. En segundo lugar, partir de la palabra "didáctica de la filosofía" como insumo para balances bibliométricos tiene la ventaja de mostrar las regularidades en el uso de ese vocablo, los autores más citados, etc., pero la limitación es que con esta metodología no es posible ni analizar ni comparar cómo se está entendiendo la didáctica de la filosofía en Colombia. Por estas razones decidimos probar una metodología totalmente novedosa en la elaboración de un estado del arte: la historia conceptual. Consideramos que desde este enfoque podremos evitar los problemas mentados.

Principalmente, la diferencia koselleckiana entre palabra y concepto nos permitirá partir de una comprensión de la "didáctica de la filosofía" abierta, en tensión, polémica, pues dicha distinción señala que una palabra se convierte en concepto cuando un entramado, complejo y abigarrado, de experiencias, concepciones y proyecciones, entra a formar parte constitutiva de la palabra. De allí que un concepto no acepte una definición unívoca, ni sea una abstracción quintaesenciada de lo que "debe" entenderse,

en este caso, por "didáctica de la filosofía". Al renunciar a la definición unívoca se abraza la descripción plural y polisémica con la que se puede dar cuenta de la riqueza que engloba el debate de un campo como el mentado. Esta descripción polisémica será posible gracias a las vías metodológicas de la semasiología y la onomasiología, con las cuales podremos dar cuenta, por una parte, de la pluralidad de significados de la palabra "didáctica de la filosofía" y, por otro, de la red conceptual que la misma teje con otras categorías y conceptos de este campo emergente en Colombia.

Dónde y cómo se hizo la selección

El proceso de búsqueda de las fuentes se realizó considerando diversos tipos de documentos que tuvieran presente alguno de los siguientes términos "didáctica de la filosofía", "enseñanza de la filosofía", "educación filosófica", "aprendizaje de la filosofía", "aprender filosofía", "enseñar a filosofar" y "filosofía para niños", ya que según los estudios bibliométricos mencionados estas son las categorías más frecuentes en relación con la didáctica de la filosofía. No obstante, dado que el proyecto también cuenta con el apoyo de monitores de investigación (estudiantes activos de pregrado o posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional) y considerando que la investigación requeriría un apoyo para orientar esta búsqueda, se acudió a una capacitación de utilización de bases de datos por parte del "Programa formación de usuarios y referencias" de la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional (que fue dirigida por el profesional Luis Alejandro Guzmán Yopasá), lo cual permitió conocer cómo realizar búsquedas en diferentes bases de datos por suscripción, así como algunas orientaciones para la recolección

de información respecto a páginas web, blogs y videos.

Con estos instrumentos a la mano, se indagó en bases de datos libres (Scielo, Dialnet, Google Académico) y en bases de datos que requieren suscripción (Academic Search Complete, Ebsco) para revisión de artículos en revistas indexadas, encontrando 74 documentos que se catalogaron bajo las referencias APA.

También se hizo una búsqueda en diferentes repositorios institucionales en trabajos de posgrado (maestría y doctorado) en universidades que contemplaran estudios sobre educación o filosofía. Las instituciones de educación superior que fueron objeto de tal búsqueda fueron las siguientes: ICESI, Universidad Pontificia Bolivariana, Pontificia Universidad Javeriana —sedes Bogotá y Cali—, Universidad de Córdoba, Universidad de la Costa —CUC—, Universidad de Nariño, Universidad Militar Nueva Granada, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Sergio Arboleda, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad de Antioquia, Universidad del Cauca, Universidad del Tolima, Universidad Externado de Colombia, Universidad La Gran Colombia, Universidad Santo Tomás, Universidad Simón Bolívar y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. De esta indagación, se obtuvieron un total de un total de 47 trabajos de grado.

Respecto a la búsqueda de libros que aborarán el asunto de la didáctica de la filosofía en Colombia, en el periodo establecido dentro de la investigación, nos dirigimos a bibliotecas públicas y privadas que, por su trayectoria, pudieran ofrecernos un espacio amplio de consulta bibliográfica. Las bibliotecas consultadas fueron: Biblioteca Luis Ángel Arango, Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional, Biblioteca

Alfonso Barrero Cabal (de la Universidad Javeriana, sede Bogotá), Biblioteca Ramón de Zubiría (de la Universidad de los Andes), para encontrar, en principio, un total de 29 libros que abordaran la didáctica de la filosofía.

Con base en las orientaciones recibidas en la capacitación que se tuvo en la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional se revisaron videos de canales YouTube, Dailymotion, Dtube, Vimeo, Twitch, Odysee Vidlii; así como las plataformas de MxCloud y Spotify y SoundCloud, para buscar podcast. De otra parte, según los comandos sugeridos en la capacitación referida, se encontró que las páginas web más usadas en Colombia son *Blogspot*, *Blogger*, *Wordpress*, razón por la cual se hizo la indagación en estas sobre la didáctica de la filosofía. En esta búsqueda se encontraron un total de 21 podcast y videos, y 6 blogs y páginas web, para un total de 27 fuentes para consultar. En total obtuvimos 177 fuentes para consultar.

Ahora bien, para ser consecuentes con la metodología empleada, era claro que para comprender qué se entendía por "didáctica de la filosofía" lo más adecuado era concentrarse en los elementos explícitos para evitar elucubraciones inadecuadas. En efecto, los elementos de la historia conceptual nos instaban a acercarnos al concepto, más que a la palabra. De allí que optamos por delimitar las fuentes inicialmente encontradas bajo el criterio de que en estas se encontrar, por lo menos una vez y de manera explícita, el término "didáctica de la filosofía" y que, así mismo, dicho término, tuviese algún tratamiento dentro de la fuente, es decir, que no solo estuviera mencionado como algo accidental o a manera de ejemplo fortuito, sino que tuviese alguna caracterización, descripción o incluso una definición, bien sea corta, bien sea prolija.

Además, porque, de otra parte, tal cantidad de fuentes también resultaba difícil de manejar para un proyecto que solo se financiaría por un año (según las políticas investigativas vigentes del CIUP-UPN).

Tabla 1. Número de fuentes iniciales y totales

Fuentes	Cantidad inicial	Cantidad final
Artículos	74	19
Tesis de grado	47	25
Libros	19	9
Videos, podcast, blogs y páginas web	27	7
Total	191	63

Fuente: elaboración propia.

Es preciso aclarar que las monografías seleccionadas son de nivel de posgrado (maestría y doctorado) en programas de filosofía y educación colombianos realizando la búsqueda en un total de 20 repositorios institucionales. Sobre este tipo de fuentes vale la pena señalar que según un informe del Observatorio Colombiano para la Enseñanza de la Filosofía sobre los temas de los trabajos de grado en el país hasta 2021, en una muestra de 115 monografías de pregrado y posgrado de universidades colombianas hay un "aumento considerable y sostenido en el interés de estudiantes o profesionales de filosofía en realizar sus trabajos de grado y posgrado en temas relacionados con la enseñanza de la filosofía" (Prieto-Galindo, s. f., p. 2). Por otro lado, resulta sorprendente que el número de trabajos de grado seleccionados es equiparable al de artículos de revistas académicas y que la producción de medios virtuales también comienza a revelarse como un espacio para la didáctica de la filosofía —sea como sea que

allí se entienda este término—, pero ya que la búsqueda se limita a la aparición del término didáctica de la filosofía y un desarrollo del mismo, es probable que haya una presencia mayor en estos medios.

Instrumentos de recolección de la información

La organización de la información nos enfrentó con un nuevo desafío: ¿cómo proyectar un instrumento de recolección de información que pueda recoger insumos de diferentes tipos de fuentes? Ante este interrogante, se produjo la matriz que tuvo dos pilotajes previos que facilitaron su versión final. Vale la pena mencionar que la matriz expone, por una parte, la referencia de la fuente según las normas APA, para ubicar el documento,

y, por otra, las comprensiones y análisis desde la perspectiva metodológica propuesta en la investigación. En efecto, el valor de dicha matriz, entre otros aspectos, es que trata de considerar la diversidad de fuentes, por ello su carácter general y, al tiempo, articula la sistematización con dos nociones de la historia conceptual que se consideran para indagar en las fuentes: el significado de didáctica de la filosofía —nivel semasiológico— y el conjunto de términos asociados —nivel onomasiológico—. Este ejercicio, aunque no es directamente el resultado que se persigue en la investigación, se ha constituido en un avance importante en la producción de conocimiento parcial en clave de sistematización. A continuación, se muestra la matriz usada para la recolección de la información de las diferentes fuentes y formatos consultados (ver figura 1):

Figura 1. Matriz de análisis

MATRIZ 1			
DESCRIPCIÓN DEL TEXTO			
[Referencia en APA]			
Objetivo	Tesis	Conclusiones	Referentes teóricos
Comprensión del concepto didáctica de la filosofía			
comprensión semasiológica		comprensión onomasiológica	
Definición o descripción explícita	Referencia implícita/paráfraseo	Términos asociados al concepto didáctica de la filosofía	
Articulación o función del concepto DF con el texto.			

Fuente: elaboración propia.

Dos dificultades han presentado el poder recopilar la información, las cuales están sobre la base del formato de la fuente. En el caso de las fuentes de multimedia (blogs, páginas web, podcast y videos), en algunos casos, no resulta claro cuál es el objetivo planteado en la fuente, de allí que poder explicitar la comprensión del término "didáctica de la filosofía" se propone en relación con lo tratado en el documento completo. Así mismo, en el caso de los libros, no todos los textos tienen por objeto tratar, de manera exclusiva, la "didáctica de la filosofía", de allí que se haya decidido por hacer la explicitación en la matriz de análisis. Esto permite que se comprenda de

una mejor manera la forma en la cual está abordado el concepto dentro de la fuente específica, considerando con ello algunas interpretaciones previas que posibiliten las tensiones que se pretenden encontrar.

De otra parte, una vez se terminó con los análisis particulares de cada una de las fuentes, se ha optado por realizar una comprensión general de las fuentes, precisamente, desde las preguntas que un estado del arte considera. Las siguientes tablas de análisis exponen la información general y las preguntas que orientaron el trabajo posterior (tablas 2 y 3).

Tabla 2. Ficha de avance análisis de la información

Información general	Tipo de fuente:	
	Número de fuentes analizadas:	
	Número de fuentes pendientes:	
	Responsables:	

Fuente: elaboración propia.

Análisis de la información: a partir de las matrices elaboradas, realizar una síntesis de las

conclusiones (parciales) a partir de las preguntas básicas de un estado del arte.

Tabla 3. Preguntas básicas

Preguntas guía	Respuesta
¿Qué se ha dicho sobre la didáctica de la filosofía en Colombia?	
¿Cómo se ha dicho eso que se ha afirmado?	
¿Qué logros se han alcanzado en el campo?	
¿Qué vacíos existen en el campo?	

Fuente: elaboración propia.

En este orden de ideas, las primeras aproximaciones han posibilitado la discusión, interpretación y cuestionamiento respecto a las comprensiones que se van obteniendo respecto al tratamiento del término "didáctica de la filosofía" en Colombia durante el período 2010-2021. El siguiente apartado expondrá los resultados preliminares encontrados, se aclara, desde luego, que estos pueden variar o tomar algunos horizontes que, en el análisis total de todas las fuentes y en la comprensión general de las mismas desde la perspectiva metodológica asumida, permitan tejer tensiones o posibilidades de comprensión.

Hallazgos preliminares

A continuación, se mostrará lo que se ha encontrado al terminar el primer semestre de investigación.

La expresión didáctica de la filosofía se utiliza con frecuencia en todos los tipos de documento consultados, pero en realidad son muy pocos los que desarrollan una descripción, conceptualización o caracterización de la misma, o bien su "definición" resulta lacónica o en relación con otros términos como "herramientas", "estrategias", "enseñanza". En muchas ocasiones el término aparece como palabra clave, por ejemplo, en artículos de revistas académicas, o en el título, pero se encuentra poco —y en un par de ocasiones es nulo— en el cuerpo del documento y asimismo tampoco se hace un desarrollo del mismo. Por otro lado, cuando el documento sí contiene alguna elaboración del término, esta suele ser demasiado general e indirecta, o en términos negativos (la didáctica no es, no se limita, no se reduce, es mucho más que una simple, etc.), que en realidad no da cuenta de lo que entiende el

autor por tal término. Sin embargo, uno de los rasgos comunes de tales desarrollos "negativos" es que se suele decir que la didáctica de la filosofía no es o se reduce a un conjunto de técnicas o métodos para enseñar; o se trata de metodología. Finalmente, en otros documentos el término "didáctica de la filosofía" se encuentra solamente dentro de alguna cita que el autor del documento introdujo en el cuerpo del trabajo, pero son pocos los autores que desglosan la cita o van más allá de la mera transcripción de la misma para mostrar su comprensión o avanzar en su definición.

En los pocos documentos revisados en los que hay una mayor elaboración de la significación del término "didáctica de la filosofía", se ha encontrado que, efectivamente, hay una pluralidad de significaciones que difícilmente parecen constituir una unidad temática definitoria de este término más allá del campo de la enseñanza de la filosofía. Algunos textos se refieren a la didáctica como un conjunto de métodos y estrategias para enseñar en el aula, otros la definen como un desarrollo curricular específico, por ejemplo, en un plan de aula o syllabus, o en última instancia, como una disciplina académica que se encarga de estudiar el fenómeno de la enseñanza o el aprendizaje de la filosofía, esta es la definición más compleja y elaborada y, por ello mismo, la menos frecuente. En este último caso es importante resaltar que algunas de estas fuentes hacen más énfasis en la enseñanza como responsabilidad del docente de filosofía y centro del proceso de reflexión de la disciplina llamada didáctica, mientras que otros hacen énfasis en el aprendizaje del estudiante.

Con respecto a los términos asociados, hemos podido evidenciar que al hablar de didáctica de la filosofía hay términos que suelen estar asociados a ella, por ejemplo: filosofía para niños,

enseñanza de la filosofía, enseñar a filosofar, enseñanza filosófica, aprendizaje del filosofar, etc.; esto nos ha llevado a considerar, como hipótesis a estudiar, que algunos de estos términos son abordados como sinónimos, no estableciendo una diferencia relevante entre ellos (por ejemplo, entre enseñanza filosófica y enseñar a filosofar), lo que nos lleva a pensar que es posible que la didáctica de la filosofía también sea nombrada usando algunos de estos otros términos.

Los hallazgos hasta aquí enunciados y las posibilidades de conclusión que parecen dibujarse (aunque aún sea muy temprano en el desarrollo del proyecto para pensar en conclusiones) ratifica el hecho de que la perspectiva teórica de la historia conceptual de Koselleck nos ofrece una alternativa pertinente para realizar este estado del arte y que no se quede en la mera elaboración de una cartografía de los desarrollos de ciertos temas en algunas instituciones, por algunos autores y algunas fuentes frecuentes. En efecto, esta teoría nos permitirá definir con mayor claridad cuáles han sido las definiciones o comprensiones que se han venido manejando del término "didáctica de la filosofía", pues la diferencia que el autor alemán establece entre palabra y concepto junto a las herramientas conceptuales de la semasiología y la onomasiología nos permiten comprender cómo es que diversos usos de términos pueden hallarse relacionados a un mismo cuerpo de significados en un concepto, pero que se usen diversas palabras para representarlos. Sobre este aspecto se hace una descripción más detallada en la sección de metodología.

El término "didáctica de la filosofía" es una noción que viene configurándose en Colombia de manera reciente. Las referencias más antiguas son de la década de 1980 —periodo que no se

incluye en esta investigación—, y se alimentan de concepciones francesas, alemanas, que sistematiza, por ejemplo, el profesor Miguel Ángel Gómez (2013).

La didáctica de la filosofía, según la revisión desarrollada hasta este momento del proyecto, no cuenta con una definición o un conjunto de acepciones más o menos demarcadas. En numerosas producciones revisadas, la didáctica de la filosofía se asume como un término, quizá diáfano, que no se conceptualiza, por ello, a menudo se genera una confusión con otros términos, por ejemplo "didáctica general", "propuesta pedagógica", entre otros.

Referencias

- Bernal Ríos, L. P. (2020). *Enseñanza de la Filosofía en Colombia: Un balance bibliométrico (2008-2020)* [obra inedita].
- Cruz, I. D., Patiño, D. y Lara, P. A. (2018). Balance de la producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en revistas especializadas de Colombia. En O. Pulido Cortés, O. O. Espinel Bernal y M. Á. Gómez Mendoza (Eds.), *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (pp. 37-76). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3327>
- Gómez Mendoza, M. Á. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Papiro.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*.
- Prieto Galindo, F. (s. f.). *Trabajos de pregrado y posgrado sobre filosofía y educación*. Sociedad Colombiana de Filosofía. Observatorio

Colombiano para la Enseñanza de la Filosofía.
[https://socolfil.org/comision-educativa-scf/
observatorio-ocef/repositorio](https://socolfil.org/comision-educativa-scf/observatorio-ocef/repositorio)

Valencia, D. A. (2016). *Estado del arte de la enseñanza de la filosofía en Colombia: génesis y*

categorías [Tesis de pregrado, Universidad icesi]. [https://repository.icesi.edu.co/biblio-
teca_digital/bitstream/10906/81296/1/
zambrano_estado_arte_2016.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/81296/1/zambrano_estado_arte_2016.pdf)

