Investigación pedagógica expandida:
epistemologías, praxis y saberes para la transformación educativa

Catalina Campuzano Rodríguez
Compiladora

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

iup

Helberth Augusto Choachí González
Rector

Alejandro Mantilla Quijano
Vicerrector de Investigación, Extensión y Proyección Social

Víctor Espinosa Galán
Vicerrector Académico

Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera

Iván Camilo Aguilar Restrepo
Secretario General

Catalina Campuzano Rodríguez
Subdirectora de Gestión de Proyectos (SGP-CIUP)

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Calle 72 # 12 - 77
editorial.upn.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

Paula Andrea Cubillos Gómez
Diagramación

© Universidad Pedagógica Nacional

Compiladora: Catalina Campuzano Rodríguez

Autores: Óscar Javier Linares Londoño, Liliana Tarazona Vargas, José Francisco Malagón Sánchez †, Sandra Sandoval Osorio, Magnolia Sanabria-Rojas, Miguel Rojas Gómez, Víctor Manuel Rodríguez Murcia, Leidy Camila Cardoso Tafur, Paula Lorena Espinoza, Esthefanny Aza Montes, Pedro Alejandro Mojica Romero, Kevin Arles Galindo Martínez, Carolina Soler Martín, Angélica Briyith Fresneda Patiño, María Cristina Martínez Pineda, María Salomé Quintero Herrera, Daniel Felipe Castaño Osorio, Dángely Gordillo Zambrano, Alejandra Hernández Novoa, Jenny Maritza Pulido González, Jenny Johana Castro Ballén, Luz Kathy González Rodríguez, Lina Rocío Hernández Aguilera, Deyci Magalli Barrera Piragua, Paula Andrea León Torres, Maribel Triana Martín, Carol Michel Vargas Montenegro, Jorge Jairo Posada Escobar, Claudia Rozo Sandoval, Jhon Jairo Choachí Rodríguez, Juan Pablo Martín Cárdenas, Vanessa Alejandra Cano Bermúdez y Diego Germán Romero Bonilla, William Oswaldo Silva Ortiz, Adriana Patricia Mendoza Báez, Luisa Fernanda Pérez Heredia, Juan David Lozano Aranguren, Alejandro Villanueva Bustos, Mónica Gil Cardona, Erika Liliana Cruz Velásquez, Aleck Nicolai León Guzmán, Libardo Mosquera Mateus, Wilson Riaño Casallas, Víctor Hugo Durán, Alexandra Arias, Ramiro Alzate, Análida Altagracia Hernández Pichardo, Gloria Inés Escobar, Yolanda Catalina Vallejo Ovalle, Abelino Vargas Jiménez, Laura Elizabeth Castro Jiménez, Jairo Alejandro Fernández Ortega, Edgar Hernández Álvarez, Juan Pablo Reyes, Álvaro Camilo Barón, Laura Sofía Gamboa Vargas, Diana Marcela Ordóñez Rodríguez, Gladys Alejandra Patiño Fino, Elvia Yanneth León González, David Alejandro Martínez Vásquez, Nubia Nathaly Sánchez Galvis, Hugo Posada-Quintero, William Hernández González, Luis Bayardo Sanabria Rodríguez, Dora Luz Gómez Aguilar, Martha Elizabeth Villarreal Hernández, Víctor M. Jaramillo-Pérez, Miguel Ángel Herrera

Primera edición, 2026

ISBN PDF: 978-628-7928-50-3

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

Contenido

Presentación 7
Edwin Peña, Catalina Campuzano

Parte I. Epistemologías, pensamiento crítico y construcción de conocimiento 11

Una constelación para fraguar un campo/problema.
La didáctica, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en Colombia 12
Óscar Javier Linares Londoño

Dimensión histórico-epistemológica de la producción de radiación:
los instrumentos científicos 28
Liliana Tarazona Vargas, José Francisco Malagón Sánchez †, Sandra Sandoval Osorio

Mirada reflexiva al silenciamiento de saberes, la interculturalidad
y la justicia epistémica 40
Magnolia Sanabria-Rojas

Vacíos y equívocos histórico-investigativos en torno a la *sudamericanidad*
como proyecto de identidad integracionista 51
Miguel Rojas Gómez

III Congreso Pedagógico Nacional. Una lectura necesaria desde
el Semillero Historia Crítica de la Educación en Colombia 68
Víctor Manuel Rodríguez Murcia, Leidy Camila Cardoso Tafur,
Paula Lorena Espinoza, Esthefanny Aza Montes

Parte II. Pedagogías críticas, educación y transformación social 74

Subversión pedagógica: la educación como campo de combate 75
Pedro Alejandro Mojica Romero, Kevin Arles Galindo Martínez

Subjetividades y narrativas contrahegemónicas ante injusticias sociales. Camino posible desde la educación 89
Carolina Soler Martín, Angélica Briyith Fresneda Patiño, María Cristina Martínez Pineda

De lo comunitario al aula como trinchera: caminos hacia pedagogías de la justicia 105
María Salomé Quintero Herrera

Pedagogía crítica y participación ciudadana en Paulo Freire 118
Daniel Felipe Castaño Osorio

Inglés decolonial: una apuesta de re-existencia desde el Sur Global 127
Dángely Gordillo Zambrano

La admiración y la compasión: una apuesta para la formación de comunidades multiespecie 137
Alejandra Hernández Novoa

Parte III. Formación docente, inclusión y experiencias educativas 149

Maestras principiantes formadas durante la pandemia: notas a propósito del trabajo pedagógico 150
Jenny Maritza Pulido González, Jenny Johana Castro Ballén, Luz Kathy González Rodríguez

Profesionalización en la Licenciatura en Educación Infantil: reflexiones desde los contextos, los saberes docentes y las características de las poblaciones 157
Luz Kathy González Rodríguez, Jenny Johana Castro Ballén, Jenny Maritza Pulido González

Educación y discapacidad en entornos rurales 164
Lina Rocío Hernández Aguilera, Deyci Magalli Barrera Piragua

Prácticas de enseñanza de la comunicación aumentativa y alternativa (CAA) 177
Paula Andrea León Torres, Maribel Triana Martín, Carol Michel Vargas Montenegro

La educación intercultural en las universidades públicas colombianas desde las experiencias de maestros, estudiantes y egresados 193
Jorge Jairo Posada Escobar, Claudia Rozo Sandoval

Brecha digital: una problemática latente en las escuelas rurales anexas a la Normal Superior del municipio de Gachetá, Cundinamarca 206
Jhon Jairo Choachí Rodríguez, Juan Pablo Martín Cárdenas

Parte IV. Lenguajes, comunicación, arte y subjetividades 219

Glosar v. 2.0. La escritura como práctica artística. Un inventario de experiencias de creación escritural 220
Creación colectiva de Anamorfosis. Coordinadores y compiladores: Vanessa Alejandra Cano Bermúdez y Diego Germán Romero Bonilla

La imagen fotográfica como gesto pedagógico: crisis de la representación y constitución de subjetividades 227
William Oswaldo Silva Ortiz

La radio educativa y escuela rural multigrado 242
Adriana Patricia Mendoza Báez

Multimodalidad para diversificar la enseñanza y aprendizaje de la filosofía 255
Luisa Fernanda Pérez Heredia

Pasión en la piel: el tatuaje, expresión de la identidad barrista en los hinchas de La Guardia Albi-Roja Sur 269
Juan David Lozano Aranguren, Alejandro Villanueva Bustos

Parte V. Cuerpo, movimiento, recreación y salud 285

Acercamiento a la práctica psicomotriz en la educación inicial en el marco del semillero Cuerpo y Movimiento en las Interacciones Pedagógicas de la Educación Infantil 286
Mónica Gil Cardona

La formación corporal del maestro para la Educación Inicial desde la perspectiva de la práctica psicomotriz educativa 298
Erika Liliana Cruz Velásquez

Tratado sobre la recreación: aproximaciones a la ludomorfología 311
Aleck Nicolai León Guzmán

Tejido vital: intersecciones entre el relato biográfico de Pierre Parlebas y la praxiología motriz 320
Libardo Mosquera Mateus, Wilson Riaño Casallas

Cartografía del deporte social: abordaje regional 332
Víctor Hugo Durán, Alexandra Arias, Ramiro Alzate

Caracterización de prácticas pedagógicas relacionada con educación para la salud 345
Análida Altagracia Hernández Pichardo, Gloria Inés Escobar, Yolanda Catalina Vallejo Ovalle, Abelino Vargas Jiménez

Efectos del entrenamiento de fuerza y potencia sobre la capacidad funcional, la salud muscular y cerebral en personas mayores: revisión del estado del arte 354
Laura Elizabeth Castro Jiménez, Jairo Alejandro Fernández Ortega, Edgar Hernández Álvarez, Juan Pablo Reyes, Álvaro Camilo Barón

Estilos educativos parentales y emociones en las infancias 369
Laura Sofía Gamboa Vargas, Diana Marcela Ordóñez Rodríguez, Gladys Alejandra Patiño Fino, Elvia Yanneth León González

Parte VI. Ciencia, tecnología e innovación para el aprendizaje 381

Análisis de la interrelación de señales EEG, ECG y EDA bajo múltiples actividades cognitivas utilizando técnicas de machine learning 382
David Alejandro Martínez Vásquez, Nubia Nathaly Sánchez Galvis, Hugo Posada-Quintero

Agente pedagógico con IA para retroalimentación metacognitiva y motivacional 396
William Hernández González, Luis Bayardo Sanabria Rodríguez

Habilidades de proceso mediante metodología POGIL: estudio de caso de la eutrofización 406
Dora Luz Gómez Aguilar, Martha Elizabeth Villarreal Hernández, Víctor M. Jaramillo-Pérez, Miguel Ángel Herrera

Presentación

El presente volumen reúne los proyectos de investigación presentados en el marco de la VII Semana de la Investigación Expandida: Una agenda compartida para visibilizar, conectar y transformar 2025 de la Universidad Pedagógica Nacional, una iniciativa que, a lo largo del año, se configuró como una agenda académica polifónica y transdisciplinar sobre, con y desde las prácticas investigativas de nuestra comunidad universitaria.

Esta edición tuvo un significado especial al coincidir con la conmemoración de los 70 años de la Universidad Pedagógica Nacional, al reconocer que nuestras reflexiones, debates y hallazgos han respondido a los retos del campo educativo, a los vacíos de conocimiento en las diversas disciplinas y a la necesidad de proponer alternativas para la transformación social. En este camino, maestras y maestros investigadores han creado y recreado métodos, objetos de estudio, relaciones categoriales, enfoques, perspectivas y formas de participación, mostrando que la investigación, lejos de ser neutra, se teje desde la vida, la diversidad, el cuidado y el compromiso colectivo. La Semana se desarrolló, además, en un año significativo para la reflexión sobre el pensamiento del maestro Orlando Fals Borda, cuya obra constituye un referente fundamental para comprender la relación entre conocimiento, participación y transformación social. Su trabajo por democratizar la investigación y poner el conocimiento al servicio de las colectividades invita a cuestionar el monopolio de los saberes legitimados, reconocer la capacidad de las comunidades para producir conocimiento y transformar el sentido común en pensamiento crítico. Como plantean Fals Borda y Rahman (1991), la investigación participativa puede contribuir a

producir saberes más completos y pertinentes, fortalecer la acción social y política, promover relaciones más igualitarias y democráticas y favorecer la continuidad de los proyectos colectivos.

En consonancia con estos horizontes, la Semana hizo parte de la Estrategia de comunicación pública de las ciencias, los conocimientos y los saberes de la Universidad Pedagógica Nacional, y se desplegó a través de distintos encuentros académicos durante 2025. Entre ellos se destacan el conversatorio "Conversemos sobre la IA y su impacto en la academia", el conversatorio "Aspectos centrales en la investigación de los proyectos de la escuela radical"; la conferencia "Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI): actores y relevancia en el contexto actual"; la conferencia "Ética en la investigación educativa: aprendizajes y retos"; y, el piloto de la serie *Sentidos Comunes*, concebido como un espacio para explorar y poner en circulación los saberes construidos por los semilleros y grupos de investigación.

El evento central, realizado en octubre de 2025, amplió estas conversaciones mediante paneles de socialización de proyectos, conferencias, talleres e intervenciones artísticas, con la participación de profesores(as) investigadores(as), estudiantes, egresados(as) y actores vinculados a los observatorios y museos de la Universidad. La diversidad de modalidades y temáticas hizo posible poner en común experiencias de investigación relacionadas con la formación docente, las prácticas pedagógicas, las infancias y la inclusión, las lenguas y las literaturas, el género y la diversidad, el arte y el cuerpo, la educación popular, la interculturalidad, las políticas públicas, la memoria, la paz, los derechos humanos, la biodiversidad, la sostenibilidad y las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros campos. De esta manera, la Semana contribuyó a consolidar un ecosistema de investigación interdisciplinario, intergeneracional e interseccional, en el que convergen distintas maneras de formular preguntas, producir conocimiento y construir respuestas frente a los desafíos educativos contemporáneos.

El libro que presentamos recoge parte de esta apuesta. Como universidad educadora de educadores, la investigación es un eje misional que orienta la acción educativa y pedagógica, ya que permite la comprensión y reflexión de la formación, posibilita la construcción y reconstrucción del saber pedagógico, contribuye a cualificar el oficio y sitúa horizontes para la realización y renovación de la práctica educativa cotidiana. La apuesta de una investigación expandida busca movilizar fronteras entre lo formal y lo informal, fomentar el trabajo en equipo y dialogar con los desafíos contemporáneos, como la ética en la investigación educativa, el impacto de la inteligencia artificial en la academia y el diálogo entre los actores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e

Innovación. Las investigaciones compiladas en esta obra se articulan en torno a ejes temáticos fundamentales que interrogan la producción y legitimación del conocimiento, la corporalidad y el movimiento, así como el papel transformador de la tecnología en los procesos de aprendizaje.

La primera parte, titulada "Epistemologías, pensamiento crítico y construcción de conocimiento", reúne investigaciones orientadas a interrogar las formas de producción y legitimación del conocimiento científico, pedagógico e histórico desde perspectivas críticas en el contexto latinoamericano. De este modo, se destacan reflexiones sobre la didáctica de la filosofía en Colombia; el análisis del diseño de instrumentos científicos desde nuestras aulas; así como, indagaciones en torno al silenciamiento de saberes como una tensión de la interculturalidad y la búsqueda de la justicia epistémica; las discusiones sobre la identidad suramericana como proyecto de integración regional; y las lecturas críticas sobre la historia de la educación nacional derivadas del trabajo en semilleros de investigación.

La segunda parte se titula "Pedagogías críticas, educación y transformación social", en esta los artículos exploran la educación como espacio de emancipación, resistencia, participación y construcción de justicia social. En esta sección se destacan reflexiones que asumen la educación como un campo de disputa frente a la individualización y las lógicas del mercado; indagaciones sobre la formación de subjetividades políticas y narrativas contrahegemónicas basadas en la no violencia; experiencias sobre la participación ciudadana y la praxis emancipadora en el pensamiento de Freire y Fals Borda; propuestas de reexistencia lingüística y justicia epistémica en el Sur Global; así como una propuesta ética y bioética que promueve la admiración y la compasión para la construcción de comunidades multiespecie.

La tercera parte lleva el título "Formación docente, inclusión y experiencias educativas" y agrupa investigaciones centradas en la escuela, la formación de maestros y los desafíos contemporáneos de la educación inclusiva. Entre los trabajos que la componen se encuentran las reflexiones sobre la experiencia de maestras principiantes formadas durante el confinamiento por la pandemia; los aportes de los procesos de profesionalización docente desde los contextos, los saberes y las poblaciones; el análisis de la educación y la discapacidad en los entornos rurales a la luz de la interseccionalidad; las prácticas de enseñanza de la comunicación aumentativa y alternativa en la educación inclusiva; la educación intercultural en las universidades públicas colombianas a partir de las experiencias de maestros, estudiantes y egresados; y un acercamiento a las problemáticas de la brecha digital en las escuelas.

En la cuarta parte, bajo el título "Lenguajes, comunicación, arte y subjetividades", convergen trabajos que entienden la creación, la imagen, la escritura y los medios como formas de producción de conocimiento y producción de sentidos. En este bloque se integran investigaciones sobre la escritura como práctica artística y de reacción escritural en el ámbito de las artes visuales; la imagen fotográfica como gesto pedagógico; las experiencias pedagógicas y el desarrollo de didácticas radiales para la escuela rural multigrado; la incorporación de la multimodalidad para diversificar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en aulas inclusivas; así como el análisis del tatuaje como expresión de la identidad barrista, el aguante simbólico y la memoria corporal.

La quinta parte, titulada "Cuerpo, movimiento, recreación y salud", aborda el cuerpo como experiencia educativa, cultural y de bienestar, integrando perspectivas pedagógicas, recreativas y científicas. En esta sección se destacan reflexiones sobre el papel del cuerpo en la primera infancia y en la formación inicial de educadores; así mismo, una aproximación epistemológica a la recreación a través de la ludomorfología y la ciencia de la acción motriz; también indagaciones en torno a la dimensión comunitaria, clínica y socioafectiva de la motricidad, la cartografía social del deporte, la educación para la salud, el impacto del entrenamiento de fuerza en poblaciones diversas y la incidencia de los estilos parentales en la regulación emocional infantil.

El último apartado, titulado "Ciencia, tecnología e innovación para el aprendizaje", reúne investigaciones orientadas a examinar el uso de tecnologías avanzadas, metodologías activas y análisis biofisiológicos para transformar los procesos formativos. De este modo, se destacan reflexiones sobre la interrelación de señales mediante *machine learning* para la detección de estrés y privación de sueño; el diseño de arquitecturas de doble capa con inteligencia artificial orientadas a brindar retroalimentación metacognitiva y motivacional; así como indagaciones en torno a la aplicación de la metodología pogil para evaluar el desarrollo de habilidades de proceso frente a problemáticas socioambientales.

A través de esta publicación, la Universidad Pedagógica Nacional reafirma su vocación de siete décadas como educadora de educadores, abriendo la investigación a nuevos lugares comunes donde sea posible experimentar, cuestionar y trazar puentes. Esta obra es una invitación a desestabilizar cánones y unir voluntades, que demuestren que investigar en educación exige un compromiso ético, crítico y colaborativo capaz de transformar el presente y trazar un futuro distinto.

Edwin Peña y Catalina Campuzano

Parte I

Epistemologías, pensamiento crítico y construcción de conocimiento

Una constelación para fraguar un campo/problema. La didáctica, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en Colombia[1]

Óscar Javier Linares Londoño[2]

pp. 12-27

1 Este texto se elaboró en el marco del proyecto de investigación "Didáctica de la filosofía en los grados décimo y undécimo de instituciones educativas oficiales de la ciudad de Bogotá: un estudio hermenéutico" (Proyecto CIUP, código DCS-689-25). El proyecto fue desarrollado por los investigadores Eduardo Salcedo, Pablo Vargas y Óscar Javier Linares; las monitoras Samantha Rodríguez, Stefania Matiz y Tatiana Villamil, el monitor Sergio Hernández y el asesor Fredy Prieto. A todos y todas ellas mi agradecimiento por sus aportes a la investigación.

2 Doctor en Filosofía, profesor de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: ojlinaresl@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5427-1736

Introducción

En este texto propongo una estrategia para fraguar el campo/problema de la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en Colombia. Al tratarse de un cúmulo de problemas nuevos entre la comunidad filosófica del país, considero conveniente pactar límites en torno a los temas, las preguntas, los referentes, las categorías y los métodos implicados en la cuestión. Para ese efecto, defiendo que la constelación conceptual es una estrategia metodológica útil para constituir este campo/problema en Colombia.

El laberinto de la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía

En las últimas dos décadas se han publicado diversos estudios sobre la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en Colombia. Aquí, didáctica, enseñar y aprender filosofía, como temas o categorías de investigación, comparten mesa con una plétora de conceptos que, poco a poco, se están asentando en la comunidad filosófica y pedagógica de la región: filosofía para/con niños, filosofía e infancia, filosofía de la educación, educación filosófica, pensamiento crítico, derecho a la filosofía, práctica filosófica, filosofía como forma de vida, filosofía escolar, juego filosofante, pedagogía socrática, etc.[3] Esta pluralidad categorial anticipa algunas características del cúmulo de problemas que aquí intento retratar. Elaborar el estado de la cuestión de este campo o problema implica atravesar un complejo laberinto (Benavides, 2011), sin una entrada ni una salida precisa.

La sensación de extraviarse en este laberinto, muchas veces fangoso a pesar de su creciente fecundidad, no tiene una elucidación llana. En primer lugar, todo indica que esta área aún no ha fijado su estatus epistemológico particular, esto es, aún no se han pactado sus temas, preguntas, referentes, categorías y métodos propios. Esto queda en evidencia, por ejemplo, cuando se advierte que no hay acuerdo sobre cómo designar el fenómeno implicado, ni sobre la especificidad epistemológica del mismo.

En segundo lugar, las investigaciones sobre este campo/problema[4] incorporan una portentosa y a veces discordante variedad de categorías, objetivos, enfoques y referentes. Esto queda en evidencia al comparar las líneas de trabajo de distintos grupos de investigación dedicados a esta temática:[5] mientras Michel Foucault es un referente fundamental por aquí, por allá lo es Juan Amós Comenio y por acullá lo es Michel Tozzi; mientras por aquí se prioriza la cate-

3 Estudios específicos sobre algunas de esas categorías se encuentran en Cruz et al. (2018); Patiño y Cruz, 2022; Prieto (2024b); Linares (2024); Prieto (2025b).

4 Como no hay acuerdo, en adelante utilizaré *campo/problema* como noción que conjuga los lugares de discusión. Ocasionalmente, también me referiré a este terreno como un *área* de estudio.

5 Algunos de los grupos de investigación son: Prácticas filosóficas y Filosofía y enseñanza de la filosofía (Universidad Pedagógica Nacional), grupo de investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE) y grupo de investigación Tiempo de la infancia - AION (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia); grupo Investigación y pedagogía - GIPE (Universidad Tecnológica de Pereira); Parrhesía, grupo de investigación en Filosofía y Educación (Uniagustiniana); Marfil (Uniminuto); grupo de investigación Enseñabilidad de la filosofía - SOFOS (Universidad del Quindío); grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica – FORMAPH (Universidad de Antioquia).

goría aprender, por allá se posiciona enseñanza, y allende se postula didáctica.

Para poder avanzar es necesario emprender acciones que nos orienten por los vericuetos de este laberinto y que nos permitan alzar los pilares que nos lleven a fraguar el área. Por ejemplo, podemos empezar por deliberar, por un lado, si lo que mana con la literatura especializada es un campo, un problema, un área o una subdisciplina; y, por otro, si lo vamos a denominar enseñanza de la filosofía, didáctica de la filosofía, aprender filosofía, filosofía e infancia o práctica filosófica. Cada una de estas elecciones tiene implicaciones epistemológicas de gran calado. No se trata solo de formular las etiquetas distintivas de un área que podría aspirar a ser autónoma (Galazzi, 2021). En realidad, al nombrar realizamos un acto performativo: la configuración de lo que se está instituyendo, la instauración de los temas, las preguntas, los referentes, las categorías y los métodos implicados en la cuestión.

Algunas encrucijadas del recorrido

Los asuntos que irrumpen de este ejercicio performático son feroces. Mencionaré solo algunos. La manera más común de referirse a las problemáticas aquí retratadas es la de *campo*. Por ejemplo, Leonardo Tovar (2022) afirma que en Colombia existe un esfuerzo "por configurar el campo de la enseñanza de la filosofía" (p. 17). Pero ¿qué se entiende aquí por *campo*? ¿Se trata de lo que Bourdieu definió como campo intelectual? ¿O se trata de un uso menos específico, tal vez más metafórico, en donde *campo* es entendido como cierta delimitación, como un conjunto específico de temas o problemas?

Una postura diferente es la que afirma que la "enseñanza de la filosofía es, desde su inicio y fundamentalmente, un problema filosófico" (Prada, 2024b, p. 180). Pero ¿qué significa que sea un problema filosófico? ¿Se trata de abordar la enseñanza de la filosofía como se aborda el problema de la verdad? ¿Significa que la enseñanza de la filosofía desecha los posibles aportes de la pedagogía o la investigación educativa? A preguntas así de complejas llegaremos al poner el foco en las categorías que instituyen el fenómeno: ¿cuál es la categoría general del campo/problema? ¿Enseñanza de la filosofía, aprender filosofía, didáctica de la filosofía o práctica filosófica? Para Óscar Espinel (2022), por ejemplo, las relaciones entre la enseñanza y la filosofía "exceden la generalizada forma de la enseñanza de la filosofía" (p. 18). Y ello se debe, entre otras cosas, a que el aprender filosofía no implica necesariamente el enseñar filosofía, así como el enseñar no implica el aprender (Cerletti y Couló, 2015).

Las preguntas se multiplican si excavamos un poco en el terreno. ¿Qué significa enseñar filosofía? ¿Qué significa aprender filosofía? ¿La filosofía se puede enseñar? ¿La filosofía se puede aprender sin que nadie la enseñe? ¿Cómo se aprende a enseñar filosofía? ¿Enseñar filosofía es filosofar? ¿Se puede hacer filosofía sin enseñarla? ¿Cómo y para qué se enseña filosofía? ¿Qué es lo que se aprende cuando se aprende filosofía? ¿Qué es lo que se enseña cuando se enseña filosofía? Creo que esta muestra de los problemas es más que significativa para sentirnos extraviados en el laberinto del campo/problema. Un extravío necesario, pues solo así sentiremos la necesidad de querer encontrar la salida.

Las pistas

En medio de este panorama con perspectivas aún inciertas, algunos asuntos resaltan por su inapelable evidencia. Uno de ellos tiene que

ver con la siguiente confirmación: en los años recientes, el campo/problema ha seducido enérgicamente a parte de la comunidad filosófica colombiana. Ello se puede comprobar al revisar la bibliografía especializada. En los estudios bibliométricos (Cruz *et al*., 2018; Patiño y Cruz, 2022), por ejemplo, destaca un importante aumento en el interés por el área alrededor del año 2014, cuando la prueba de Filosofía y la prueba de Lenguaje se unificaron en la prueba Saber de Lectura Crítica (Farieta, 2022). Este hecho generó un movimiento tectónico que propició una gran erupción de investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía (Linares, 2024; Prieto, 2025b). De hecho, a propósito de la configuración del campo/problema, esta avalancha de publicaciones podría ser la evidencia de que se ha iniciado su "institucionalización y reconocimiento como campo universitario legítimo de estudio" (Cruz *et al*., 2018, p. 64).

El interés se ha consolidado recientemente ante lo que Maximiliano Prada (2024b) ha llamado la *reducción de la filosofía*, efecto de lo que una década atrás se había denunciado como el *asesinato de la filosofía* en Colombia (Licenciatura en Filosofía, 2014). Esta tentativa de homicidio explica el temor de la comunidad filosófica por la mengua (o, peor aún, por la completa supresión) de la filosofía en la enseñanza media, tal como sucedió en otras latitudes (Unesco, 2007, 2011). Por esto, ante el menoscabo de la actividad filosófica en la escuela, ha tomado forma el lenguaje de la defensa de la filosofía (Herrera, 2022), así como el de su derecho (Prada, 2024a).

En simultáneo con esta defensa de la filosofía, también ha sido muy influyente en el país la idea según la cual la enseñanza de la filosofía en sí misma es un asunto filosófico (Cerletti, 2008; Sánchez, 2022). Esta idea pretende diluir, entre otras cosas, los usuales debates sobre la formación del docente en filosofía puesto que, si enseñar filosofía es introducirse en la filosofía, quien enseña filosofía es en realidad un filósofo-maestro. La disciplina se constituye así en el elemento fundamental de la formación, pues desplaza a un lugar secundario, o elimina plenamente del proceso, a la pedagogía, saber desde el que se había instituido la idea de que quien enseña filosofía es en realidad un maestro-filósofo. Esto se evidencia en el nuevo modelo propuesto por Tovar (2022), quien apunta a disolver la distinción entre programas profesionales de filosofía y licenciaturas en filosofía al separar la formación filosófica de la formación didáctica y pedagógica.

Esta posición no es hegemónica y riñe con comprensiones que parten de supuestos distintos. Aquí resalta la perspectiva filosofía e infancia, impulsada desde la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), para la cual, en una posición más cerca de Kohan (2009) que de Cerletti (2008), la relación entre filosofía e infancia es "asumida como una experiencia pedagógica, una manera de comprender la filosofía y su encuentro con la infancia" (Suárez *et al*., 2021, p. 31). En ese sentido, "se evidencia una reveladora relación entre filosofía y pedagogía [...] la filosofía es tan pedagógica como la pedagogía filosófica, sin que ello signifique que sean lo mismo" (Espinel *et al*., 2022, p. 188). Este problema destapa, las tensiones de los vínculos entre enseñar y aprender filosofía. Aquí se revela:

> la puja de una negociación que fluctúa en un columpio que va de una *filosofía-autosuficiente* (los problemas de la *enseñanza de la filosofía* se resuelven filosóficamente) a una *filosofía-ausente* (estos problemas se

> resuelven didáctica o pedagógicamente), pasando por una *filosofía-carente* (estos problemas se resuelven interdisciplinarmente). (Linares, 2024, p. 12)

Fraguar el campo/problema

Una vez inmersos en la encrucijada del laberinto, puedo puntualizar lo que quiero proponer en este texto. Este breve recorrido me habilita a afirmar que el canon de este campo/problema está en proceso de fraguarse. Y aquí la palabra *fraguar* la quiero retomar en sus tres sentidos. Según el Diccionario de la Lengua Española, *fraguar* se usa, en primer lugar, para '*forjar*', para dar forma a una pieza de metal. En segundo lugar, es sinónimo de 'idear', 'discurrir', 'disponer', '*urdir*', 'trazar la disposición de algo'. Finalmente, alude a la acción de 'cuajar', '*aglomerar*', 'endurecer el yeso, la cal y otras masas'. Tras acudir a la potencia metafórica del término, mi invitación es a que fragüemos el campo/problema de la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía desde la idea de *forjar* (dar forma con nuestras investigaciones y reflexiones), *urdir* (trazar una agenda común para la discusión) y *aglomerar* (cuajar las características mínimas para la autonomización del campo/problema). No es suficiente con afirmar que se trata de un área de estudio en emergencia en Colombia, a la vez, debemos cristalizar unos mínimos para la reflexión, la investigación y la práctica. Estos mínimos no deben ser entendidos como camisa de fuerza: que excluye anulando o que incluye constriñendo. Se trata, en su lugar, de llegar a acuerdos básicos que permitan reconocer cuándo estamos ante el fenómeno y en qué se distingue de otros fenómenos. Esto es, cuáles son sus temas, preguntas, referentes, categorías y métodos propios, no únicos, ni homogéneos, sino singulares del campo/problema que queremos comprender. Y ello puede ser algo muy cercano a la constitución de un canon del campo, esto es, a "la preceptiva que fija los límites dentro de los cuales es lícito moverse" (Rabossi, 2008, p. 200).

Mi primera propuesta es, entonces, una invitación a fraguar el campo/problema a partir del esbozo de esos límites lícitos. Para ello son muy útiles las investigaciones que se han desarrollado hasta ahora. De hecho, algunas de ellas parecen tener la intención de contribuir directamente a esta tarea. Tengo la impresión de que cada grupo de investigación ha trazado algunos de esos límites en sus propias indagaciones. Pero falta confeccionar la trama que nos permita dialogar y llegar a unos acuerdos colectivos sobre qué sería lo lícito del campo. Y aquí entra mi segunda idea. Creo que en lugar de preguntar qué es la didáctica, la enseñanza o el aprendizaje de la filosofía, inquietudes que inexorablemente nos llevan al terreno de la prescripción, podríamos describir cómo hemos investigado y entendido este fenómeno: ¿cómo es este campo/problema? Y ello nos lleva a las siguientes cuestiones: ¿cuáles son sus temas principales? ¿Cómo son sus preguntas? ¿Cuáles son sus referentes teóricos y metodológicos? ¿Cómo son sus categorías? ¿Quiénes son sus agentes? ¿Cómo son sus soportes materiales? ¿Cómo son sus redes? ¿Qué instituciones y grupos han interactuado? ¿Cómo ha sido la recepción de los debates de otros contextos?

Una constelación

El cómo me lleva a la idea de constelación. La constelación, como método de investigación con un enorme potencial metafórico, busca hallar las conexiones entre las ideas, los documentos,

las teorías, los agentes y los problemas que coinciden en itinerarios específicos. Ello implica analizar el conjunto como una red de significado, sin detenerse o conformarse con los elementos aislados. Una constelación no es una estrella en sí misma, sino la manera particular en que varios cuerpos celestes se articulan o dislocan. Por tanto, una constelación es un tipo de mirada de conjunto, una fotografía de un circuito eléctrico con varios conductores y cuerpos que producen o consumen la corriente. La constelación no es solo una descripción de cada lucero (estado del arte), es también el conjunto de sus relaciones. En síntesis, la constelación es el "método de investigar la concurrencia de autores diferentes en un espacio acotado de pensamiento común con el fin de poner al descubierto itinerarios [comunes]" (Oncina, 2017, p. 15). Mi hipótesis es que una constelación del campo/problema de la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía nos permitirá fraguar los límites lícitos que darán autonomía y formalización al fenómeno en cuestión.

Para concluir, vislumbraré unas primeras estrellas para iniciar el camino de la elaboración de la constelación del campo/problema. Por ahora, identificaré algunos cuerpos de la bóveda celeste que nos pueden ayudar a trazar, en otro momento del ejercicio, las expresiones y formas de nuestro trabajo en común. Para ello, como ejercicio de calentamiento, me propongo señalar algunos de los temas que predominan en las publicaciones especializadas. Este listado nos permitirá responder la pregunta: ¿cuáles son los temas que se investigan en este campo/problema? Entre los temas más recurrentes se encuentran la filosofía para/con niños, las categorías, las licenciaturas en filosofía, la política pública, la didáctica de la filosofía y la filosofía escolar.

Filosofía para/con niños

Sobre la variedad de objetivos, enfoques y metodologías investigativas vale la pena destacar que, en unos casos, el centro de reflexión parte de los aportes de Matthew Lipman (2001) en un intento por "empezar a conversar en la conversación que él puso en movimiento" (Pineda y Kohan, 2004, p. 9). Y, en efecto, en esa dirección destacan las publicaciones de Diego Pineda (1992), quien desde hace varias décadas ha contribuido a aclimatar la propuesta de Lipman a partir de la adaptación cultural de sus novelas al contexto colombiano (Lipman y Pineda, 2004, 2007). No obstante, al pensar las relaciones entre filosofía e infancia (Kohan, 2009), no es Lipman el cierre de la conversación en América Latina, y, paralela a una filosofía para niños (Kohan y Waskman, 2000), ha venido ocupando un lugar importante una filosofía con niños y niñas: una búsqueda que, en lugar de limitarse a imitar la propuesta de Lipman, se empeña en "crear nuestra propia manera de entenderla y aplicarla" (Kohan, 2015, p. 148). En la UPTC, este reto ha impulsado el desarrollo de proyectos interinstitucionales para "pensar nuevas prácticas educativas a partir del encuentro de miradas contemporáneas de la infancia y de tendencias filosóficas" (Suárez y Pulido, 2016, p. 2). Esto se hace realidad en la experiencia del campamento filosófico (Ladino y Castellanos, 2022), que este año 2025 sumó su décimo encuentro, así como en la destacada iniciativa de juntar la lúdica y la infancia (Suárez Vaca, 2022).

Las categorías

En otros casos, en una dirección muy distinta a la anterior, la reflexión está menos concentrada en la infancia o en propuestas para el aula y más en la reflexión conceptual sobre las categorías del campo (Pulido *et al.*, 2018;

Espinel *et al*., 2022). Aquí, los problemas giran en torno a interrogantes como los siguientes: ¿qué se entiende en Colombia por enseñanza de la filosofía, aprender filosofía, didáctica de la filosofía, educación filosófica? ¿Cuáles son las características de este campo/problema? ¿Cuáles son los aportes más destacados en Colombia? En estas investigaciones se acudió a variadas estrategias metodológicas. En primer lugar, a los enfoques cualitativos de "investigación documental con un enfoque analítico y crítico" (Pulido *et al*., 2018, p. 30); en segundo lugar, al balance como "desarrollo teórico-metodológico que permite leer cúmulos de información" (Pulido *et al*., 2022, p. 26); y, finalmente, al estudio bibliométrico como "un tipo de análisis documental de carácter cuantitativo, en el cual se recurre a procesos matemáticos y estadísticos para caracterizar, describir y analizar la producción bibliográfica" (Pulido, *et al*., 2022, pp. 29-30). Desde estos recorridos se construyó una "carta de navegación" (Espinel, 2022, p. 18) sobre el campo/problema: "Cuestiones de filosofía" y "Praxis & Saber" concentran el mayor número de publicaciones sobre el tema en Colombia; en el país, la mayor productividad la tiene Miguel Ángel Gómez, mientras el filósofo más citado es Germán Vargas Guillén; la categoría más utilizada es "enseñanza de la filosofía", etc. Paralelamente, a partir de estas perspectivas teóricas, se delimitaron conceptualmente las categorías involucradas (enseñanza de la filosofía, didáctica de la filosofía, educación filosófica y aprender filosofía) como "cuatro aspectos del mismo problema teórico, pero con acciones, apropiaciones y desarrollos diversos en cuanto ejes distintos de análisis" (Pulido *et al*., 2018, p. 21).

Desde una perspectiva metodológica y conceptual distinta, el grupo Prácticas Filosóficas ha investigado sobre la didáctica de la filosofía en Colombia en dos direcciones (Salcedo, 2023): primero, en torno a las comprensiones y tensiones del concepto, y, segundo, sobre la didáctica que tiene lugar en el aula escolar. Más que al balance, se acudió a las herramientas metodológicas de la historia conceptual para dar cuenta de los distintos usos de los conceptos y a la hermenéutica aplicada para comprender lo que sucede en el aula cuando tiene lugar la filosofía. A partir de la aplicación de la semasiología y la onomasiología al acervo elegido, se halló que en Colombia destacan tres usos del concepto didáctica de la filosofía (Linares, 2024): didáctica artefacto (reducida a las técnicas e instrumentos de enseñanza), didáctica problematizadora (crítica de la reducción instrumental) y didáctica disciplinar (que indaga por las condiciones de posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía).

Las licenciaturas en filosofía y la política pública

Por otra parte, también han sido objeto de investigación las licenciaturas en filosofía, aquellos lugares institucionales en los que se tensionan dos dimensiones que se complementan y a la vez se distinguen: lo pedagógico y lo filosófico. De las licenciaturas se ha analizado de distintas maneras la articulación entre pedagogía y filosofía: 1) explorando distintos modos de interdisciplinariedad (Prada, 2021); 2) examinando la implementación en las licenciaturas en filosofía de las reformas derivadas del Plan Nacional de Desarrollo (Valderrama *et al*., 2019); 3) analizando sus planes de estudio (Farieta *et al*., 2015; Farieta, 2018), 4) problematizando la reducción de la filosofía en la política pública (Prada, 2024b). Las licenciaturas en filosofía, como núcleos especializados para pensar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, como programas encargados de formar a los docentes de filosofía, son la otra cara para pensar la filosofía en la escuela, de ahí

que se conviertan en un objeto de investigación privilegiado que permite acceder a la pregunta: ¿qué aprenden los que enseñan filosofía? Otros estudios se han concentrado en problemas que tematizan aspectos específicos de la enseñanza de la filosofía en el país. Por ejemplo, los que han indagado por las consecuencias de la fusión entre las pruebas de filosofía y lenguaje en la Prueba Saber de Lectura Crítica (Herrera, 2022).

La didáctica de la filosofía

Por otra parte, están los estudios que vinculan los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía al aula escolar. La mayoría de esas propuestas parten de experiencias para sugerir posibles estrategias de enseñanza. En ese sentido, destacan las investigaciones que describen apuestas didácticas específicas para enseñar filosofía en el aula. Así, por ejemplo, se propone el *Ágora filosófica* como una obra colectiva en la que "todos los que intervienen aportan de manera implícita o explícita una inquietud que pueda suscitar una reflexión" (Parodi y Gómez, 2023, p. 89). Otra propuesta es la disertación filosófica, un ejercicio que contribuye a formar el pensamiento y que resulta "esencial a la enseñanza de la filosofía" (Gómez, 2015, p. 57). Por su parte, el laboratorio de escritura no solo valora el lugar central del texto escrito para la fijación, producción y conservación del pensamiento filosófico, sino que se constituye en una estrategia pedagógica, reflexiva y flexible, que busca ampliar la enseñanza de la filosofía a la "diversidad de géneros literarios en relación con las posibilidades que cada uno abre para el filosofar y la formación" (Prada *et al*., 2019, p. 178). Esta diversidad de géneros se especifica en la formulación del cuento corto como herramienta, bajo el supuesto de que es "posible emplear otro estilo comunicativo para enseñar filosofía, distinto de las estructuras escriturales frecuentes" (Vargas, 2022, p. 152). En algunos casos es destacable la búsqueda de estrategias que "vinculen a otras comunidades como es el caso de la población sorda" (Olarte, 2022, p. 87) en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Dentro de este tipo de ofertas didácticas sobresale la "construcción y fundamentación de materiales didácticos capaces de acercar a las personas ciegas a los conocimientos y habilidades de la lógica" (Bejarano *et al*., 2022, p. 52).

Una descripción detallada de todas las estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía en Colombia desborda los objetivos de este texto. Bastará con precisar que, ante las críticas a las clases de filosofía en el colegio por aburridas (Rodríguez, 2005) e insustanciales (Prieto, 2022), la mayoría de estas estrategias impulsan maneras renovadas y significativas de acercar la filosofía al aula escolar. Por esto, se torna sustantivo usar el arte como estrategia lúdica (Quirama, 2021), la dimensión estética como posibilidad de sensibilización (Jaramillo y Betancur, 2019), la formulación e implementación de propuestas pedagógicas para la lectura crítica (Macías, 2018), el estudio de situaciones cotidianas para el desarrollo del pensamiento crítico (Lara y Rodríguez, 2016), el aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de la filosofía medieval (González, 2021), la actitud filosófica como herramienta para pensar (Arias *et al*., 2016), la metodología de enseñanza para la comprensión para facilitar el aprendizaje de la filosofía (Chaverra, 2023), entre otros.

Por otra parte, destacan los trabajos que han explorado las tendencias didácticas de los libros de texto de filosofía (Prieto y Salcedo, 2023), los que han reconstruido históricamente cómo se ha conformado la filosofía como disciplina

escolar en Colombia (Montes y Montes, 2019), los que han vinculado la enseñanza de la filosofía con la formación ciudadana y la democracia (Vargas *et al*., 2017), los que han propuesto un enfoque multisensorial para la didáctica de la filosofía (Paredes y Villa, 2013), los que rastrean la sutura entre filosofía y pensamiento crítico (Prieto, 2024a; Suárez *et al*., 2018), los que se preguntan qué significa enseñar y cómo ingresa la filosofía en el aula (Espinel y Pulido, 2024), y los que proponen una concepción socrática para la enseñanza de la filosofía (Murillo, 2018).

La filosofía escolar

Algunos análisis han utilizado herramientas metodológicas cuantitativas y cualitativas para indagar, en unos casos, por el perfil profesional del docente de filosofía de la provincia de Pamplona (Flórez *et al*., 2022); en otros, para analizar los contenidos de filosofía enseñados por los docentes de instituciones educativas municipales de Pasto (Figueroa, 2021); o, para describir la situación de la enseñanza de la filosofía en el Departamento de Quindío a partir de la pregunta por los sentidos con los que asumen los docentes los espacios dedicados a la filosofía (Bernal *et al*., 2008). Se trata de estudios muy importantes pues nos brindan información estadística y reflexiones sobre cómo tiene lugar la enseñanza de la filosofía.

Por su parte, el estudio de Arias y Bonelo (2023) pretendió indagar acerca de la "forma como comprenden y abordan la enseñanza de la filosofía los docentes de educación media" (p. 63). Para esto, se identificaron tanto los contenidos de enseñanza seleccionados por los docentes, como las tendencias didácticas usadas en el aula. Algunas conclusiones del estudio fueron: la filosofía se enseña de múltiples maneras, pero prima el enfoque historicista y el problemático; los y las estudiantes prefieren el enfoque problemático, pues así es más fácil conectar su vida cotidiana con la filosofía; las estrategias didácticas son diversas; y la clase de filosofía es relacionada con habilidades argumentativas y críticas.

Conclusiones

Para cerrar, quiero refrendar la invitación a *fraguar* el campo/problema de la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Una tarea pendiente es la de desarrollar diálogos entre las y los investigadores. Lo que la literatura especializada muestra es que son principalmente los grupos de investigación los más importantes propulsores del campo/problema, pero cada grupo ha estado mirando principalmente hacia adentro, es hora de elevar la mirada para conocer lo que está pasando en el vecindario. Y en ese mirar más allá de nuestros propios ombligos, la estrategia de la constelación puede ser una apuesta interesante. Una constelación con los supuestos teóricos y metodológicos, los referentes, las categorías, los temas, los problemas, etc., nos brindaría los elementos necesarios para empezar a urdir el canon del campo/problema.

Referencias

Acevedo, D. y Prada, M. (2017). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista Colombiana de Educación*, *72*(1), 15–37. https://doi.org/10.17227/01203916.72rce15.37

Ávalos, C. (2019). La defensa de la filosofía en el contexto neoliberal de la educación chilena: contribuciones desde la organización de profesores. *Quadranti*, VII, 1-2, 49-63.

Ávalos, C. (2023). Introducción. En J. Derrida, *Privilegio o del Derecho a la filosofía*. Universidad Austral de Chile.

Araya, D. (2013). *Didáctica de la filosofía*. Magisterio.

Arias, C., Carreño Sabogal, G. A. y Mariño Díaz, L. A. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, *33*(66), 237-262. https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph33-66.afhp

Arias, M. y Bonelo, E. (2023). Comprensiones y abordajes de la enseñanza de la filosofía en la educación media. En A. Rosas y M. Arias (Eds.), *Entre filosofía y pedagogía: consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media* (pp. 61-86). Uniagustiniana.

Barreto, L. (2011). Disertación filosófica: una estrategia didáctica entre lo escritural y lo oral. *Praxis & Saber*, 2(3), 173-196.

Bedetti, M. y Morales, L. (2013). Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente. *Praxis & Saber*, *4*(7), 141–157. https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248391008.pdf

Bejarano, A., Forero, J. y Álvarez, J. (2022). La lógica inferencialista como una alternativa para la enseñanza de la lógica a estudiantes de filosofía: un aporte para la enseñanza de la lógica a estudiantes ciegos. En M. Prada (Comp.), *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 39-58). Universidad Pedagógica Nacional.

Benavides, G. (2011). Por el laberinto de la didáctica de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, *11*, 1-15. https://doi.org/10.19053/01235095.654

Bernal, I., Ceballos Ruiz, P. A., Ospina Vinasco, A. M., López, C. A. (2008). La enseñanza de la filosofía en el Quindío. *Revista de Investigaciones de la Universidad del Quindío*, *18*, 180-190.

Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Quadrata.

Bustamante, G., Carvajal, G., Castañeda, S., Díaz, C. J., Domínguez, J. D., Flores, R. E., Moreno, S., Rodríguez, C. y Vásquez, J. D. (2018). *Investigación y educación. Hacia una teoría del* campo. Universidad Pedagógica Nacional.

Cárdenas, G. y Restrepo, C. (Eds.) (2011). *Didácticas de la filosofía. Volumen I*. Universidad de Antioquia.

Cárdenas, G. y Restrepo, C. (Eds.) (2012). *Didáctica de la filosofía. Experiencias, instrumentos y métodos*. Universidad de Antioquia.

Carmona, A. y Paredes, D. (2019). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Cuestiones de Filosofía*, *5*(24), 21-48. https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9026

Castro, L. X. y Cruz, I. D. (2018). Filosofía: una mirada a las tendencias emergentes en enseñanza y evaluación. *Cultura Científica*, (16), 88-112. https://doi.org/10.38017/1657463X.535

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.

Cerletti, A. (Comp.) (2009). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. EUDEBA.

Cerletti, A. y Couló, A. (Org.) (2015). *Aprendizajes filosóficos*. NOVEDUC.

Cerquera, E. y Ríos, J. (2017). La enseñanza de la filosofía a partir del uso de la historia oral. *Revista Cambios y Permanencias*, *8*(2), 980–998.

https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7832

Chaverra, A. (2023). Filosofía para la comprensión: Modelo EPC para la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Simbiosis Educativa*, *2*(1), 22-34. https://doi.org/10.60085/se.v2n1a2

Cifuentes, J. (2015). Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía. *Filosofía UIS*, *14*(2), 241–279. https://doi.org/10.18273/revfil.v14n2-2015012

Cifuentes, L. y Gutiérrez, J. (Coords.) (2010). *Didáctica de la filosofía*. GRAO.

Colella, L. (2020). La enseñanza de la filosofía en Argentina: de la consolidación de un campo especializado a los bordes de la institucionalidad. *Revista Paideia*, *115*, 107-118. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17781/pr.17781.pdf

Corcelles, M. y Castelló, M. (2013). El aprendizaje de la Filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de Bachillerato. *Revista de Investigación en Educación*, *11*(1), 150-169. https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1935

Cruz, I., Patiño, D. y Lara, P. (2018). Balance de la producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en revistas especializadas de Colombia. En Ó. Pulido, Orlando, O., Gómez, M. (Coords.), *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (pp. 37-76). UPTC.

Cruz, I. y Castro, L. (2018). Filosofía: una mirada a las tendencias emergentes en enseñanza y evaluación. *Cultura Científica*, *16*, 88-112. https://doi.org/10.38017/1657463X.535

Del Rey, J. y Marquínez Argote, G. (2010). *La enseñanza de la filosofía en la Universidad Javeriana colonial (1623-1767)*. Pontificia Universidad Javeriana.

Derrida, J. (2023). *Privilegio o del Derecho a la filosofía*. Universidad Austral de Chile.

Díaz, J. y Espinel, Ó. (Comps.) (2019). *Fragmentos. Leer, Traducir, Dialogar*. Uniminuto.

Espinel, Ó. (2022). Introducción. Una encrucijada, múltiples trazados. En Ó. Espinel, L. Mariño y Ó. Pulido (Comps.), *Enseñar, aprender, educar. Formas de la filosofía* (pp. 17-22). Uniminuto.

Espinel, Ó. Mariño, L. y Pulido, Ó. (Comps.) (2022). *Enseñar, aprender, educar. Formas de la filosofía*. Uniminuto.

Espinel, Ó., y Pulido, Ó. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas Philosophica*, *34*(69), 121–142. https://doi.org/10.19053/9789586602945

Espinel, O. y Pulido, O. (2024). *Filosofar en el aula. Modos de preguntar, modos de habitar*. Editorial Laboratorio Educativo.

Farieta, A. (2018). Análisis comparativo de los planes de estudio de los programas de pregrado de filosofía en Colombia, segunda parte: contenidos. *Folios*, 48, 167-191.

Farieta, A. (2022). La incidencia de la filosofía en la lectura crítica y otras competencias genéricas en los programas de formación de docentes en Colombia. En W. Herrera (Ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 241-290). Uniagustiniana.

Farieta, A., Gómez, M. y Almeida, S. (2015). Análisis comparativo de los planes de estudios de filosofía en Colombia Parte 1: generalidades y flexibilidad. *Folios*, 42, 87-104. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702018000200167

Figueroa, A. (2021). Enseñanza de la filosofía en Colombia: examen crítico de los actuales planes y programas de estudio. *Revista Conrado*, *17*(82), 249-259. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500249

Flórez, C. Gelves Ordoñez, J. J., Cabeza Herrera, Ó. J., y Plazas Lara, C. A. (2022). Enseñanza de la filosofía en Norte de Santander, Colombia: caso provincia de Pamplona. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, *43*(126). https://doi.org/10.15332/25005375.7605

Gaitán, C., López, E. A., Quintero, M. y Salaza, W. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Ministerio de Educación Nacional.

Galazzi, L. (2012). *Mirando conceptos. El cine en la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal.

Galazzi, L. (2021). Un balance necesario. En Ó. Espinel, Mariño, L. y Pulido, O. (Comp.), *Enseñar, aprender, educar. Formas de la filosofía* (pp. 15-17). Uniminuto.

Gómez, A. L. (2006). *¿… Enseñar filosofía?* Universidad del Valle.

Gómez Mendoza, M. Á. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Papiro.

Gómez Mendoza, M. Á. (2005). *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía. Métodos y procedimientos*. Magisterio.

Gómez Mendoza, M. Á. (2015). *Enseñar filosofía. Competencia, Disertación, Discusión, Prácticas, Didáctica, Saber*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Gómez Pardo, R. (2007). *La enseñanza de la filosofía*. Universidad de San Buenaventura.

González-García, D. (2021). Problem based learning para la enseñanza universitaria de la Filosofía Medieval. *Folios*, *54*, 215-230. https://doi.org/10.17227/folios.54-11907

Giraldo, J., Gallego, L. y Ruiz, F. (2021). Perspectivas existentes frente a la didáctica específica de la filosofía. *Folios*, *54*, 199-214. https://doi.org/10.17227/folios.54-12162

Herrera, W. (Ed.) (2022). *Actualidad y defensa de la filosofía*. Universitaria Agustiniana.

Jaramillo, B. y Betancur, B. (2019). Dimensión estética en la enseñanza de la filosofía: posibilidades de sensibilización frente a la diversidad ideológica en el posconflicto colombiano. *Perseitas*, *7*(1), 18-39. https://www.redalyc.org/journal/4989/498962142004/html/

Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Libros del Zorzal.

Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. Progreso Editorial.

Kohan, W. (2015). Inventar o errar al filosofar con niñas y niños en América Latina: lecciones de una maestra. *HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, *6*, 147-160. https://revistascientificas.us.es/index.php/HASER/article/view/15092

Kohan, W. y Waskman, V. (Comps.) (2000). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Novedades Educativas.

Ladino, W. y Castellanos, E. (2022). Campamento filosófico: experiencia lúdica de pensamiento con la infancia. *Childhood & Philosophy*, 18, 1-20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9942962

Lara, J. y Rodríguez, E. (2016). Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de Filosofía. *Revista Educación y Humanismo*, *18*(31), 343-357. https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1383

Lara, P. y Pulido, Ó. (2020). Escritura como práctica de sí y escuela rural. *Praxis & Saber*, *11*(25), 21-45.

Licenciatura en Filosofía (2014). *Manifiesto contra el asesinato de la filosofía*. UPN.

Linares, Ó. (2024). Didáctica de la filosofía en Colombia: Plurivocidad, Tensiones y Porosidad de un Concepto. *Praxis & Saber*, *15*(40), 1–16. https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n40.2024.16601

Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.

Lipman, M. y Pineda, D. (2004). *Marcos*. Editora Beta.

Lipman, M. y Pineda, D. (2007). *Susy*. Editora Beta.

Macías, H. (2018). Una propuesta pedagógica frente a la lectura crítica de textos filosóficos en una institución educativa del departamento de Santander. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, *38*(118), 177-193. https://doi.org/10.15332/25005375/4017

Montes, V. y Montes J. (2019). *La filosofía como disciplina escolar en Colombia, 1946-1994*. Aula de Humanidades.

Murillo, L. (2018). La concepción socrática de la filosofía y de su enseñanza en la educación media. En Bonelo, E., Rodríguez, C., Moreno, F. J., Hernández, C. M., Arias, M. G., y Mogollón, Y. (Eds.), *Formación de subjetividades: alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá* (pp.14-42). Uniagustiniana.

Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal.

Obiols, G. y Rabossi, E. (Comps.) (2000). *La enseñanza de la filosofía en debate*. Novedades Educativas.

Obiols, G. y Rabossi, E. (Comps.) (1993). *La filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza*. CEAL.

Olarte, L. (2022). Filosofía con personas sordas. En M. Prada (Comp.), *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 79-91). Universidad Pedagógica Nacional.

Oncina, F. (2017). Historia conceptual y método de las constelaciones. En F. Oncina (Ed.), *Constelaciones* (pp. 13-29). Pre-textos.

Paredes, D. (2009). Pensar la enseñanza de la filosofía desde la didáctica teórico-formativa. *Cuestiones de Filosofía*, *11*, 57-67. https://doi.org/10.19053/01235095.v0.n11.2009.651

Paredes, D. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942017000200031

Paredes, D. y Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos*, 4(34), 37–48. https://doi.org/10.17227/01224328.2282

Paredes, M. (Comp.) (2014). *Los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación*. Universidad Pedagógica Nacional.

Paredes, D. y Villa, V. (2014). Enseñanza de la filosofía: las posibilidades de una didáctica visual, metafórica y multisensorial de la

filosofía. En D. Paredes (Comp.), *Los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación* (pp. 177-213). Universidad Pedagógica Nacional.

Parodi, J. y Gómez, J. (2023). El "Ágora filosófica": una alternativa para mejorar la enseñanza de la filosofía. En F. Román (Comp.), *El mundo como aula y el aula como mundo. Investigación pedagógica en ciencias sociales, humanidades y artes* (pp. 61-93). Universidad de los Andes.

Patiño, D. y Cruz, I. (2022). Producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en Centro y Suramérica: estudio bibliométrico. En Ó. Espinel, L. Mariño y Ó. Pulido (Comps.), *Enseñar, aprender, educar. Formas de la filosofía* (pp. 37-59). Uniminuto.

Pineda, D. (1992). Filosofía para niños: un acercamiento. *Universitas Philosophica*, 19, 103–121. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11779

Pineda, D. (2017). Desplazamientos, transformaciones y retos de una educación filosófica en una sociedad democrática: reflexiones en torno a un viejo cuaderno de filosofía. *Universitas Philosophica*, *34*(69), 13–51. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.dtrf

Pineda, D. y W. Kohan (Comps.) (2004). *Pensamiento, acción y sensibilidad: la mirada de la "filosofía para niños"*. Editora Beta.

Prada, M., Acevedo, D. y Prieto, F. (2019). *Filosofía como forma de vida. Laboratorio de escritura: estrategia pedagógica*. Aula de Humanidades.

Prada, M. (2021). Interdisciplinariedad en el plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. *Franciscanum*, *63*(175), 1-27. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-14682021000100009

Prada, M. (Comp.) (2022). *Didácticas emergentes de la filosofía*. Universidad Pedagógica Nacional.

Prada, M. (2024a). Aproximaciones a "Privilegio o del Derecho a la filosofía" de Derrida desde la perspectiva de la enseñanza de la filosofía. *Saberes y prácticas*, *9*(2), 1-15. https://doi.org/10.48162/rev.36.132

Prada, M. (2024b). Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Estudios de Filosofía*, *69*, 177-198. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-36282024000100177

Prieto, F. (2022). ¿Dónde hallar la didáctica de la filosofía en Colombia? En M. Prada (Comp.), *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 167-196). Universidad Pedagógica Nacional.

Prieto, F. (2024a). *Enseñando filosofía. Desafíos y didáctica del pensamiento crítico*. Magisterio.

Prieto, F. (2024b). Didáctica y enseñanza de la filosofía en el globo. Análisis comparativos de estados del arte, 1990-2022. *Franciscanum*, *181*(66), 1-38. https://orcid.org/0000-0001-9738-5653

Prieto, F. (2025a). *Entre filosofía y didáctica. Reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media*. Aula de Humanidades.

Prieto, F. (2025b). Estado del arte sobre la didáctica y enseñanza de la filosofía en Colombia: un análisis comparativo, 2010-2023. *Noria*, *1*(15), 64-84. https://doi.org/10.14483/nie.v1i15.23159

Prieto, F. y Salcedo, E. (2023). Tendencias didácticas en los textos colombianos para enseñar filosofía en Bachillerato (1994-2003). *Análisis*, *55*(103). https://doi.org/10.15332/21459169.8169

Pulido, Ó. Espinel, Ó. y Gómez, M. (Coords.) (2018). *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica*. Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia.

Pulido, Ó. Espinel, Ó. y Castro, L. (2018). Enseñanza de la filosofía: perspectivas conceptuales y fundamentación teórica. En Ó. Pulido, Ó. Espinel, y M. Gómez (Coords.), *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (pp.19-35). Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia.

Pulido, Ó. Espinel, Ó. y Mariño, L. (2022). El balance como apuesta teórico-metodológica. En Ó. Espinel, L. Mariño y Ó. Pulido (Comps.), *Enseñar, aprender, educar. Formas de la filosofía* (pp. 23-35). Uniminuto.

Quirama, C. (2021). El arte como estrategia lúdica en la enseñanza de la filosofía. *Disertaciones*, *10*, 39-52. https://doi.org/10.33975/disuq.vol10n1.382

Rodríguez, J. F. (2005). Filodormía. El arte de provocar sueño dictando clases de algo parecido a la filosofía. *Revista Folios*, *2*(22), 95-97. https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/6066/5426

Rojas, V. (Ed.) (2013). *Filosofía para Niños. Práctica educativa y contexto social*. Magisterio.

Rosas, A. y Arias, M. (Eds.) (2023). *Entre filosofía y pedagogía: consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media*. Uniagustiniana.

Salcedo, E. (2023). Estado del arte sobre la didáctica de la filosofía en Colombia 2010-2021. En CIUP, *Trazos y horizontes de la investigación educativa. Reflexiones desde la pospandemia* (535-545). Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez, C. (2022). Enseñanza de la filosofía. Conversaciones abiertas al mundo. En M. Casanueva, R. Olivares y S. Yáñez (Eds.), *Enseñar y aprender filosofía* (pp. 11-32). UAH.

Sarmiento, I., Cortés Sandoval, J. R., Orjuela Hernández, Z. J., Lozano Vilañez, A. M., Soto Marín, L. F., Artanduaga Narváez, R. S., Grande, J. J., Vélez Díaz, J. F., Martínez Yepez, J. A. y Betancourt Castro, Y. A. (2022). *Filosofía más allá de la academia: estado del arte de las prácticas filosóficas contemporáneas*. UNAD. https://doi.org/10.22490/9789586518826

Suárez, J., Pabón, D., Villaveces, L. y Martín, J. (2018). *Pensamiento crítico y filosofía. Un diálogo con nuevas tonadas*. Universidad del Norte.

Suárez, M. T., Pulido, Ó. y Castro, L. (2021). La perspectiva de filosofía e infancia: una apuesta teórica y metodológica, (pp. 21-41). En M. T. Suárez y Ó. Pulido (Coord.), *Diagramas y polifonías. Experiencias de pensamiento*. Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia.

Suárez Vaca, M. T. (Coord.) (2022). *Lúdica e infancia: tejidos de pensamiento*. Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia.

Suárez Vaca, M. T. y Pulido, O. (Org.) (2016). *Filosofando con el universo. Voces de la infancia*. NEFI.

Tovar, L. (2022). Prólogo con coda. En M. Prada (Comp.), *Didácticas emergentes de la filosofía* (7-26). Universidad Pedagógica de Colombia.

Valencia, D. (2016) *Estado del arte de la enseñanza de la filosofía*. ICESI.

Unesco. (2007). *La filosofía una escuela de libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para futuro*. Unesco.

Unesco. (2011). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. Unesco.

Valderrama, M., Murillo, A. Farieta, A. y Vela, L.et al. (2019). Licenciaturas en filosofía: disputas y articulaciones entre lo disciplinar y lo pedagógico. En M. Cárdenas *et al*. (Eds.), *Formación de docentes en universidades latinoamericanas* (pp. 71-112). Uniagustiniana.

Vargas Guillén, G. y Cárdenas, L. (Eds.) (2004). *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía*. Universidad Pedagógica Nacional.

Vargas Guillén, G. y Gamboa, S. (2005). Entornos virtuales y aprendizaje de la filosofía. *Folios*, *22*, 99–105. https://doi.org/10.17227/01234870.22folios99.105

Vargas Guillén, G., Zirión, A., Babolin, S., Do Valle, L., Grueso, D. I., Jaramillo Uribe, J. M., Mejía Escobar, J. A., Sierra Mejía, R. y Walton, R. (2007). *¡Enseñar filosofía!* Universidad Pedagógica Nacional.

Vargas Guillén, G., Meléndez Acuña, R. E. y Herrera Romero, W. R. (2017). Experiencia y problemas. Educación ciudadana y enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, *47*, 65–77. https://www.redalyc.org/journal/6140/614064488006/html/

Vargas, P. (2022). Enseñar filosofía y construcción de cuento corto: una posibilidad pedagógica desde la identidad narrativa y la analogía. En M. Prada (Comp.), *Didácticas emergentes de la filosofía* (pp. 151-166). Universidad Pedagógica Nacional.

Velásquez, R. (2012). Dificultades para enseñar filosofía en una realidad escolar. *Cuestiones de Filosofía*, *3–4*, 51–57. https://repositorio.uptc.edu.co/entities/publication/acecc5e7-75ff-4250-93d4-1c39d492ef5b

Vélez, J., López. J., Cáceres, S., Betancur, H., Orozco, O., Gutiérrez, M. y Uribe, J. (2022). *Caminos de la Filosofía para niños*. UNAD.

Dimensión histórico-epistemológica de la producción de radiación: los instrumentos científicos[1]

Liliana Tarazona Vargas,[2] José Francisco Malagón Sánchez,[3] Sandra Sandoval Osorio[4]

pp. 28-39

1 Este escrito se construye en el marco del proyecto de investigación "Teoría, diseño y construcción de instrumentos científicos. Una discusión dinámica y sus implicaciones epistemológicas para la formación en ciencias" (DQU 698 25), en el cual nos hemos propuesto: estudiar los vínculos entre la creación de instrumentos científicos y los procesos de conceptualización para enriquecer los presupuestos epistemológicos que orientan nuestras actividades docentes.

2 Departamento de Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación. Miembro del grupo de Estudios histórico-críticos y enseñanza de las ciencias – EHC^EC. Correo: ltarazonav@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3752-3879

3 Departamento de Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Docencia de la Física. Miembro del grupo de Estudios histórico-críticos y enseñanza de las ciencias – EHC^EC. Correo: jmalagon@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0952-2521

4 Departamento de Química de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación. Miembro del grupo de Estudios histórico-críticos y enseñanza de las ciencias – EHC^EC. Correo: ssandoval@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6575-5808

Introducción

En el campo de la enseñanza de las Ciencias Naturales se han destacado los estudios históricos y filosóficos de las ciencias en la definición de enfoques que aportan a la comprensión de la ciencia y su naturaleza. Dentro de los enfoques destacamos aquellos que ubican, en la historia de las ciencias, las prácticas que han llevado a la elaboración de explicaciones científicas (Camacho *et al*., 2018; Matthews, 2017; Ayala, 2006); en tanto permiten concebir la ciencia como una actividad y no como un producto y entender la explicación de un fenómeno como una acción genuina en un contexto escolar.

Historiadores y filósofos de las ciencias como Chang (2011) y Duhem (1996), desde su campo de saber, también han sugerido que recurrir a la historia aporta en la comprensión de la dimensión temporal del trabajo científico y el reconocimiento de las intenciones de los textos de los científicos; siempre que se acuda a la historia desde las preocupaciones e intenciones del presente.

Una manera de acudir a la historia, con la que estamos de acuerdo, es desde el análisis de las fuentes primarias escritas por científicos en diferentes momentos de la historia. En estas se puede ubicar el tipo de preguntas, efectos, instrumentos, formalizaciones, conceptualizaciones y modelos que derivaron en el corpus de las disciplinas científicas; es decir, en las fuentes primarias encontramos la práctica de constitución de fenómenos, conceptos, leyes y teorías. Adicionalmente, como lo hemos planteado en otros trabajos, si este tipo de análisis se ubica en el campo de la enseñanza de las ciencias, encontramos en estas fuentes "un recurso para que los profesores problematicemos nuestras explicaciones sobre los fenómenos que llevamos a los contextos de enseñanza" (Tarazona *et al*., 2023, p. 4).

Un campo de estudio, en la historia y la filosofía de las ciencias, se centra en los instrumentos científicos y su lugar en la construcción del conocimiento (Eggen *et al*., 2012; Pickering, 1989; Hacking, 1996; Baird, 2004). En este se ha reconocido que algunos instrumentos hacen posible tener condiciones particulares y controladas para evidenciar o para generar efectos; otros instrumentos dan cuenta de la ordenación de efectos, su relación con efectos de otra naturaleza y la conceptualización de magnitudes; y los instrumentos como parte de la comprensión conceptual de los fenómenos (Baird, 2004; Pickering, 1989).

En este sentido, ubicando estos estudios en el campo que nos convoca la enseñanza de las ciencias, nos permiten ir más allá de las "simplificaciones excesivas que prevalecen en la 'educación científica normal'" (Chang, 2011, p. 322) y reconocer la dimensión técnica y conceptual de la observación, de los datos y de los procedimientos realizados en la actividad experimental. Esto llevaría a redimensionar el lugar de la actividad experimental en los procesos de enseñanza.

La reflexión sobre la actividad experimental que hemos derivado de esta mirada histórica, que hemos explicitado más ampliamente en otros trabajos (Sandoval *et al*., 2018), nos ha llevado a plantear una perspectiva fenomenológica para la enseñanza de las ciencias. Desde esta perspectiva, reconocemos el carácter constructivo y exhibitivo de los fenómenos, en tanto son los sujetos quienes describen, interpretan y organizan su experiencia, desde sus propios marcos conceptuales y concepciones de mundo. De aquí que sea desde la observación intencionada

involucrada en la actividad experimental, que los sujetos (científicos, profesores, estudiantes) definan y organicen las cualidades que dan cuenta de los objetos; y que los fenómenos no guarden en sí mismos una esencia *a priori* independiente de quién realiza la actividad de conocer (Sandoval *et al*., 2018, p. 19).

En este contexto adelantamos un análisis histórico de los textos de los científicos: Julius Plücker (1858), Wilhelm Röntgen (1899[1895]), Heinrich Rudolf Hertz (1896[1883]) y Joseph John Thomson (1907), con el propósito de describir la actividad experimental involucrada en el estudio de los fenómenos de conductividad en gases, la generación de rayos catódicos y rayos X y los instrumentos diseñados para la producción de esta nueva radiación.

En estos trabajos identificamos concepciones que cruzaron la actividad experimental del momento, en términos de las miradas corpusculares o de acciones contiguas que se debatieron a finales de siglo XIX e inicios del siglo XX. Estas investigaciones dieron paso a la discusión sobre la naturaleza de esta nueva radiación y el estudio de su interacción con la materia y muestra que aspectos denominados tensión eléctrica, ion, electrón, corpúsculos cargados de electricidad no son definiciones aisladas, sino que se constituyen en el entramado experimental, teórico y técnico propio de estas investigaciones y de las concepciones sobre la estructura de la materia.

Este análisis lo realizamos con la preocupación de construir criterios de orden fenomenológico sobre la actividad experimental implicada en la configuración de modelos sobre la estructura de la materia. Esto porque, desde el ámbito de la "educación científica normal", estos modelos se presentan como algo material desconectado de los efectos en los que están implicados. Por ejemplo, el electrón y el ion se simplifican como pequeños cuerpos que pueden interactuar mecánica y eléctricamente entre sí (en cualquier fase de la materia); si bien esta imagen resulta cercana a la experiencia sobre la interacción entre cuerpos macroscópicos, no necesariamente da sentido a los fenómenos de transformación de la sustancia, disolución o conductividad.

Los tubos de Crookes y los rayos catódicos: una nueva clase de fenómenos

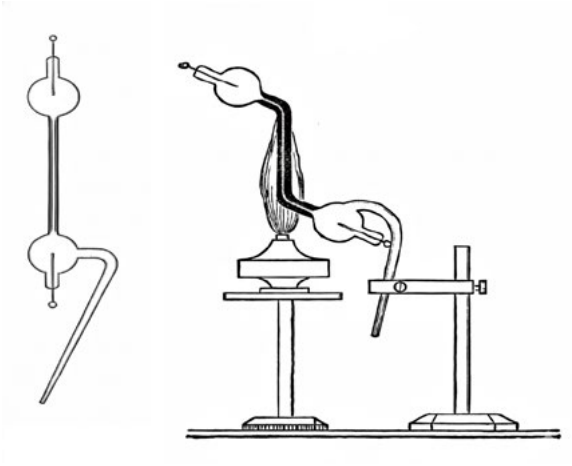
Las ideas de rayos catódicos, rayos X, el electrón y otras concepciones de constitución de la materia emergieron del estudio de los efectos generados en un gas al ser sometido al paso de electricidad. Los trabajos de Julius Plücker (1858), Wilhelm Röntgen (1899[1895]), Heinrich Rudolf Hertz (1896[1883]) y Joseph John Thomson (1907) sobre estos efectos exponen la actividad experimental implicada. Sobre esta destacamos, particularmente, la construcción de aparatos que generan nuevos efectos: tubos de vidrio en los cuales encerrar gases en condiciones de presión específica, bombas que permitieran el "vacío" de algunos de estos tubos, fuentes de electricidad para producir grandes diferencias de potencial, conexiones metálicas para conducir la electricidad, así como pantallas donde poner en evidencia efectos de "nuevas" formas de radiación, etc. Un despliegue de instrumentos que permitieron el estudio de los gases y superficies iluminadas que pusieron en cuestión la naturaleza de la materia y de la electricidad.

Para la última década del siglo XIX, fue interesante la relación que se establece entre el avance de este trabajo de orden técnico para

generar condiciones y observar efectos que antes no se habían registrado, y las teorías e inquietudes de los científicos que tomaron lugar para definir el diseño de estos artefactos.

Figura 1.

Tubos de descarga presentados por Plücker y Hittorf (1864) construidos en vidrio con filamentos metálicos en sus extremos y conexiones para llenar y extraer el gas.



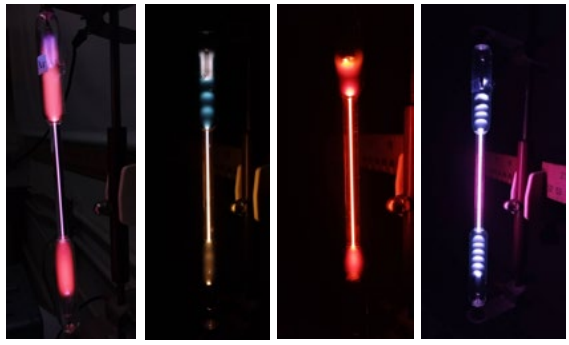
Fuente: Plücker y Hittorf (1864, p. 2 y 3).

Nota: imagen mejora con Gemini.

El amplio trabajo de Plücker con tubos de descarga (ver figura 1) y los ajustes realizados por Crookes a los mismos hizo posibles descripciones sobre el comportamiento de cada gas al someterse a una alta diferencia de potencial. Frente a la disminución de la presión interna de los tubos dado el vaciado del gas que contenían y debido a las grandes descargas, los tubos se iluminaban con colores característicos, aunque algunas zonas eran oscuras y de formas que dependían de la forma de los electrodos que estaban en los extremos del tubo o incluso del tamaño de los tubos (ver figura 2). Los textos de estos científicos nos dejan ver lo espectacular que fue encontrar estos efectos y poder estudiar las condiciones de su producción. La resistencia del gas al paso de la corriente exigía que se produjeran altas descargas sobre el gas; adicionalmente cada gas producía colores característicos y en cada electrodo se observaban efectos diferentes en cada polo de conexión.

Figura 2.

Tubos de gases con los que actualmente podemos trabajar en el aula.



Fuente: elaboración propia.

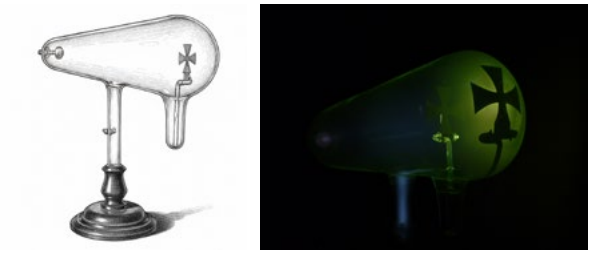
Nota: en orden corresponden argón, helio, neón, hidrógeno.

Como parte de este trabajo experimental, los científicos de la época formularon preguntas sobre los efectos que se generarían si se mejoraba la exhaustación del gas al interior de los tubos y en estos se diera la descarga eléctrica. Wihelm Röntgen (1899[1895]), George Stokes (1899[1897]) y Joseph J. Thomson (1907) encontraron que en estos casos se continuaban generando efectos luminosos, pero al parecer estos ya no dependían del tipo de gas que inicialmente estaba contenido: siempre se observaba que, si en uno de los extremos del tubo se colocaba una pantalla, esta se iluminaba con una fluorescencia verde (ver figura 3). Al parecer esta fluorescencia ya no dependía del poco gas que no alcanzaba a sacarse del tubo, sino que era emitida por uno de los electrodos del tubo, del cátodo específicamente y se dirigía al extremo del ánodo. Se empiezan a constituir los rayos catódicos. Señala Stokes que algunos efectos:

> eran evidencia de que el vacío, a pesar de toda la habilidad y el tiempo invertidos en él, no era perfecto. Y por lo que sabemos en contra -creo, de hecho, que es el caso- los rayos catódicos en el segundo tubo altamente agotado eran en realidad corrientes de moléculas que provenían del gas residual en el tubo. (Stokes, 1899[1896], p. 52)

Figura 3.

Tubo con cruz de malta. Se observa el diseño del tubo y los efectos al conectarse a una fuente de descarga.



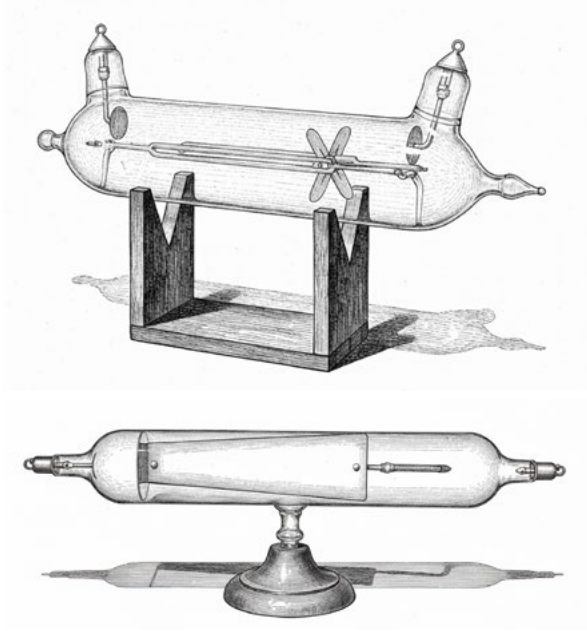
Fuente: tomado de Cathode Ray Tube, (s. f.a).

¿De dónde provenían los nuevos efectos de fluorescencia?, fue una de las preguntas que llevó a pensar en la relación de esta con la descarga y con la naturaleza de la electricidad. Si la electricidad era material podría ser desviada e incluso transmitir una cantidad de movimiento al interponerse una placa entre los electrodos, si el efecto observado era igual a la luz, entonces solo se observarían sombras. En este punto, con la intención de explicar y relacionar los nuevos efectos con otros ya organizados (mecánicos, eléctricos, ópticos), se realizan ajustes importantes a los tubos. Fue necesario fundir placas de metal al interior de estos, en medio del camino de los dos electrodos, o introducir placas entre las que fuera posible producir campos eléctricos. Así se constituyen los llamados tubos de Crookes, debido a William Crookes, científico del momento que tenía la capacidad técnica de diseño y elaboración de estos tubos.

La actividad experimental realizada con estos nuevos tubos introdujo nuevos efectos que caracterizaron la nueva radiación. Algunos de los metales empleados generaban sombras, se podía colimar esta radiación, producir un rayo visible en una pantalla fluorescente y desviarlo con campos eléctricos o magnéticos. A qué se debían estos efectos: ¿a partes del gas aún contenido en el tubo, a partes del metal del cátodo del tubo, a una alteración del éter?, ¿la fluorescencia tenía el mismo comportamiento que la luz visible?, ¿lo que ocurría adentro y afuera del tubo era de la misma naturaleza? Estas preguntas orientaron el trabajo de los científicos del momento.

Figura 4.

Tubos de Crookes.



Fuente: tomado de Cathode Ray Tube, (s. f.b).

Nota: dibujos ajustados por Gemini.

En los experimentos de J.J. Thomson (1907) con los tubos de Crookes se organizaron distintas disposiciones experimentales para estudiar

la naturaleza de la radiación generada por las descargas eléctricas. Estas investigaciones mostraron que los rayos se propagaban en dirección rectilínea y proyectaban sombras cuando se interponían obstáculos sólidos, lo cual, para J.J. Thomson, era acorde con la naturaleza corpuscular de la electricidad. Las disposiciones de electrodos, campos magnéticos y eléctricos para examinar si los rayos podían ser desviados y si portaban carga eléctrica completa la afirmación que la electricidad consiste de partículas cargadas con electricidad negativa.

El trabajo experimental que realizó J.J Thomson (y de modo similar Röntgen (1899[1895]) sobre esta nueva clase de radiación nos permiten dar cuenta del papel de los artefactos en la objetivación del electrón.

Los tubos de descarga, evacuados casi completamente, son instrumentos en los que se conjugan aspectos técnicos muy importantes: lograr un alto vacío, sellar adecuadamente los electrodos, asegurar la no descomposición de los materiales y disponer de conexiones para generar campos eléctricos y magnéticos. De este modo los tubos se constituyen en dispositivos que producen nuevas fenomenologías, articuladas a los conocimientos científicos desde las cuales se construyen los dispositivos, y guardan un conocimiento funcional (Baird, 2004), tanto en el orden de lo técnico como del tipo de efectos que se busca evidenciar.

Hertz: los efectos eléctricos y magnéticos de los rayos catódicos

Sobre la naturaleza de la radiación en los rayos catódicos no hay una única concepción y caracterización. Heinrich Hertz (1896[1883]) desarrolló también diversos montajes experimentales para determinar si no se trataba de una forma de corriente eléctrica, como otros en la época los entendieron (por ejemplo, Eugen Goldstein).

Hertz utilizó tubos que contenían distintos gases a baja presión y varió la potencia de las descargas para observar colores, formas y desviaciones de la luz emitida. Al modificar las condiciones de presión y someter los tubos también a campos magnéticos, Hertz encontró que ni los imanes ni los conductores próximos afectaban la trayectoria o la intensidad de la radiación, aunque identificó que sí tenía efectos mecánicos perceptibles.

Estas observaciones llevaron a Hertz, Wiedemann y Goldstein a interpretar los rayos catódicos no como corrientes eléctricas formadas por partículas cargadas, sino como perturbaciones del éter. En sus experimentos, incluso al situar placas electrificadas dentro o fuera del tuvo, no se produjeron desviaciones, lo que reforzó la idea de que la radiación no transportaba carga eléctrica. Este enfoque se inscribía en una concepción continua, cercana a las interpretaciones de naturaleza ondulatoria.

Sin embargo, los resultados que ya hemos relatado de J.J. Thomson, mostraban que las diferencias dependían de las condiciones técnicas, ya que Thomson contaba con bombas de vacío y bobinas de inducción mucho más potentes, lo que permitía niveles de evacuación que hacían posible la observación de la deflexión por campos magnéticos y eléctricos.

Como Buchwald (1995) lo señala, los diferentes resultados de Thomson y Hertz, aunque pareciera que se debían solo a los dispositivos experimentales con los que contaban y a las condiciones en los que se disponían, hay que agregar que ambos desarrollos experimentales

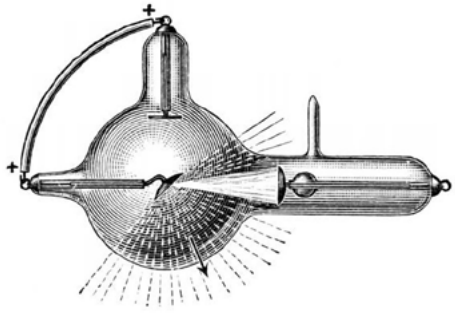
estuvieron vinculadas a la interpretación conceptual que cada uno tenía y que orientó la lectura de sus resultados.

Los rayos X y el trabajo de Röntgen

La reflexión, refracción y difracción de la luz se constituyó en referente teórico-experimental, en el contexto de las investigaciones sobre los fenómenos luminosos y la propagación de una radiación desconocida que se originaba como residuo de los rayos catódicos y que desde entonces recibe el nombre de rayos X. Esta era una radiación que se encontró afuera de los tubos de Crookes, cuando se utilizaban descargas de alto poder y los rayos catódicos incidían sobre placas metálicas al interior del tubo (ver figura 5).

Figura 5.

Representación de un tubo de vacío con la adecuación del cátodo cóncavo y el ánodo inclinado a 45° utilizado por Röntgen.



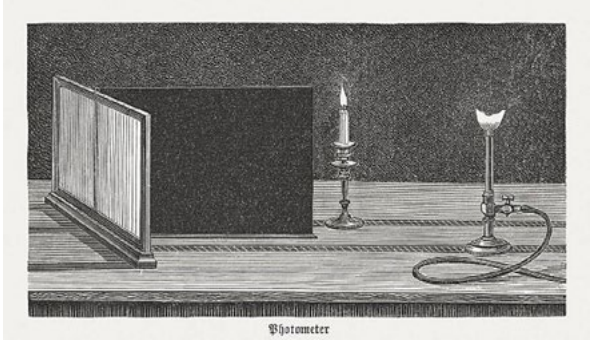
Fuente: mikroman6 (2021).

Se dispone de tubos de Crookes, bobinas de inducción y placas fotográficas para explorar si la nueva radiación X (nombre dado por ser una radiación desconocida en el momento) se comportaba de manera análoga a la luz visible. Al interponer distintos materiales (como papel, madera, aluminio, caucho, incluso el cuerpo humano) entre el tubo y una superficie externa a estos, Röntgen (1899[1895]) observó que muchos eran transparentes a esta radiación, mientras que solo el plomo resultaba opaco. Con ello estableció que los rayos X no sufrían reflexión ni refracción apreciable, lo que indicaba que no se trataba de una radiación luminosa ordinaria.

En los posteriores montajes, Röntgen (1899[1895]) comparó la transparencia de diferentes metales y el efecto del espesor para la absorción de los rayos X, utilizando dispositivos que organizaban los materiales para registrar los resultados en placas fotográficas. De la misma manera, exploró la producción e intensidad de la radiación variando la naturaleza de los electrodos y recurrió a instrumentos de medición como el fotómetro de Bouguer (ver figura 6) para determinar la intensidad relativa de los rayos emitidos. Estos experimentos mostraron que la radiación se generaba cuando los rayos catódicos chocaban con determinadas superficies metálicas y que su intensidad dependía de la disposición geométrica y del material de los electrodos.

Figura 6.

Representación del fotómetro de Bouger que mide en este caso la intensidad de dos llamas. En lugar de elementos en combustión, Röntgen ubica dos tubos



Fuente: ZU_09 (2016).

Los instrumentos aquí involucrados expresan funciones diferenciadas en la construcción de conocimiento científico (Baird, 2004): unos son los instrumentos que crean fenómenos y guardan un conocimiento funcional, pragmático (como los tubos de rayos X); otros son los modelos, que tienen una función de representación teórica: explican, predicen, son simples y precisos (como la representación mecánica de los iones, o el comportamiento corpuscular del electrón); y los instrumentos de medición que dan cuenta de un campo ordenado de efectos, además de representar estados, tienen una acción efectiva que se puede reproducir (termómetro, voltaelectrómetros, fotómetros, etc.).

Así, los instrumentos ponen en cuestión la perspectiva dicotómica entre la teoría y el experimento, entre la teoría y la técnica. Si bien la actividad experimental da lugar y sentido a la construcción de ciertos aparatos y modelos, estos tienen a la base una teoría que sustenta su funcionamiento, así como unas necesidades explicativas emergentes. En la actividad experimental emergen efectos, formas de organización y de formalización que hacen que se dé un significado a nuevos conceptos, se establezcan relaciones entre fenómenos y se acudan a organizaciones teóricas de campos inicialmente distantes.

La actividad experimental y la naturaleza de la nueva radiación

Hiebert (1995) afirma que la experticia adquirida en el laboratorio, las destrezas experimentales y la habilidad para diseñar y rediseñar instrumentos, dan información muy importante sobre la relación electricidad-materia.

Se puede afirmar que el descubrimiento de los rayos X y la representación del electrón como una partícula de masa y carga discreta se inscriben en un proceso de identificación de un nuevo tipo de radiaciones. Plücker (1858), J.J. Thomson (1907) o también Niels Bohr sostienen que las teorías existentes bastan para explicar efectos, eventos o hipótesis relacionados con la electricidad. En esta línea encontramos en los escritos de Röntgen (1899[1895]), Stokes (1899[1896]) y J.J. Thomson (1907) cómo el trabajo sobre los nuevos efectos generados se organiza en función de unas teorías definidas en el campo de la electrostática y la óptica, aunque se esté formalizando un nuevo campo de fenómenos.

Los diferentes montajes organizados para estudiar los efectos de la nueva radiación dan cuenta de las consideraciones que se tienen sobre su naturaleza ondulatoria o corpuscular manifestada. Desde una mirada corpuscular, los rayos catódicos y los rayos X generan efectos ya identificados que deben ser debidos a la interacción entre estos y la materia mediante acciones mecánicas, derivadas de las fuerzas ligadas a la masa y a la carga de los corpúsculos emitidos. Stokes (1899[1896], p. 53) planteaba que las moléculas proyectadas desde el cátodo, al impactar un objetivo metálico, podían hacerlo tanto en virtud de su momento, es decir, de su masa y velocidad, como de la carga eléctrica. De acuerdo con esta interpretación, cada impacto originaría una perturbación en el éter, propagada en todas las direcciones, de modo que cada molécula incidente se convertiría en una fuente puntual de la perturbación.

Por otra parte, desde una mirada corpuscular, en el trabajo experimental de J.J. Thomson (1907), a los corpúsculos se les atribuye una carga y masa, pues pueden ser desviados por campos eléctricos y magnéticos dentro de los tubos de descarga. A partir de disposicio-

nes experimentales específicas, J.J. Thomson calculó la relación carga/masa al tener tubos con diferentes electrodos y encerrados en estos diferentes gases. Al encontrar que el valor de esa relación es constante e independiente de cómo se produzcan los rayos catódicos, mostró que esta relación es menor que la que se presenta para el hidrógeno, lo cual implicaba que estos corpúsculos tenían una masa de solo 1/17000 la masa del átomo de hidrógeno. Con esto J.J. Thomson (1907, p. 10) afirma que el átomo no era el último límite de la subdivisión de la materia, sino que podría reducirse a unidades más elementales, presentes en cualquier sustancia y que constituían, en sus palabras "los ladrillos de los que se construyen los átomos".

Ahora bien, desde una mirada ondulatoria, los rayos X son pulsos generados por moléculas cargadas al golpear un metal. Sin embargo, estas perturbaciones no son como las generadas por la luz, ya que dependían de la molécula con la que chocara, es decir, que cada pulso sería independiente de otro y por eso no se genera la difracción que producen pulsos periódicos como la luz visible.

El sentido que marca estas reflexiones sobre la experimentación y los instrumentos científicos asociados a la estructura de la materia colocan a los instrumentos científicos en términos de generación o, como lo decimos nosotros, objetivaciones de entidades físicas. Podemos entonces plantearnos la pregunta por cuál es la relación entre las teorizaciones que proponen la existencia de diferentes niveles y organizaciones de la materia y la energía, de acuerdo con los efectos que se producen, con los instrumentos creados por la ciencia para reconocer y reproducir los efectos estudiados, de acuerdo a hipótesis de base que se estabilizan. Las teorías son intrínsecamente hipotéticas y los instrumentos científicos en sus disposiciones experimentales son una forma de representación o una "garantía de referencia" (Agazzi, 1986, p. 7).

Mirada fenomenológica de los instrumentos científicos y sus implicaciones epistemológicas para la formación en ciencias

El análisis histórico que hemos presentado tiene un énfasis en la relación teoría-experimento, en particular, poner en el centro la construcción de instrumentos y nuevos efectos nos lleva a reconocer un carácter constitutivo y dinámico de esta diada. Podemos ubicar al menos tres tipos de implicaciones epistemológicas de esta relación que ofrecen reflexiones interesantes para pensar la formación en ciencias.

La primera implicación la encontramos en el orden de lo conceptual. La emergencia de nuevas entidades o efectos físicos, como la carga o el electrón o los rayos X, se inscribe en un proceso donde los análisis conceptuales vigentes requieren ser revisados a la vez que siguen orientando los modos de formular preguntas y organizar la explicación de los fenómenos producidos.

La segunda implicación está en el orden de lo metodológico, y en conexión directa con la anterior. El diseño, rediseño y ajuste de instrumentos para el uso en actividades experimentales, como tubos, electrodos, pantallas, entre otros, constituye no solo un medio técnico, sino una vía fundamental para objetivar entidades físicas y poner a prueba hipótesis.

La tercera implicación está en el orden de la producción de criterios de análisis. La comparación entre resultados experimentales muestra cómo los efectos observados dependen tanto

de las condiciones materiales (vacío, potencia, disposición de los aparatos) como de los marcos conceptuales desde los cuales se interpretan, lo que evidencia la relación indisoluble teoría-experimento.

En el campo de estudio que hemos presentado, las partículas que constituyen la materia o que dan cuenta de la electricidad no son entidades dadas *a priori*, no se revelan como objetos previos a la experiencia ni el experimento los deja visibles al ojo. En los trabajos de los científicos a los que nos hemos referido, la mirada mecánica, la organización del campo de la electrostática y de la óptica, que se tenían en la época, son el marco desde el que leen los efectos, desde el que se orientan los diseños de los instrumentos, desde el que se interrogan los efectos, las condiciones experimentales y se da una interpretación de las interacciones que se dan. Es en toda esta actividad práctica-técnica-teórica que los modelos de constitución de la materia se configuran como "explicaciones corpóreas de cómo funcionan las cosas" (Price, 1980, p. 76, citado en Baird, 2004, p. 28).

Adicionalmente, con la radiación (luz visible, rayos x y rayos catódicos, en particular) se reconoce que ésta se configura en tanto una actividad científica intencionada, no siempre hubo una caracterización de ésta cómo hoy la conocemos dentro de un espectro de radiación electromagnética y su comprensión dada por algunas experiencias obtenidas del funcionamiento de aparatos. Como docentes encontramos que reflexionar sobre la relación experimento-técnica-teoría, en la constitución de esta organización de la radiación, es un criterio de orientación de nuestra manera de entender cómo se constituye el conocimiento en ciencias y nos exige la búsqueda de experiencias materiales, donde la observación y descripción de efectos se conecte e interrogue la organización teórica y modelos, desde los que generalmente se parte en los contextos de enseñanza, pero que se pueden convertir en lugar de llegada.

En este sentido distamos de las miradas del instrumento científico y de la actividad experimental como una herramienta didáctica que busca poner en evidencia conceptos o relaciones preestablecidas teóricamente, o como un modo de replicar los procesos realizados por los científicos. Los instrumentos científicos permiten interrogar la naturaleza (Leal y Cabrera, 2021) y establecer una relación dialógica entre lo que se registra, observa y pregunta. Como lo anunciamos al inicio de este escrito, una mirada fenomenológica nos lleva a ubicarnos en una relación constitutiva de los fenómenos y del conocimiento en general, dado por la organización y cuestionamiento que hagamos de la experiencia que tenemos con el mundo. Esto plantea un llamado a pensar parte de la formación de docentes de ciencias, pues son ellos quienes plantearan nuevas relaciones entre sus estudiantes y el conocimiento científico.

Referencias

Agazzi, E. (1986). *La ciencia y el alma de la naturaleza*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ayala, M (2006). Los análisis histórico-críticos y la recontextualización de saberes científicos. Construyendo un nuevo espacio de posibilidades. *Pro-Posições*, *17*(1), 19-37. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643653

Baird, D. (2004). *Thing Knowledge: A Philosophy of Scientific Instruments*. University of California Press.

Buchwald, J. (1994). *The Creation of Scientific Effects: Heinrich Hertz and Electric Waves.* University of Chicago Press.

Camacho, J., Izquierdo, M. y Solsona, N. (2018). The History of Science in Teacher Training Programs: A Series of Contributions and Debates for the Teaching of Electrochemistry. En M. E. B. Prestes y C. C. Silva (eds.), *Teaching Science with Context, Science: Philosophy, History and Education* (pp. 251–263). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74036-2_15

Cathode Ray Tube Site (s.f.-a). [Fotografía de un tubo de Crookes con cruz de malta]. https://www.crtsite.com/

Cathode Ray Tube Site (s.f.-b). [Tubos de Crookes]. https://www.crtsite.com/

Chang, H. (2011). How Historical Experiments Can Improve Scientific Knowledge and Science Education: The Cases of Boiling Water and Electrochemistry. *Science and Education*, *20*, 317-341. https://doi.org/10.1007/s11191-010-9301-8

Duhem, P. (1996). Analysis of Mach's- the science of mechanics: a critical and historical account of its development (1093). En R. Ariew y P. Barker (Ed.), *Essays In The History And Phylosophy Of Science* (pp. 112-130). Hackett Publishing Company.

Eggs, P. O., Kvittingen, L., Lykknes, A. y Wittje, R. (2012). Reconstructing Iconic Experiments in Electrochemistry: Experiences from a History of Science Course. *Science and Education*, 21, 179–189. https://doi.org/10.1007/s11191-010-9316-1

Hacking, I. (1996). *Representar e intervenir*. Editorial Paidos.

Hertz, H. (1896[1883]). Experiments on the cathode discharge. En H. Hertz, *Miscellaneous papers* (pp. 217-223). Macmillan and co.

Hiebert, E. (1995). Electric discharge in rarefied gases: the dominion of experiment. faraday. Plucker.Hittorf. En A. J. Kox y D. M. Siegel (Eds.), *No Truth Except in the Details* (pp. 95-134). Kluwer Academic Publishers.

Leal, A. y Cabrera, H. G. (2021). Estado del arte sobre los instrumentos científicos en la enseñanza de las ciencias (2009–2019). Un análisis bibliométrico. T*ecné, Episteme y Didaxis*: *TED*, (49), 311–332. https://doi.org/10.17227/ted.num49-10271

Matthews, M. (2017). *La enseñanza de la Ciencia. Un enfoque desde la historia y la filosofía de la Ciencia.* Fondo de Cultura Económica.

mikroman6. (2021, 1 de agosto). *Old engraved illustration of Early Roentgen, X-ray apparatus* [Ilustración]. Getty Images. https://www.gettyimages.com

Pickering, A. (1989). Living in the material world. En D. Gooding, T. Pinch y S. Schaffer (Eds.), *The Uses of Experiment* (pp. 275-298). The Cambridge University Press.

Plücker, J. (1858). On the action of the magnet upon the electrical discharge in rarefied gases. *Philosophical Magazine Series* 4, *16*(105), 119-135.

Plücker, J. y Hittorf, J. (1864). On the spectra of ignited gases and vapours, with especial

regard to the different spectra of the same elementary gaseous substance. *Philosophical Transactions*, 1-32.

Röntgen, W. (1899[1895]). On a new kind of rays Sesión de la Sociedad Psicológica de Würzburg, 1895—Wiedemann. En G. Barker (Ed.), *Memoirs by Röntgen, Stokes and J. J. Thomson* (pp. 2-18). Harper & Brothers Publishers.

Sandoval, S., Malagón, J., Garzón, M., Ayala, M. y Tarazona, L. (2018). *Una perspectiva fenomenológica para la enseñanza de las ciencias.* Universidad Pedagógica Nacional.

Stokes, G. (1899[1896]). On the nature of the Röntgen rays. En G. Barker (Ed.), *Memoirs by Röntgen, Stokes and J. J. Thomson* (pp. 43–66). Harper & Brothers Publishers.

Tarazona, L., Malagón, J. y Sandoval, S. (2023). Los estudios históricos críticos en la configuración de fenómenos de estudio y reflexiones para la enseñanza de las ciencias. *Bio-Grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, *16*[número extraordinario]. https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/20627

Thomson, J.J. (1907). *The corpuscular theory of matter*. Charles Scribner's Sons.

ZU_09 (2016, 31 de marzo) *Bouguers photometer wood engraving.* [Ilustración] Getty Images. https://www.gettyimages.com

Mirada reflexiva al silenciamiento de saberes, la interculturalidad y la justicia epistémica

Magnolia Sanabria-Rojas[1]

pp. 40-50

1 Docente del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional Libertador de Venezuela. Correo: msanabria@pedagogica.edu.co; Orcid: 0009-0007-2641-1640

Introducción

Este artículo muestra algunos de los resultados del objetivo específico cuatro, referido a los hallazgos de aprendizaje y reflexión en relación con el papel de la interculturalidad, de lo propio y la justicia epistémica, identificados en el desarrollo de la investigación: "Aportes pedagógicos y construcción de conocimiento del grupo de investigación Merawi del 2008 al 2023: Balance y pertinencia, financiada por la Universidad Pedagógica Nacional", la cual se propuso a partir del paradigma interpretativo, con mayor concreción, en el enfoque cualitativo, y la teoría fundamentada como método. Esto guarda mayor relación, no solo entre los dos elementos mencionados, sino, con las intencionalidades de esta investigación. Como proponen Glaser y Strauss (1967), a partir de la realidad empírica se pueden elaborar interpretaciones con base en múltiples significaciones producidas por quienes observan un comportamiento de unos sujetos, como los maestros, sabedores, líderes u otros participantes, cuando estos refieren una experiencia, en un contexto específico.

La muestra la configuraron cuarenta y un trabajos de grado de pregrado, ocho del programa Licenciatura en Español e Inglés, veinticuatro del programa de Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras, nueve de la Licenciatura en Filosofía, así como cinco tesis de la Maestría en Ciencias Sociales; esto de un total de noventa y un trabajos que han sido acompañados por el grupo de investigación Merawi: subjetividades, saberes y territorio. En la comparación de los enfoques y perspectivas teóricas se encontró que la mayor parte de estos documentos están anclados a una perspectiva decolonial, en la que el concepto del otro es vital y la comprensión de la interculturalidad se utilizó como uno de los soportes más importantes.

Estos documentos tienen como propósito recordar que hemos sido formados por generaciones desde el siglo XVI, a partir de la lógica de la modernidad, la cual, de acuerdo con Quijano (2000), se trata de una forma eurocéntrica que se gestó y consolidó a partir de un entramado complejo de relaciones sociales, económicas y culturales que se establecieron con la conquista de América. Este modelo postula que la modernidad se caracteriza por la imposición de una colonialidad del poder, la cual articula y jerarquiza a la población mundial en torno a la idea de raza, la cual sirvió como un instrumento de dominación y control. Según Quijano, esta colonialidad no desapareció con el fin del colonialismo, sino que se perpetuó a través de un sistema de poder global que aún hoy persiste. El modelo, por lo tanto, reubica la emergencia de la modernidad en el siglo XVI con la formación del capitalismo y el llamado: descubrimiento de América, de modo que se concibe como un fenómeno global y no solo occidental.

Los elementos centrales de la matriz de la modernidad, según Quijano, son la colonialidad del poder, del saber y del ser. El primero, la colonialidad del poder, es el eje fundamental que establece una clasificación social de la población mundial en base a la categoría de raza, la cual se convierte en la principal herramienta de control y explotación a partir de la racialización del otro, de lo otro. Esta clasificación no es natural, sino una construcción histórica que legitima la dominación. De esta manera, el concepto de raza actúa como la "piedra angular del patrón mundial de poder" (Quijano, 2000, p. 202). El segundo elemento es la colonialidad del saber, la cual se refiere a la imposición de una única epistemología, la eurocéntrica, que invalida y subordina los conocimientos no occidentales. En este proceso se niega la pluralidad de saberes y se establece

una única forma de producir conocimiento como legítima. Finalmente, la colonialidad del ser se manifiesta en la negación de las subjetividades y la humanidad de los pueblos colonizados, puesto que los reduce a categorías subalternas y los despoja de su propia identidad.

En un plano académico, la propuesta de Quijano ha sido fundamental para la teoría decolonial, según Mignolo (2007): "la colonialidad del poder y del saber son un patrón de poder que articula y organiza de manera jerárquica las relaciones de dominación en el sistema mundo moderno/colonial", (p. 11). Este argumento permite comprender que la modernidad no puede ser entendida sin su contraparte, que Quijano ofrece una herramienta crítica para analizar las continuidades del poder colonial en el presente. Este enfoque permite comprender también, que la modernidad y la colonialidad son dos caras de la misma moneda y que la emancipación requiere una descolonización del poder, del saber y del ser. Por lo tanto, el modelo de Quijano no es solo un marco analítico, sino un llamado a la acción política y epistémica para comprender y construir un mundo más justo y equitativo. Esto insta a reconocer las implicaciones que históricamente este modelo económico, político, epistémico, social ha configurado hasta las fibras más sensibles de formación, para este caso, en Latinoamérica; así mismo, comprender que este modelo, como lo señala Grosfoguel (2022), ha generado los genocidios y epistemicidios más grandes de la historia.

Origen del concepto del otro y silenciamiento de los saberes

En el marco teórico de los trabajos de grado analizados también se identifica la importancia de las implicaciones del concepto del "otro", las cuales han sido profundas y variadas, así como generan lecturas y posturas desde disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología y los estudios culturales. El "otro" se ha utilizado para analizar la dinámica de las relaciones de poder, la construcción de identidades y la exclusión social. En la sociología, el concepto es clave para entender la discriminación, el racismo y la xenofobia, puesto que se construye la identidad de grupo (el nosotros) a partir de la negación o estigmatización del otro. Desde occidente se ha construido, por ejemplo, una imagen del oriente como un otro exótico e inferior para justificar su dominio colonial. En este contexto, el otro se convierte en el chivo expiatorio, el depositario de los miedos y las fantasmas de la sociedad, legitimando la violencia y la opresión.

Un referente fundamental para esta comprensión ha sido Todorov (1987), quien plantea que el problema del otro, se centra en cómo la cultura occidental ha construido y gestionado la alteridad. Todorov argumenta que la otredad o la diferencia, se presentan como una dualidad: el reconocimiento de la diversidad y la tendencia a la asimilación. Esta tensión es evidente en el encuentro entre los españoles y los pueblos mesoamericanos. Los conquistadores no solo fallaron en reconocer a los indígenas como seres humanos con su propia cultura y agencia, sino que también los veían a través de un lente eurocéntrico, ya que los consideraban como inferiores o bárbaros. Esta visión, basada en la incapacidad de percibir al otro en su propia singularidad, llevó a un proyecto de destrucción y subyugación, tal como lo refiere Todorov: "el otro es el que me es extraño, el que me es ajeno, el que no soy yo" (1987, p. 19), pues con ello se ha encapsulado la esencia de esta problemática. La alteridad, en este contexto, en lugar de ser una

oportunidad para el diálogo, se convierte en un pretexto para la dominación

Todorov identifica tres ejes para entender las relaciones con el otro: el axiológico, el praxeológico y el epistémico. El eje axiológico se refiere a los juicios de valor que se emiten sobre el otro, donde se le puede considerar superior o inferior. La visión de los conquistadores hacia los indígenas es un claro ejemplo de inferiorización. El segundo eje, el praxeológico, describe la acción que se toma con respecto al otro, que puede ir desde la asimilación forzada hasta la simple aceptación o indiferencia. Por ejemplo, la "evangelización" y la "civilización" impuestas por los españoles son acciones praxeológicas que han buscado borrar la identidad del otro. Y finalmente, el eje epistémico, que se refiere al conocimiento o la ignorancia que se tiene del otro. Los conquistadores, a pesar de la curiosidad inicial de figuras como Colón, no lograron o no quisieron entender las complejidades de las culturas indígenas. En palabras de Todorov, "El conocimiento de un individuo no es el mismo que el conocimiento de un grupo" (1987, p. 25). La falta de un verdadero conocimiento mutuo condujo a la incomunicación y a la destrucción de las formas de vida nativas. Todorov, por lo tanto, no solo describe un evento histórico, sino que analiza con ello, la estructura misma de la alteridad.

Las implicaciones del problema del otro en relación con sus saberes se han manifestado de múltiples formas, por ejemplo, en la destrucción o desprecio de los sistemas de conocimiento ajenos. Todorov señala que el fracaso de los conquistadores españoles no fue solo militar, sino también epistémico. Los europeos, al no reconocer la validez de los saberes indígenas, su compleja organización social, sus cosmovisiones y sus avanzadas técnicas agrícolas, optaron por ignorarlos y reemplazarlos a sangre y fuego, por lo europeo. Esta actitud no solo niega las formas de vida de los otros, sino que se convirtió en herramienta para el exterminio, lo cual ha impedido un verdadero encuentro de civilizaciones. Todorov señala que: "No se trata de saber si Colón comprendía o no a los indios... La cuestión es que no les concede el estatuto de seres humanos en el sentido pleno de la palabra" (1987, p. 48), todo basado en el concepto determinista de raza humana, instalado en el siglo XVI para referirse a aquellos que no eran nobles, blancos, humanos, aquellos que eran los otros. El problema, entonces, no reside en la ignorancia individual, sino en una estructura de pensamiento que desvaloriza lo diferente en favor de lo de lo único, validado por el poder eurocentrado, lo cual impide cualquier forma de diálogo.

Esta ignorancia deliberada es una forma de violencia instalada desde la conquista, donde, entre otras, el conocimiento ha sido una herramienta de dominación. Los españoles utilizaron su saber técnico y militar para someter a los indígenas, mientras que los saberes de estos últimos —sobre su entorno, sus cultivos, su medicina— son considerados primitivos o inexistentes. Todorov argumenta que esta asimetría en el reconocimiento del conocimiento conduce inevitablemente a la destrucción: "La diferencia es la negación de la semejanza, y la semejanza es la negación de la diferencia" (1987, p. 25). Al no poder ver la semejanza humana en el otro, se desestima la validez de sus conocimientos y se justifica su aniquilación. La imposición de la religión, la lengua y las costumbres europeas es la consecuencia directa de una incapacidad fundamental para concebir la existencia de un saber del otro que pudiera coexistir o, incluso, enriquecer el propio. Esto lo señalan la mayoría de los trabajos de pregrado y los enfoques

situados de las tesis de la maestría revisados, además de evidenciar la pervivencia de estas prácticas en las aulas y regiones en donde se desarrollaron estos trabajos.

La llegada de la interculturalidad

Gracias a estas posturas decoloniales, pero también a exigencias de los pueblos indígenas del mundo, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en el Convenio 69, establece la necesidad de desarrollar acciones de protección frente la creciente desaparición de las lenguas. Con respecto a esto, el referente más cercano con el que se contaba era el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, donde existía un componente intercultural, el cual consideraba su uso en diversos contextos. Esta comprensión, desde la enseñanza de lenguas para los migrantes, si bien ha tenido éxito para lo que se propuso, llega a Latinoamérica donde las lenguas en vía de extinción son originarias. Así mismo, el concepto de la interculturalidad, si bien es el que se ha popularizado y utilizado, resulta poco pertinente en tanto que en Latinoamérica las lenguas en proceso y peligro de extinción son originarias.

Sin embargo, la interculturalidad, vista desde la propuesta de Walsh (2010), es decir, una interculturalidad crítica como proyecto político y epistémico, busca transformar las relaciones de poder que generan desigualdad y exclusión, heredadas de la colonia, y construir desde la lógica de las colectividades que ha sido subalternizadas. Además, busca la restructuración y legitimación de las diferentes formas de pensar, vivir y ser en el mundo, pues, según Walsh (2007), se trata de un proyecto en construcción que necesita la intervención de los pueblos minorizados, mediante acciones políticas, sociales, éticas y epistémicas de cara a una nueva significación de la vida, la que promueve una ecología de saberes.

Frente a esta aparente posibilidad de visibilización y respeto de los otros diferentes a partir de la interculturalidad, Agudelo (2015) plantea que esta se constituye en un problema, en tanto que desde su inicio trae consigo la postura de las políticas anglosajonas y europeas, puesto que se asume como sinónimo de este concepto y acción la multiculturalidad y pluriculturalidad; A estos términos se les ha otorgado el sentido de tolerancia frente a perspectivas excluyentes, al referirse a los migrantes en el contexto europeo como sujetos que pueden ser aceptados, pero sin reconocimiento de sus epistemes. Esto evidencia que estos conceptos están anclados en principios de racialidad y, asimismo, hacen énfasis en modelos de blanqueamiento, es decir, desde el desconocimiento total del otro como sujeto que teje negociaciones ontológicas y epistemológicas. Por esto, Agudelo (2015) se apoya en Betancourt al considerar que para el desarrollo de la interculturalidad en Latinoamérica hay una deficiencia por superar:

> consiste en que no han sabido leer la contextualidad latinoamericana como un complejo trenzado de tradiciones culturales de muy diverso origen y con muy distintas proyecciones, tendiendo a nivelar las diferencias e incluso a reducirlas en un confuso denominador común llamado "mestizaje cultural". (Betancourt, 2001, citado por Agudelo, 2015, p. 9)

Lo anterior quiere decir que la interculturalidad, entonces, posee una estrecha relación con la diversidad, pero las posturas de muchos autores e instituciones, en el ejercicio del cumplimiento de

directrices internacionales, la han fundamentado como reconocimiento de un rasgo diferenciador con otro puro, en términos de Agudelo (2015); es decir, continúa con el principio de racialidad que rechaza otro lugar de enunciación que no sea universal para el reconocimiento del otro diferente. Así vista, Agudelo (2015) precisa que se trata de una de las razones por las cuales es imposible aprender de ellos (de los diferentes) y que más bien se ven como sujetos exóticos y esotéricos, lo cual significa que se demuestra todavía la pervivencia de procesos de minorización e invisibilización; se hace énfasis —desde la cultura letrada— en la ignorancia del diferente, razón por la que han sido silenciadas sus voces y se privilegia la visión del colonizador, del que puede contar la historia porque escribe (Agudelo, 2015).

No obstante, este otro lugar epistémico se evidencia desde las oralidades y las corporalidades, desde las acciones simbólicas, requiere mestizaje decolonizador; así como configurar otras historias, aquellas que no solo reconozcan, sino que ubiquen. Tal como señala Agudelo (2015), tanto las memorias como su comprensión en otro lugar epistémico, el cual se distancie de estas posturas civilizatorias que instaló en Latinoamérica la matriz colonizadora hegemónica. En ese sentido, el autor plantea que la interculturalidad implica el reconocimiento del otro en el plano racional y sensorial, es decir, aceptar este concepto como constitutivo del hacer en nuestro continente, lo cual obliga a producir análisis e interpretaciones de las realidades desde lugares ajenos a las narrativas oficiales en tanto que reconoce el valor histórico, social, cultural, estético y epistémico de esas otras discursividades como campo de producción de nuevas subjetividades y nuevos saberes; así como no negar el pasado, sino que desde su reconocimiento plantear otros niveles de interpretación de la realidad.

Se hacen visibles socialmente estas subjetividades, saberes, haceres, en las diferencias para comprender el entramado de experiencias y vivencias que configuran sociedades que son en un mismo tiempo campesinas/indígenas, indígenas, afrodescendientes, populares y, en esa mismidad, son obligadas a negarse por la vergüenza impuesta desde los discursos oficiales. Un mestizaje decolonizador obliga al reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad, entonces no basta con la invención de la fábula del malo (el otro), es menester inventar/definir también al fabulado, como lo señala Agudelo (2015).

De esta manera, la interculturalidad, como crítica a la cultura mayoritaria y a la matriz civilizatoria de Occidente, propicia pensar en la construcción de una ciudadanía intercultural diferencial que no entienda solo a los sujetos de derecho como seres individuales, sino que comprenda la vincularidad y relacionalidad entre comunidad-naturaleza-cultura-individuo. Estas obligan a replantear las formas como nos educaron desde las memorias silenciadas, a relacionarnos con la naturaleza en donde los individuos inmersos en comunidades rurales, campesinas y populares agenciaban también formas de comunalidad (Agudelo, 2015) sobre las cuales la sociedad mayoritaria y la escuela debe aprender, como refieren los trabajos de grado y tesis de maestría revisados.

Algunas aproximaciones a los saberes y pedagogías propias

Frente a la problemática planteada, en Colombia, si bien las organizaciones indígenas han reconocido el avance en las acciones de respeto y reconocimiento hacia sus pueblos y sus

saberes por parte de la sociedad mayoritaria, se encontró que muchos de ellos, gracias a la Ley de Origen,[2] evidencian la presencia de la diversidad epistémica, étnica, lingüística, porque han podido convivir con la diferencia. Así consideran a la interculturalidad como necesaria para el desarrollo de la sociedad, para abrir caminos de diálogo como interlocutores válidos. También han considerado como necesaria esta herramienta estratégica, para que la sociedad que ha enseñado a rechazar lo diferente abra un escenario para que se comience a configurar ese respeto, esa interlocución con el otro, con el diferente.

Para la sociología del conocimiento y los estudios decoloniales, los saberes propios, también conocidos como saberes ancestrales, locales o tradicionales, son los conocimientos, prácticas y cosmovisiones que han sido desarrolladas y transmitidas de una generación a otra dentro de comunidades y pueblos específicos, frecuentemente en el marco de una relación íntima con su entorno natural y social. A diferencia del conocimiento científico hegemónico, que se presenta como universal y objetivo, los saberes propios están intrínsecamente ligados a un contexto cultural, geográfico e histórico. Este elemento requiere un tratamiento especial en los procesos de acompañamiento a desarrollos escolares en contextos étnicamente diferenciados.

Desde una perspectiva decolonial, De Sousa (2007) argumenta que el conocimiento moderno eurocéntrico ha ejercido un epistemicidio, es decir, ha destruido o invisibilizado sistemáticamente otras formas de conocimiento. De Sousa (2007) señala que "la modernidad occidental[...] ha producido una sociedad en la que el conocimiento científico es la única forma de conocimiento válida y universalmente aceptada" (p. 25), por lo tanto, los saberes propios representan una resistencia a esta hegemonía, en tanto que contienen lógicas, valores y entendimientos del mundo que desafían la racionalidad occidental. La importancia de los saberes propios radica en su potencial para ofrecer alternativas a los modelos de desarrollo y convivencia global impulsados por la modernidad, puesto que no solo se limitan a la botánica o la medicina tradicional, sino que abarcan sistemas complejos de organización social, ética, justicia y gestión ambiental.

Fals Borda (1987) sostiene que "el conocimiento no es propiedad exclusiva de los científicos, sino que también pertenece al pueblo, a las comunidades que han vivido y actuado en el mundo real" (p. 165); en este sentido, los saberes propios son fundamentales para la emancipación de los pueblos reconocidos como oprimidos y para la construcción de un diálogo de saberes que permita la coexistencia de múltiples formas de conocimiento en un plano de equidad, no de subordinación, en contraposición al modelo hegemónico.

Desde otra perspectiva, la pedagogía propia de los pueblos indígenas y étnicamente diferenciados es un concepto que se define a partir del reconocimiento de la autonomía cultural y la diversidad étnica. Por ejemplo, la Ley 1381 de 2010 (Ley de Lenguas Nativas) y el

2 De acuerdo con la Defensoría del Pueblo (2018), la Ley de Origen es: "Una ley natural dictada por la Tierra, por la naturaleza, por los espiritu… desde el principio de los tiempos. Una ley que no es solamente para los seres humanos, sino también para relacionarse con el cosmos, con el entorno natural, con el territorio, con los seres espirituales" (p. 8).

Decreto 1953 de 2014, que regula los territorios indígenas, establecen que esta pedagogía no es un simple método de enseñanza, sino un sistema holístico y endógeno que se basa en los conocimientos, saberes y prácticas ancestrales de cada pueblo. Un elemento central es que "los pueblos indígenas tienen derecho y autonomía a ejercer su educación propia, a través de sus autoridades y estructuras de gobierno propio" (Decreto 1953 de 2014, art. 3). Esto implica que los contenidos, metodologías y evaluaciones se construyen desde la cosmovisión y el derecho propio de cada comunidad, y no a partir de un modelo educativo externo.

La educación propia es, en esencia, la forma en que cada pueblo indígena asegura la transmisión de su cultura y su pervivencia en el tiempo; suele distinguirse de la occidental en la observación minuciosa del medio donde viven, y una atención profunda a sus propias formas de enseñanza, las cuales reposan en las memorias de historias tradicionales, en prácticas socioculturales cotidianas, en las formas de construir pensamiento y concebir la vida, las cuales pueden llegar al aula a fortalecer los procesos de aprendizaje que allí se gestan. Por esto no puede ser comprendida meramente como un apéndice de los sistemas educativos nacionales o como una variante del bilingüismo tradicional. Es fundamentalmente un proyecto político-pedagógico de pervivencia cultural, autonomía territorial y resistencia decolonial. Este surge en el seno de las comunidades como una respuesta dialéctica al modelo de educación bancaria y homogeneizante impuesto por los Estados nacionales, el cual busca la civilización de los pueblos negros, de los campesinos o des-indianización, de los pueblos originarios.

El papel de la interculturalidad, de lo propio y la justicia epistémica

En este contexto, son muchas las acciones que desde las perspectivas decoloniales, poscoloniales, indigenistas, diaspóricas, han abierto el camino, incluidas las experiencias de los trabajos de grado y tesis de maestría que el grupo de investigación ha acompañado. Con el objetivo que las poblaciones más invisibilizadas, señaladas, maltratadas, racializadas, tengan un lugar, no solo en la política pública, sino en la academia. Una de esas posibilidades es la investigación intercultural, que se ha enfocado en el estudio de las diferencias y similitudes entre grupos culturales, al examinar cómo estos influyen en el comportamiento, la cognición y las interacciones sociales, entre otras. Su principal objetivo es ir más allá del entendimiento de una sola cultura (etnocentrismo), buscando un análisis comparativo que permita identificar patrones universales y particularidades culturales.

Desde una perspectiva latinoamericana, este enfoque ha cobrado especial relevancia, en tanto que ha permitido abordar problemáticas locales como la diversidad étnica, el colonialismo y la hibridación cultural. Por ejemplo, como señala Eduardo Restrepo (2007), la investigación intercultural no solo implica un estudio de lo otro, sino una reflexividad sobre las propias categorías de análisis y la posición del investigador, lo que la convierte en una herramienta crítica para descolonizar el conocimiento.

Una de las contribuciones más importantes de la investigación intercultural en América Latina ha sido la crítica a los paradigmas eurocéntricos. Aníbal Quijano (2000) acuñó, como ya se mencionó, el término "colonialidad del poder"

para describir cómo las estructuras de dominación racial y epistémica persisten a pesar del fin del colonialismo formal, como se señaló al inicio. La investigación intercultural, al adoptar una postura decolonial, se ha esforzado por dar voz a conocimientos y saberes que históricamente han sido marginados, como los de los pueblos indígenas y afrodescendientes. En este sentido, no se trata solo de comparar, sino de reconocer la pluralidad de epistemologías y deconstruir las narrativas hegemónicas. Esta perspectiva, más que un simple método de comparación, se convierte en un proyecto político y ético que busca la justicia social y el reconocimiento de la diversidad.

La metodología en la investigación intercultural a menudo combina enfoques cualitativos y cuantitativos para lograr una comprensión holística. Los métodos etnográficos, por ejemplo, son cruciales para sumergirse en los contextos culturales y comprender las prácticas desde la perspectiva de los participantes. Al respecto, Dietz y Mateos Cortés (2011) sostienen que "la investigación intercultural no sólo busca 'estudiar al otro', sino generar un espacio de intersección donde las distintas epistemologías puedan ser articuladas en condiciones de simetría" (p. 45). En esta misma línea, Walsh (2009) enfatiza la dimensión crítica y orientada a la acción de este campo, al afirmar que "la interculturalidad no es una simple meta de la educación ni de la academia, sino un proyecto político y epistémico continuo orientado a descolonizar las estructuras del saber" (p. 78). Por ello, quien investiga interculturalmente debe priorizar métodos participativos, el rigor ético del consentimiento y asentimiento comunitario, y el compromiso con que los resultados retornen y beneficien de forma directa a los territorios involucrados.

La investigación intercultural, por lo tanto, se nutre de una aproximación interdisciplinaria que integra la antropología, la sociología, la psicología y la comunicación, la educación, para generar un conocimiento más completo y situado de las realidades culturales complejas de la región. Por esto, las propuestas de investigación desarrolladas en el Departamento de Lenguas y orientadas por el grupo de investigación "Merawi: subjetividades, saberes y territorios", han optado por esta metodología.

Para el caso concreto de la educación, se han adelantado experiencias exitosas en educación intercultural bilingüe; por ejemplo, algunas han evidenciado acciones didácticas, currículos innovadores, proyectos educativos comunitarios; otras se basan en los ciclos agrícolas o los acuerdos colectivos construidos sobre principios culturales claros; otras consisten en propuestas de formación de maestros desde perspectivas no castellanizantes, con énfasis en estudio de las tradiciones, en estudio de las lenguas; algunas pocas se basan en el fortalecimiento de lo propio. Estas experiencias se han acompañado desde el grupo de investigación; hoy el llamado está en varias vías, una de ellas es la importancia de comprender otras epistemes y, por tanto las prácticas de vida, el uso real de la lengua, desde la lógica de cada pueblo, para aprender de ella, para reconocer elementos diferenciales que permiten llevar a la sociedad mayoritaria estas formas de vida, prácticas de existencia y reexistencia, las cuales nutran, por ejemplo, el buen vivir. Llevar procesos de formación de maestros a otros estudiantes, prácticas de cuidado de sí, de cuidado del otro, del respeto profundo de la madre tierra y de la vida.

No obstante, dentro de las comunidades, esta posibilidad investigativa estará *in situ*, desde

la lógica de los pueblos, lo cual permitirá comprender que efectivamente en Latinoamérica hay tal riqueza en la estructura del pensamiento no lineal. Así se evidenció en la investigación del año 2023, donde se compararon las formas de concebir la vida, de resolver dificultades, de dar o recibir consejos, de aprender, de relacionarse con el territorio, con la memoria larga y con el origen; se encontró que todas estas son formas de pensamiento en espiral, milenarias, muchas de ellas guidas desde la práctica de las ceremonias sagradas, algunas con el uso de plantas también sagradas. Se trata de posibilidades que deben trascender el escenario investigativo del cómo lo hacen y para qué, con fines extractivistas, para así reconocer que parte de esta memoria está en muchas de nuestras prácticas cotidianas y podrían fortalecer didácticas y pedagogías propias con lo cual desarrollar procesos de aprendizaje.

La interculturalidad, en estos procesos, facilita el diálogo epistémico, la ética investigativa con fines de construcción colectiva, en donde las comunidades minorizadas junto a los investigadores —saberes de unos y otros— posibilitan la emergencia de coconstrucciones, de cierre de brechas, de necesario reconocimiento de saberes, de silencio frente a los secretos sagrados entregados; y, con esto fortalecer los caminos de la justicia epistémica, es decir, no solo reconocer la capacidad de conocimiento de un individuo, sino también la validación de sistemas de conocimiento enteros que han sido oprimidos o invisibilizados por la colonialidad del poder. Como sostiene De Sousa (2010), al señalar que la sociología de las ausencias busca visibilizar las formas de conocimiento que han sido históricamente negadas o ignoradas, lo cual es un paso fundamental para la justicia epistémica en contextos decoloniales.

La justicia epistémica en el contexto latinoamericano sirve como una herramienta para la descolonización del saber y la reparación histórica. Su propósito es doble: por un lado, cuestionar la hegemonía del conocimiento occidental, al reconocer que este no es el único ni el más válido, especialmente para abordar los desafíos propios de la región. Por otro lado, sirve para empoderar a poblaciones marginadas al validar sus propias formas de conocimiento, como la medicina tradicional, los saberes agrícolas ancestrales o las cosmovisiones que han sido estigmatizadas. Como afirma Quijano (2000), la colonialidad del poder impuso una clasificación social basada en la raza que también operó en el plano epistémico, en tanto que negó la racionalidad a los colonizados y, por ende, sus conocimientos. Por tanto, la justicia epistémica es esencial para subvertir esta lógica colonial, puesto que promueve un diálogo de saberes que permita la creación de soluciones más inclusivas, pertinentes a los problemas sociales, ambientales y políticos de la región al fomentar un pensamiento crítico y epistemologías otras.

A nivel académico, implica la necesaria inclusión de esas otras epistemologías, la valoración de la investigación participativa, donde las comunidades no son solo objeto de estudio, sino coinvestigadoras. En el plano educativo, la justicia epistémica promueve una pedagogía intercultural que integra los conocimientos ancestrales, las prácticas tradicionales, el uso de las lenguas propias en el currículo. Esta aplicación práctica de la justicia epistémica es un proceso que busca resarcir las injusticias históricas y construir un futuro más equitativo.

Referencias

Agudelo, E. (2015). Interculturalización y conflicto: repensando el diálogo en Colombia. En *Procesos de paz y perspectivas democráticas en Colombia* (pp.45 -68). Clacso.

Congreso de la República de Colombia. (2010, 25 de enero). Ley 1381 de 2010: Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (aprobatoria del Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre la conservación y uso de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. *Diario Oficial*, 47.603. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1381_2010.html

Defensoría del Pueblo. (2018). *Derecho propio de los pueblos indígena.* https://publicaciones.defensoria.gov.co/desarrollo1/ABCD/bases/marc/documentos/textos/Cuadernos_de_Paz_2_-_Derecho_natural_y_derecho_propio.pdf

De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. CLACSO.

De Sousa Santos, B. (2007). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. Fondo de Cultura Económica.

Dietz, G. y Cortés, L. S. M. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. CGEIB-SEP.

Fals Borda, O. (1987). Investigación-acción participativa: la ciencia al servicio de los oprimidos. En R. E. Gacitúa (Ed.), *Investigación participativa: aportes de un método de trabajo en la comunidad* (pp. 161-175). Cinep.

Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.https://www.academia.edu/4105888/The_discovery_of_Grounded_Theory_Glaser_and_Strauss?auto=download.

Grosfoguel, R. (2022). *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Akal.

Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa

Presidente de la República de Colombia. (2014, 7 de octubre). Decreto 1953 de 2014: Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política. *Diario Oficial*, 49.297. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/decreto_1953_2014.html

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Clacso.

Todorov, T. (1987). *La conquista de América: El problema del otro*. Siglo XXI Editores.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia. En *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 21-70). Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya-Yala.

Vacíos y equívocos histórico-investigativos en torno a la *sudamericanidad* como proyecto de identidad integracionista

Miguel Rojas Gómez[1]

pp. 51-67

1 Doctor en Ciencias Filosóficas por la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (Cuba) y doctor en Filosofía por homologación del Icfes con evaluación de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Profesor e investigador titular huésped del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, México. Investigador Titular de la Academia de Ciencias de Cuba. Profesor titular de la Facultad de Artes de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo: mrojasg@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1949-9265

Vacíos y equívocos investigativos latinoamericanos

En cuanto a un tema crucial, como la identidad-integración o identidad integracionista, se concuerda hoy en diferentes partes del mundo que es una prioridad no solo teórica sino de consecuencias prácticas inaplazables ante una globalización cada vez más creciente y de manera acelerada. Para el caso latinoamericano, no son pocas las investigaciones en torno a la misma, aunque no siempre resultan esclarecedoras, sin menoscabo de aportes; sobre todo aquellos referidos a cuestiones específicas, pues hasta ahora son escasos los estudios que proponen una sistematización desde fines del siglo XVIII hasta los procesos integracionistas regionales actuales (Vieira, 2004), incluidos los nacidos en el siglo XXI (Rojas, 2022). Al respecto, se mantiene oportuna la observación y el reclamo de Ricaurte Soler (1993):

> en las actuales discusiones sobre la integración latinoamericana se olvida, con frecuencia, la larga tradición que, desde el período de la independencia, comprueba la existencia de interrumpidos empeños de solidaridad y unificación. La reconstrucción histórica de aquellos esfuerzos, que no se limitan a Bolívar o a Martí, adquiere significado actual en la medida en que hoy permite apropiarnos, racional, y responsablemente, de las exigencias de un pasado ineludible. (p. 83)

En función del presente-futuro, "Tanto más cuanto que son numerosos los vacíos en el conocimiento histórico latinoamericano" (Soler, 1993, p. 96), de ahí la irrenunciable "responsabilidad de reconstruir la historia de nuestra América en el seno de la totalidad social" (Soler, 1993, p. 96), pues resulta que llegan a adjudicarse aportes a una corriente o pensador cuando, en realidad, puede tener hasta siglos de existencia como suele suceder con los nombres y conceptos de Nuestra América, América Latina o Sudamericanidad, sin obviar el tema mismo de la identidad cultural (Rojas, 2007). En palabras de José Martí: "de nuestra América se sabe menos de lo que urge saber" (1975a, p. 26). Por consiguiente, de acuerdo con tal demanda, nos dedicaremos a desentrañar y esclarecer lo orígenes y actualidad de los nombres o términos enunciados, frente a los vacíos y equívocos históricos epistémicos.

Sobre la categoría *Nuestra América* como proyecto identitario integracionista sudamericano

Una, entre varias imprecisiones, es la referida al origen y proyección de la categoría *Nuestra América*. Importantes latinoamericanistas, como el ensayista y poeta cubano Roberto Fernández Retamar, asocian la paternidad del término Nuestra América al también cubano José Martí. En más de uno de sus ensayos latinoamericanistas el autor de *Calibán* insiste en tal aseveración, la mayoría de ellos reeditados en los números conjuntos 296-297 de la revista *Casa de las Américas*: *para, de, con Roberto Fernández*, en homenaje póstumo. En "Hacia una intelectualidad revolucionaria en Cuba", acotó con referencia a Martí: "su pensamiento y su acción estuvieron consagrados a conquistar el ámbito verdadero que corresponde a la que él mismo llamó 'nuestra América' para distinguirla de 'la América europea'" (Fernández Retamar, 2019a, pp. 31-32).

Posteriormente, en "Nuestra América y Occidente", vuelve a enfatizar la tesis anterior,

especialmente en el apartado "Clarificar las denominaciones":

> El intento (la necesidad) de definir el ámbito histórico propio de nuestra América va acompañado, como es habitual en casos similares, por la búsqueda de la denominación que mejor corresponda a ese ámbito: esa denominación contribuye a mostrar el grado de conciencia que se tiene de aquello que se aspira a aprehender.
>
> [...] su contenido es aún mayor cuando José Martí escribe en 1884: "Pueblo, y no pueblos, decimos de intento, por no parecernos que hay más que uno del Bravo a la Patagonia". Y aunque el propio Martí usara ocasionalmente, entre otras, la expresión "América Latina", prefirió sobre todo la denominación "nuestra América", la cual permite no quedar presos de las trampas etimológicas.
>
> [...] En el caso de nuestra América, los nombres sucesivos que ella ha ido recibiendo, en un proceso que al parecer aún no ha concluido, revelan no solo indecisión en cuanto al nombre, sino también un ensanchamiento del área geográfica e histórica que le corresponde. Bien puede decirse, pues, que se trata de un concepto en expansión. (Fernández Retamar, 2019b, pp. 103-104)

Un argumento similar aparece en el ensayo "América Latina en la obra de Roberto Fernández Retamar", de Félix Julio Alfonso (2019):

> El texto [Nuestra América y Occidente] comienza por realizar una exploración, al mismo tiempo filológica e histórica, de las sucesivas denominaciones que ha tenido lo que Martí llamó Nuestra América, y que se prefiere al uso más generalizado de "América Latina". (p. 9)

Ambos investigadores, relevantes en diferentes tiempos y dimensiones, destacan la utilización de la categoría Nuestra América por el más universal de los cubanos: José Martí, quien la usó a lo largo de su escritura, aunque el más emblemático es el ensayo "Nuestra América" (1975a). En este paradigmático escrito Martí articuló la denominación aludida en conceptos como "identidad" o "unidad", en la diferencia y la multiplicidad, lo cual complementa otros escritos suyos alrededor de la integración supranacional de Nuestra América o América Latina, es decir, la Nación-de-naciones propugnada desde Francisco Miranda y Simón Bolívar, ideal que atraviesa todo el siglo XIX y XX latinoamericanos con diferentes variantes hasta nuestros días.

Frente a los peligros internos y externos, particularmente la amenaza de la nueva expansión de Estados Unidos, afirmó que era "la hora del recuento, y de la marcha unida" (Martí, 1975a, p. 15). El recuento no solo implicaba el relanzamiento en las nuevas circunstancias del proyecto de integración supranacional sino la retoma del significado de la concepción de Nuestra América como unidad de lo diverso, tal como, desde Miranda, fray Servando Teresa de Mier o Andrés Bello, se había planteado. Por tanto, Martí era consciente de que no era el creador del término "Nuestra América"; aunque con él, efectivamente, la categoría tuvo una mayor extensión y predicación porque incluyó las islas caribeñas de habla francófonas, con especial atención a Haití. Adicionalmente, es inexacto afirmar que Martí privilegiaba el concepto Nuestra América frente al de América Latina, pues para él eran sinónimos o equivalentes. Así:

> Todo nuestro anhelo está en poner alma a alma y mano a mano los pueblos de *nuestra América Latina*. Vemos colosales peligros; vemos manera fácil y brillante de evitarlos; adivinamos, en la nueva acomodación de las fuerzas nacionales del mundo, siempre en movimiento, y ahora aceleradas, el agrupamiento necesario y majestuoso de todos los miembros de la familia nacional americana latina. (Martí, 1975b, p. 325) [la cursiva es nuestra]

Para Martí, Nuestra América como *nuestra América Latina* era lo mismo que América del Sur, del Río Bravo al Estrecho de Magallanes. Asimismo lo afirmaron otros varios exponentes del latinoamericanismo, como Francisco Bilbao, Juan Montalvo, José María Torres Caicedo, Justo Arosemena, Manuel Ugarte o José Vasconcelos, entre otros (Rojas, 2022, pp. 322-323). Otras alusiones de Martí al continente son:

- "La naciente América del Sur" (1975c, p. 315).
- "Los países de la América del Sur" (1975c, p. 266).
- "Y como en nosotros en toda la América del Sur [...] todo continente debe tener su expresión propia" (1975a, p. 352).
- "En competencia con pueblo activos, creadores, vivos, libres, sino para vivir en la América del Sur!" (1975a, p. 26).

El ideal nuestro americano, desde su inicio con Francisco de Miranda, es el de sudamericanidad integracionista como proyecto supranacional. Sin embargo, el término Nuestra América data de mediados del siglo XVII, acuñado por el neogranadino Hernando Domínguez Camargo, quien en su obra *Ramillete de varias flores poéticas* —publicada póstumamente en 1667 por el guayaquileño Jacinto de Evia en Madrid— incluyó el poema "Al agasajo con que Cartagena recibe a los que vienen de España":

> esta, *nuestra América*,
> Babilonia de pueblos tan sin cuento,
> que les ignora el sol de su nacimiento,
> a los que Europa trasladó a sus lares,
> [...] esta que es común patria del orbe.
>
> (Domínguez Camargo, 1986, pp. 381-382; el énfasis en cursiva es nuestro)

Como se aprecia, aquí está la génesis de la idea Nuestra América, con una enunciación de ecumenismo situado y restringido. No hay otro significado para caracterizar al nuevo término, como destaca Giovanni Meo:

> no dice nada de los negros que llegaban a aquel emporio en cantidad y en condiciones impresionantes, mientras habla de los españoles que también llegaban numerosos y en otras condiciones.... Se diría que nuestro exquisito poeta aborrecía, por lo menos a nivel literario, de cualquier observación y reflexión menos que aséptica sobre el estado social del ambiente en que vivía. También evitó, en general, tocar el tema de los indios y del implacable régimen de encomiendas, a pesar de haber convivido con ellos gran parte de su vida en distintos curatos donde actuó de doctrinero. (1986, p. XI)

No obstante, tiene el mérito de haber creado una importante categoría histórica, que cobró una relevante resignificación a partir de Francisco de Miranda (Rojas, 2021a), con la dimensión identitaria integracionista supranacional que incluye

la sudamericanidad; quien, igualmente, aportó la Idea de Hispanoamérica como proyecto de identidad e integración una vez alcanzada la independencia y dio nuevo alcance a la expresión Nuestra América (Rojas, 2015).

A fines del siglo XVIII, como parte del Programa de emancipación cultural anticolonial, (Rojas, 2011b), surgieron varios conceptos que comenzaron a conformar una episteme en torno a una nueva identidad cultural en ruptura de continuidad y continuidad en la apertura respecto de las metrópolis de España y Portugal, principalmente. Estos fueron condicionados históricamente a partir de 1783, fruto de la crisis colonial y de las rupturas con la España colonialista (Hernández, 2006). Fue en este contexto en el que Miranda, quien había servido como militar, propuso por primera vez el concepto *Nuestra América*:

> Habana. En el mar. Año de 1783. 1.° de junio. A las nueve de la mañana me hice a la vela en la balandra americana la *Prudente*... Asimismo se hizo a la vela toda la escuadra y convoy español, que a las órdenes del Teniente General Don José Solano, se dirige a Cádiz llevando a su bordo la mayor parte del Ejército de Operaciones y frutos y especies por valor de 60 millones de pesos, cuyos productos habían estado retenidos en *nuestra América* desde la declaración de la guerra. (Miranda, 1929, p. 192)

En adelante utilizará este nombre para denotar identidad cultural y política. Así, en 1808, al identificar el término con el nombre de Continente Colombiano indicó: "nuestra América [...] el Continente Colombiano no puede ya ser gobernado por la Europa" (1982, p. 381). Es evidente que no se refería solo a España, sino también a otras metrópolis, como Portugal, de ahí el empleo del término Europa. Esta conciencia identitaria de *Nuestra América* permitió establecer en identidad a nivel conceptual la debida distancia político-social con la América Española y la América Portuguesa, nombres que expresaban una dependencia de Madrid y Lisboa. Igualmente, significaba cierta diferencia con las otras Américas, particularmente la Anglosajona. En cuanto a esta concepción de la identidad de Miranda, Carmen Bohórquez, relevante investigadora y conocedora de su obra, precisó que:

> el énfasis puesto sobre el pronombre posesivo "nuestra" indica ya una primera particularización de América. Más aún, se trata de una primera afirmación de su diferencia: es la América que no es anglosajona. En efecto, —subraya ella— en el diario de viaje que Miranda lleva durante su recorrido por los Estados Unidos, la expresión "nuestra América" se opone siempre a "América", "esta América" o "aquella América", estas últimas expresiones haciendo alusión a los Estados Unidos [...] es tal vez a partir de ese contraste con la América anglosajona, que Miranda comienza a preguntarse por la identidad de "su" América. (2003, p. 185)

Desde esa concreción, Miranda (1982), sobre la base de la identidad en la diferencia, rompe con el abstracto, genérico y ambiguo nombre de América, pues en varias ocasiones puntualizó la existencia de *las Américas.* Por tanto, posteriormente fueron utilizados los conceptos "nuestras Américas" (p. 438) y "las Américas" (p. 423). A partir de estos presupuestos acerca de la unidad en la diversidad, también esclareció la existencia de nuestras Américas, es decir, de Hispanoamérica

y Brasil, lo que después conformó Iberoamérica (Rojas, 2011c).

Desde la fecha temprana de 1791, Miranda planteó el sustantivo conceptual América del Sur o Suramérica. Habló de manera diáfana de "América del Sur", de su "Plan de Gobierno y forma de legislación" representativa. Asimismo, especificó el nombre "Sur América, de acuerdo con los principios de *libertad* e *independencia*" (Miranda, 1982, p. 111) propugnados. En 1808 añadió que: "La emancipación de Sur América ha sido un asunto que fui el primero en proponer, [...], allá por el año 1790" (p. 365). Con sistematicidad abordó lo que llamó "el tema Suramérica", centro de geopolítica universal a raíz de la ocupación napoleónica a España y Portugal, así como de los intereses de Francia, Inglaterra y los Estados Unidos sobre esta región. Y manifestó: "crítico momento por el que atraviesa la América del Sur un estado de cosas que puede acabar bien o mal nos ha inducido una vez más a orientar nuestra pluma hacia ese interesante tópico" (Miranda, 1982, p. 400). A su vez, ratificó que la única solución era la independencia, la libertad y la creación de los nuevos Estados soberanos. En 1797 había expresado que "la América Española necesita un gobierno propio e independiente de la España y de toda otra potencia del mundo" (Miranda, 1982, p. 188), tesis concebida no solo para una Hispanoamérica libre, sino para toda Sudamérica basado en el plural de Nuestras Américas.

Si bien en consecuencia del nombre genérico América examinó la importancia del continente americano en su dimensión geográfico-política, puntualizó en identidad en la diferencia o unidad de la diversidad la existencia de la América del Norte y la América del Sur. Aunque el concepto "continente" tenía una semántica más específica, no se refería solo a lo geográfico, sino, especialmente, a lo *geo-socio-cultural* inclusivo. Una nomenclatura identitaria que le permitió rubricar la categoría "continente de América del Sur" (p. 364). La claridad y comprensión de Suramérica como un todo abierto con sus respectivas partes le permitió señalar la existencia de las "colonias hispanas en Sur América", (p. 377), es decir, aquellas que existían al sur de río Mississippi, que incluía islas de las Antillas o el Caribe, como Cuba. Y la otra parte era Brasil, como lo patentizó Archibald Campbell:

> No puedo decir cuándo exactamente se decidió la expedición a Brazil [sic], pero tengo razones para suponer que originalmente formó parte del gran plan de Miranda, y que todo paso que se dio en la América española para preparar al pueblo para la revolución, fue acompañado de una tentativa similar en el territorio portugués. (Campbell, 1982, p. 345)

A lo cual añadió: "él ha mencionado particularmente los nombres de Pernambuco, Porto Seguro, Rio de Janeiro, Paraíba y São Paulo como destacados en la confederación" (Campbell, 1982, p. 347). Todo evidencia que en 1806, año en que llevó a cabo su primera expedición independentista, concibió, junto a la emancipación de Hispanoamérica, la de la América Portuguesa. Según aparece en sus documentos, incluyó en el proyecto de confederación a Brasil[2] a través de proclamas dirigidas a los brasileños para que se incorporaran a la lucha por la independencia sud-

2 Luis Vitale afirma que: "Un aspecto relevante del plan unitario de Miranda fue su preocupación por integrar a Brasil. En tal sentido, puede afirmarse que Miranda fue el primero en considerar a Brasil como parte integrante del plan de unidad latinoamericana, a pesar de la diferencia idiomática" (Vitale, 2001, p. 7).

americana o suramericana y lograr una unidad de pueblos y gobiernos. En ellas expresó:

> valientes ciudadanos de Brasil ¡Levantaos! Escuchad la voz de la Libertad y lanzad las innobles cadenas por las que habéis sido cruelmente oprimidos por tan largo tiempo. […]. *Levantémonos todos a una y unámonos como hermanos*. […]; corred a las banderas de la *Libertad*, uníos de manos y de corazones en la gloriosa causa, y vuestros nombres serán legados a la posteridad como los más virtuosos patriotas y libertadores de vuestro País, [la cursiva es nuestra]. […] Que nuestra consigna sea, Libertad o Muerte. (Miranda, 1982, pp. 351-353)

Esta divisa antecedió el grito de independencia de Ypiranga del 7 de septiembre de 1822, cuando Brasil se separó de Portugal. Con toda certeza, en su creación epistémica el término "Continente Colombiano" en su más amplia acepción es sinónimo de América del Sur, Suramérica o Nuestras Américas. Salcedo-Bastardo (1982) puntualizó que "'Colombia' servirá para identificar a la porción continental mayor: […] desde el Mississippi confines de Wisconsin, Illinois, Tenessee… con Luisiana, Texas, California, Florida, México, hasta el Cabo de Hornos, englobando a Hispanoamérica, Brasil y el Caribe" (p. XVI). Geografía sociocultural del Sur reducida en el siglo XIX por la compra o anexión de territorios suramericanos incorporados a la Unión Americana del Norte, lo que permitió crecer a Estados Unidos el doble de su territorio inicial.

> Bolívar y Bello son, en el orden de la americanidad genuina, la más acaba obra de Miranda; juntos conforman la trilogía cúspide. Sucre y Rodríguez comparten, al respecto, pareja jerárquica en lo atinente a la cuestión desde Venezuela. José de San Martín y Bernardo O'Giggins, tan seguros y consistentes en sus convicciones latinoamericanistas, recibieron igualmente, enriquecieron y proyectaron a su vez el mensaje que, hace dos siglos, germinaba en el corazón y la mente de un caraqueño-canario de vanguardia bien plantado ante la historia. (Salcedo-Bastardo, 1982, p. XXIV)

Es pertinente añadir que en la construcción terminológica epistémica por la vigencia de sus conceptos de identidad integracionista (Rojas, 2011a) las categorías Nuestra Américas y Suramérica atraviesan más de dos siglos de existencia con proyección de instituciones como la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur) y la Comunidad de Estados Latinoamericanos y del Caribe (Celac), hoy en crisis utópica a pesar de los intentos de relanzamiento actuales (Rojas, 2019). Falta concreción para hacer realidad una Sudamérica verdaderamente integrada en su identidad en la diferencia.

Es importante aclarar que el concepto de América del Sur de Miranda, en la extensión de su predicado lógico-cultural de proyecto integracionista, tiene similar dimensión, como el concepto América Latina, creado por Francisco Bilbao y José María Torres Caicedo en 1856, lo que no quiere decir que sean exactamente iguales.

El equívoco de considerar "América Latina" un nombre de origen francés y colonialista

Uno de los equívocos más difundidos, incluso entre latinoamericanistas, es que el nombre de América Latina es de origen francés y colonialista.

La primera tesis, en cuanto al supuesto origen francés se debe al investigador estadounidense John L. Phelan quien, en un escrito de 1968, atribuyó a los ideólogos de la desventura de Napoleón III en México, que terminó con el fusilamiento del falso emperador Maximiliano de Austria por las tropas de Benito Juárez:

> el tópico de este ensayo —*El origen de la idea de Latinoamérica*— es la exploración de otro término, *l'Amerique Latine*; en particular subrayar el contenido ideológico implícito o explícito en tal designación. El nombre no fue creado de la nada. "Latinoamérica" fue concebida en Francia durante la década de 1860. (Phelan, 1993, p. 463)

A continuación, su análisis refirió que:

> todo lo que queda ahora es localizar el "certificado de bautismo" de la palabra "*l'Amerique Latine*". El proto-panlatinista Michel Chevalier expresó la idea de Latinoamérica, pero no acuñó el nuevo nombre. Antes de 1860, *l'Amerique Latine* hasta donde llegan mis conocimientos no se había usado nunca en la prensa francesa, ni en la literatura de folletín. La primera aparición del término ocurrió en 1861. Ese año la expedición mexicana comenzó. No es fortuito que la palabra apareciera por primera vez en la revista dedicada a la causa del panlatinismo, la *Revue des Races Latines*. L. M. Tisserand, quien escribió una columna en los acontecimientos recientes en el mundo latino, realizó la ceremonia de "cristianización". (Phelan, 1993, p. 473)

En cuanto a la afirmación de John L. Phelan sobre la creación de Michel Chevalier de la idea de Latinoamérica sin dar el nombre, hay una contradicción en términos enunciativos, pues, por una parte "expresó la idea de Latinoamérica" y, por otra, "no acuñó el nuevo nombre". Efectivamente, no estampó o creó el nombre América Latina y, por tanto, es imposible que generara la idea de Latinoamérica o América Latina. No obstante, al examinar hermenéuticamente el texto de Chevalier encontramos una alusión a la latinidad americana, como expresa en la "Introducción" de 1836 a *Cartas sobre la América del Norte* (1833-1835), en la cual afirmó características de existencia de la latinidad de ambos mundos culturales, el europeo y el americano. Dicha "Introducción" fue publicada nuevamente bajo el título "Sobre el progreso y el porvenir de la civilización" en la *Revista Española de Ambos Mundos* de 1853 en Madrid. Finalmente este texto fue reproducido por Arturo Ardao en *América Latina y la latinidad*, en él Chevalier (1993) plantea que:

> así, hay la Europa latina y la Europa teutónica; la primera comprende los pueblos del Mediodía; la segunda, los pueblos continentales del Norte e Inglaterra. Esta es protestante, la otra es católica. Una se sirve de idiomas en los que domina el latín, la otra habla lenguas germánicas.
>
> Las dos ramas, latina y germana, se han reproducido en el Nuevo Mundo. América del Sur es, como la Europa Meridional, católica y latina. La América del Norte pertenece a una población protestante y anglosajona. (p. 116)

Como puede apreciarse, en Chevalier no existe la idea ni la formulación del nombre América Latina, y solo menciona algunos de los rasgos culturales, como la religión católica; de ciertos aspectos de la cultura de raíz latina,

como la existencia de lenguas romances; del perfil étnico-poblacional europeo y la situación geográfico-espacial. Empero no tuvo en cuenta los aportes indígenas y africanos en esta parte del mundo ni el gran mestizaje transcultural que hacen parte de las diversas matrices culturales en la conformación de América Latina como unidad en la diversidad, como sí aparece en los creadores e impulsores de esta nueva denominación (Rojas, 2011b), como continuidad en la apertura de una tradición procedente desde fines del siglo XVIII. No pasó por la mente y la pluma de Chavalier la Idea de América Latina como identidad en la diferencia, como un proyecto identitario integracionista supranacional antihegemónico y anticolonialista.

Lo menos lamentable es la equivocación de John Phelan, incluso admitió que su afirmación llegaba hasta donde alcanzaban sus conocimientos. Evidentemente no estaba lo suficientemente informado, porque ya en 1965 el uruguayo Arturo Ardao había puntualizado que el origen del nombre América Latina se debía a latinoamericanos. Y más tarde, en 1980, en su libro: *Génesis de la idea y nombre de América Latina*, amplió sus argumentaciones, subrayando que este era aportación del chileno Francisco Bilbao y el colombiano José María Torres Caicedo. Lo que despierta más críticas es el menosprecio de Phelan a la capacidad de los latinoamericanos para pensar por sí mismos. En este sentido, al concluir su ensayo, señaló:

> para los americanistas el descubrimiento de la paternidad de la idea de Latinoamérica confirma algo que nosotros ya sabíamos. Como Edmundo O'Gorman lo ha señalado, América es entre otras muchas cosas, una idea creada por europeos, una abstracción metafísica y metahistórica, al mismo tiempo que un programa de acción. (Phelan, 1993, p. 475)

Además de distorsionar el espíritu de la concepción de Edmundo O'Gorman en su libro *La invención de América*, infirió inexactamente que todos los términos referidos a América incluido América Latina eran creación europea, al tiempo que sacó la, no menos equívoca, conclusión de que el nombre América Latina era un concepto metafísico y metahistórico. Sin embargo, la verdad demostrada confirma todo lo contrario, pues nació como resultante de la identidad en la diferencia respecto a las otras Américas, llevando en su génesis el principio de integración. Eso sí, por sus condicionamientos socio históricos, frente a los intentos de reconquista europeos y el expansionismo de Estados Unidos, sus creadores y exponentes posteriores concibieron un plan de acción de una Nación-de-naciones, un Estado supranacional, que implica defensa propia ante los peligros externos e internos. Lamentablemente el proyecto no se materializó, todavía es una deuda pendiente, pero fue pensado, y forma parte de la cultura misma latinoamericana.

La segunda tesis sobre la importación del nombre categorial América Latina como mercancía o producto francés la reitera Walter Mignolo creador del Manifiesto de la decolonialidad (2007a) en su libro *The Idea of Latin America*, de 2005, traducido al español como *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, de 2007. Aquí trata de impugnar la *Idea* de América Latina, por considerar que es una manifestación del pensamiento colonial excluyente. En él plantea las siguientes reflexiones:

> Me abocaré a excavar los cimientos imperiales/coloniales de la "idea" de América

> Latina para desentrañar la geopolítica del conocimiento desde la perspectiva de la colonialidad, la contrapartida de la modernidad que no se ha contado ni se ha reconocido. (p. 16)
>
> La idea de "latinidad" contribuyó a disfrazar la diferencia colonial interna con una identidad histórica y cultural que parecía incluir a todos pero que, en realidad, producía un efecto de totalidad silenciando a los excluidos. Por lo tanto, la "latinidad" creó un nuevo tipo de invisibilidad para los indios y los descendientes de africanos que vivían en "América Latina". (p. 29)
>
> En el siglo XIX, la "idea" de América Latina tomó forma en el movimiento de las instituciones imperiales para obtener control de los significados y del dinero, al amparo de una élite criolla deseosa de cortar el cordón umbilical con la península Ibérica y unirse a los imperios emergentes. (p. 111)
>
> ¿[…] América Latina no es una entidad objetiva sino un proyecto político ideado por europeos de origen latino, en el que los indios y los afrocaribeños excepción hecha de los que viven en Haití y Martinica no tuvieron participación alguna? (pp. 149-150)

Por contrapartida a estas formulaciones, se demuestra el verdadero origen y evolución de la categoría identitario integracionista llamada América Latina (Rojas, 2011a). En respuesta al expansionismo norteamericano continental previsto por Bolívar[3], el chileno Francisco Bilbao profirió en 1856 en una conferencia en Francia:

> la *América latina [sic]*, […] *indígena* […], se encarga de representar la causa del hombre, de renovar la fe del corazón, de producir en fin, no repeticiones más o menos teatrales de la Edad Media, con la jerarquía servil de la nobleza, sino la acción perpetua del ciudadano, la creación de la justicia viva en los campos de la república.
>
> […] el norte sajón que condensa sus esfuerzos, unifica sus tentativas, armoniza los elementos heterogéneos de su nacionalidad para alcanzar la posesión de su Olimpo, que es el dominio absoluto de la América [Latina]. (1993, pp. 56-57; el énfasis en cursiva es nuestro)

A su vez, para Bilbao América Latina era la América del Sur, de allí su acotación en la conferencia de 1856 en propuesta integracionista: "Confederación del Sur" (1993, p. 57) y en *La América en peligro* reiteró:

> La unión es deber, la unidad de miras es prosperidad moral y material, la asociación es una necesidad; aún más diría: nuestra unión, nuestra asociación debe ser hoy el verdadero patriotismo de los americanos del Sur. (Bilbao, 1985, p. 265)

Es pertinente puntualizar, además, que la concepción de Bilbao era abierta e inclusiva. Desde

3 "Los Estados Unidos […] parecen destinados por la Providencia para plagar la América de miseria a nombre de la Libertad" (Bolívar, s.fb, p. 279). "La América del Norte, siguiendo su conducta aritmética de negocios, aprovechará la ocasión de hacerse de las Floridas, de nuestra Amistad y de un gran dominio de comercio" (Bolívar, s.fa, p. 429). Previsión cumplida, porque Estados Unidos compró parte la Florida a España, también la Luisiana a Francia; se anexo casi la mitad del territorio de México, e incluyó a Puerto Rico en su órbita como Estado Libre Asociado de la Unión; y domina, hasta hoy, gran parte del comercio con los países latinoamericanos.

la unidad de lo diverso no solo visibilizó y destacó la importancia del indio, sino de todos los excluidos. Subrayó el imperativo de conservar y desarrollar la integridad del ser humano, así como afirmó, en humanismo plural:

> no vemos en la tierra, ni en los goces de la tierra, el fin definitivo del hombre; y el negro, el indio, el desheredado, el infeliz, el débil, encuentran en nosotros el respeto que se debe al título y a la dignidad del ser humano. (Bilbao, 1993, p. 60)

Su concepción de la identidad y la integración incluía, además, la integración humana. De aquí que también insistiese en *El evangelio americano*, de 1864: "el pobre, el gaucho, el huaso, el roto, el plebeyo, el peón, el artesano, son las cariátides del templo social, que hay que tomar en cuenta en la evolución social" (Bilbao, 1985, p. 185). Esta concepción, a diferencia de la de otros románticos y positivistas que sustentaban el racismo excluyente, legitimaba la identidad humana plural y sus derechos. Y esta tendencia la asumieron otros defensores de la latinoamericanidad, como Manuel González Prada, José Martí, Manuel Ugarte y José Vasconcelos, para citar pocos nombres. Por consiguiente, la Idea América Latina desde su nacimiento tuvo un carácter abierto e inclusivo desde la unidad en la diversidad, esta es su verdadera arqueo-genealogía.

Tres meses después de Bilbao, también en 1856, escribió el colombiano José María Torres Caicedo en un poema:

> La raza de la *América latina* [sic] / Al frente tiene la Sajona raza, / Enemiga mortal que ya amenaza / Su libertad destruir [...]. ¡ALIANZA formará su porvenir! [...]. La *América del Sur* con sólo unirse; / Si ha padecido tanto al dividirse, / ¿Por qué compacta no se muestra al fin? (Torres, 1993, pp. 129-130; el énfasis en cursiva es nuestro)

Una vez más, aquí América Latina es igual a Sudamérica, no son dos cosas diferentes, como erróneamente plantean algunos teóricos de la decolonialidad. El condicionamiento del nuevo concepto: "América Latina", giraba en torno a la contradicción del expansionismo norteamericano frente a la independencia de América Latina, contradicción principal absolutizada por algunos investigadores. No obstante, este fue mucho mayor como aparece en sus cocreadores y demás propugnadores, pues igualmente se pronunciaron contra la dependencia de cualquiera de otras potencias extranjeras, particularmente europeas con políticas de reconquista. Así, Torres Caicedo puntualizó: "nosotros no queremos para la *América latina* (sic) la injerencia en los negocios, ni de la América del Norte ni de Europa" (1859, p. 7). Argumento también sostenido por Bilbao en la denuncia de la invasión francesa llevada a cabo por Napoleón III en México en sus dos libros principales: *La América en peligro*, de 1862, y *El evangelio americano,* de 1864. Este pronunciamiento también concuerda con el del ecuatoriano Juan Montalvo, además de ser una postura similar que aparece en una de las tendencias del Positivismo en América Latina[4] (Rojas, 2017; 2021b), en contraposición a aquella

4 En algunos ensayos ya publicados y en una investigación de cerca de ocho años abordamos nuevas aristas sobre el "positivismo latinoamericano" no trabajadas, entre estas la tendencia de la identidad en la diferencia y el humanismo plural, anticolonialista y antimperialista. La demostración de estas y otras tesis aparecen en detalle en un libro inédito hasta ahora: *Reexamen del Positivismo en América Latina (1860-1940): cultura, filosofía, identidad e integración.*

otra de la mismidad excluyente caracterizada por la euro-nordo-manía.

Finalmente, desde el modernismo como proyecto alternativo e inclusivo, Martí escribió en imperativo histórico:

> juntos al cabo [...en] una *nación colosal* [... que] de la fusión útil en que lo egoísta templa lo ilusorio surgirá el porvenir de la América, aunque no la divisen todavía los ojos débiles, la *nación latina*; ya no conquistadora, como en Roma, sino hospitalaria". (1975b, p. 325; el énfasis en cursiva es nuestro)

Esta nación latinoamericana, es decir, la Nación-de-naciones, como en el espíritu de Bolívar, es el ideal capaz de integrar a las diferentes repúblicas en una "una gran confederación de los pueblos de la América Latina" (1975d, p. 160). Por eso manifestó que Bolívar tenía que hacer en América el debate en torno a la construcción de la idea de América Latina y las derivaciones planteadas por Mignolo (2007b), por cuestión de síntesis, para no reiterar y alargar desarrollos anteriores sobre el origen, evolución y actualidad del nombre (Rojas, 2018). En este sentido es necesario plantear que:

1) La tarea concebida por Mignolo con relación a cómo nació la idea de América Latina y la arqueología de excavar sus cimientos no se cumple, porque: por un lado, los cocreadores del sustantivo compuesto América Latina no utilizaron las fuentes originales, sino referencias de los libros de Arturo Ardao y Miguel Rojas Mix, omitiendo las demostraciones positivas en cuanto a la génesis de dicho concepto de ambos investigadores. Por otro lado, hay omisión del seguimiento histórico-epistémico de cómo se desarrolló el término identitario-integracionista en las principales corrientes del pensamiento latinoamericano de los siglos XIX y XX.

2) Mignolo volvió al criterio errado planteado por el norteamericano John L. Phelan en cuanto a que la formulación del nombre América Latina es de origen latino francés, —aunque no citase al ensayística estadounidense—. La latinidad francesa era de signo colonialista, en lo que tiene razón Mignolo, pero la latinoamericanidad de Bilbao y Torres Caicedo, seguida por lo mejor de la intelectualidad de esta América, era anticolinalista, antihegemónica y se tornó antimperialista ya a fines del siglo XIX con José Martí.

3) Para los cocreadores del término América Latina y sus principales propugnadores posteriores, este era sinónimo de una geografía del conocimiento-cultural y una geografía socio-política-integracionista llamada América del Sur, de carácter inclusivo. Desde Bilbao, pasando por Manuel González Prada, Eugenio María de Hostos, Silvio Romero, José Martí, Rubén Darío, Manuel Ugarte, Leopoldo Zea, Arturo Andrés Roig o Ricaurte Soler, entre otros muchos. América Latina, en su predicado lógico epistémico de la extensión del concepto contiene desde su génesis la inclusión del indio, del negro, los mestizos, igual que la población blanca de origen europeo, con una dimensión abierta a otros contingentes humanos, por eso contiene las matrices culturales de Indoamérica, Afroamérica, Hispanoamérica, Lusoamérica y Francoamérica, no como segmentos atomizados sino como proceso de *transculturación*, unidad de lo diverso y síntesis de las múltiples determinaciones en función de un proyecto supranacional. Aunque toda-

vía priman exclusiones, no puede obviarse la existencia de ese pensamiento objetivado que hoy se retoma en la Unasur o la Comunidad de Estados Latinoamericanos y del Caribe, que, a pesar de sus crisis y carácter pendular, son parte de la cultura latinoamericana. Por consiguiente, ni el indio, ni el negro, ni los mestizos quedaron invisibilizados en esta concepción, incluso Hostos en el siglo XIX defendió, asimismo, la igualdad de la mujer.

¿Fin del ciclo llamado América Latina? ¿Una nueva episteme?

En un par de ocasiones se presume que Mignolo (2007b) va a asumir una reinterpretación positiva de la Idea de América Latina, cuando refiere que:

> "América Latina" es una idea que sigue vigente, pero ya no es la única idea/identidad válida sino un proyecto más entre muchos otros que intentan encontrar nuevas definiciones sin negar los demás. Si hay algo en lo que habría que fijarse para evaluar al FSM [Foro Social Mundial], no es la etnia de sus orígenes sino la ética de sus principios. (p. 162)
>
> La división actual entre "América Latina" y Abya-Yala refleja la esperanza de que las dos accedan a un mundo en el que la convivencia sea posible sin que ninguna sea superior a la otra. Los criollos mestizos puedan vivir en América Latina y compartir el espacio con los indígenas de Abya-Yala en un pie de igualdad. (p. 164)

La anterior es una tesis legítima en aras de la convivencia pluricultural e intercultural —aunque rechaza la concepción de la pluriculturalidad a favor de la interculturalidad— en igualdad de vida y oportunidades para todos; no obstante, esto se figura como una contradicción *in ternimus*, pues en la siguiente página reitera la descalificación del concepto y la construcción teórica de América Latina, al enfatizar que:

> la "idea" de América Latina ha perdido vigencia y no sirve para referirse a la transformación radical que experimenta América del Sur y el Caribe. El futuro está abierto a los diversos movimientos sociales y la transformación del Estado. (Mignolo, 2007b, p. 165)

No hay duda de que los movimientos sociales y lo movimientos indígenas han sido actores sociales catalizadores de importantes cambios en la actualidad, pero absolutizar el rol de estos sujetos sociales deja por fuera el papel de las clases sociales, otros grupos y sectores de la sociedad latinoamericana. Al tiempo, constituye una hipérbole como aquella otra que hizo de las clases sociales una metafísica-teleológica *per se*. El problema no radica en un grupo u otro, sino en la unidad en lucha por la vida, la libertad real y la democracia participativa para todos en las diferentes dimensiones, sean económicas, políticas, jurídicas, educacionales, de género, culturales, etc.

En concordancia con el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos propugna la sustitución de la epistemología "latina" por la "epistemología del Sur" y significa las denominaciones de "suralidad" o sudamericanidad, derivadas de las diferentes cumbres que precedieron a la fundación de la Unasur, al señalar:

- "Sea cual fuere el futuro de la Unión Sudamericana, aparece hoy como una señal de que el ciclo de la ideología "latinoamericana" ha llegado a su fin" (Mignolo, 2007b, p. 167).

- "La idea de una Comunidad Sudamericana de Naciones (CSN) desplaza y reemplaza la idea de 'América Latina'" (Mignolo, 2007b, pp. 204-205).
- "La idea de una unión Sudamericana y no de una Unión Latinoamericana habla de por sí sola de que el ciclo de América 'Latina' que se abrió hacia mediados del siglo XIX comenzó a cerrarse hacia finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI" (Mignolo, 2007b, p. 206).
- "A comienzos del siglo XXI es evidente que la imagen de 'Latinoamérica' solo se mantiene por costumbre o por intereses de la política y la economía global. Las transformaciones radicales, transformaciones no solo en la política, la economía y la sociedad también, y fundamentalmente, en la subjetividad frente a las maneras de conocer y de ser experimentadas en los últimos cuarenta años, ponen en tela de juicio una identidad subcontinental forjada para responder a necesidades que no son las de hoy día" (Mignolo, 2007b, p. 203).

Sin demeritar el empeño loable de sustentar en el campo de la epistemología y la teoría la necesidad del reconocimiento de los *otros*, en cuanto a una vida digna en todos los campos en la época de la globalización y el mercantilismo más desenfrenado, Mignolo erró en presentar la concepción de América Latina como la expresión del colonialismo. Llegó a reiterar la tesis de los ciclos de la historia, como lo hizo en la primera mitad del pasado siglo XX el peruano Víctor Raúl Haya de la Torre (1936), quien manifestó que América Latina era igual al siglo XIX y desde una concepción "cronológico etapista" refirió que la idea de Hispanoamérica e Iberoamérica era equivalente a la colonia, mientras reseñó que el término América Latina representaba la independencia, la creación de las naciones y sus repúblicas. Igualmente añadió una tercera etapa: Indoamérica o indoamericanismo versus panamericanismo antimperialista, al asociar esta con su propuesta revolucionaria de la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA), cronología que no se ajusta, en parte, a la realidad histórica de Nuestra América, como se ha demostrado y que, según su propuesta, se cerraba el ciclo con la creación de Indoamérica.

El vaticinio del presunto ciclo de la concepción o idea de una América Latina fenecida en sustitución por la Comunidad o Unión Sudamericana de Naciones no está fundamentado por la historia de las ideas de Nuestra América, ni por los documentos de la Comunidad Sudamericana de Naciones (2002-2007), ni de la Unión Sudamericana de Naciones, en cuyo Tratado constitutivo de 2008 se afirma: "la determinación de construir una identidad y ciudadanía suramericanas y desarrollar un espacio regional integrado en lo político, económico, social, cultural, ambiental, energético y de infraestructura, para contribuir al fortalecimiento de la unidad de América Latina y el Caribe" (p. 1).

No hay exclusión programática de lo latinoamericano. Desde el nacimiento del concepto América Latina sus dos más preclaros cocreadores y posteriores defensores, siempre argumentaron que América Latina era la América del Sur, desde México y el Sur de los Estados Unidos hasta Chile y Argentina. Una idea raigal expuesta en los documentos de la Unasur y ratificada en la Declaración fundacional de la Celac (2012), y hasta hoy, tal como se evidencia la concepción de América Latina, como ocurrió en la IV Cumbre de jefes de Estado y de Gobierno Celac-UE (2025), celebrada en Santa Marta, Colombia, el 9 de noviembre de 2025. Esto

no significa desconocer las crisis y avatares de estas instituciones, y que no han pasado de una frágil propuesta de intergubernamentalidad. No obstante, es perceptible que hay una episteme de Sur(américa), igual a la episteme latinoamericana, no hay reemplazo teórico ni superación porque son una y la misma concepción, en lo fundamental; así como no se puede confundir con otros proyectos integracionistas de menor alcance, como la Comunidad Andina de Naciones (CAN), la Aladi, o el Mercosur.

Referencias

Alfonso, F. J. (2019). América Latina en la obra de Roberto Fernández Retamar. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, *7*(1), 1-17. https://observatorio.anec.cu/uploads/3c20849e-af6f-4fe8-990a-aed4906743e3.pdf

Ardao, A. (1993). Génesis de la idea y el nombre de América Latina. En A. Ardao, *América Latina y la latinidad* (pp. 15-110). Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Bilbao, F. (1985). *El evangelio americano*. Biblioteca Ayacucho.

Bilbao, F. (1993). Iniciativa de la América. Idea de un Congreso Federal de Repúblicas. En L. Zea (comp.), *Fuentes de la cultura latinoamericana* (tomo i) (pp. 51-66). Fondo de Cultura Económica.

Bohórquez Morán, C. L. (2003). *Francisco de Miranda. Precursor de las independencias de la América Latina*. Editorial de Ciencias Sociales.

Bolívar, S. (s.fa). *Obras completas* (vol. I). Requena Mira Libreo Editor.

Bolívar, S. (s.fb). *Obras completas* (vol. II). Requena Mira Libreo Editor.

Campbell, A. (1982). De la revolución para la América Portuguesa. (Expediente para Lisboa). En F. de Miranda, *América espera* (pp. 344-348). Biblioteca Ayacucho.

Celac-eu. (2025, 9 de noviembre). Declaración conjunta de la cumbre Celac-eu, Santa Marta, Colombia. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/%28v2025.11.09-5%29%20DECLARACI%C3%93N%20FINAL%20CONJUNTA%20IV%20CUMBRE%20CELAC-EU.pdf

Chevalier, M. (1993). Sobre el progreso y el porvenir de la civilización. En A. Ardao, *América Latina y la latinidad* (pp. 111-121). Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Declaración de Caracas. (2012, 3 de diciembre). Constitución de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y del Caribe (Celac-eu). *Granma*.

Domínguez Camargo, H. (1986). *Obras*. Biblioteca Ayacucho.

Fernández Retamar, R. (2019a). Hacia una intelectualidad revolucionaria en Cuba. *Casa de las Américas*, (296-297), 21-36.

Fernández Retamar, R. (2019b). Nuestra América y Occidente. *Casa de las Américas*, (296-297), 103-131.

Haya de la Torre, V. R. (1936). ¿A dónde va Indoamérica? Biblioteca América.

Hernández González, M. (2006). *Francisco de Miranda y su ruptura con España*. Academia Nacional de la Historia de Venezuela / Ediciones Idea.

Martí, J. (1975a). *Nuestra América. Obras completas* (Tomo 6). Editorial de Ciencias Sociales.

Martí, J. (1975b). *Nuestra América. Obras completas* (Tomo 7). Editorial de Ciencias Sociales.

Martí, J. (1975c). *Nuestra América. Obras completas* (Tomo 8). Editorial de Ciencias Sociales.

Martí, J. (1975d). *Cuadernos de apuntes. Obras completas* (Tomo 21). Editorial de Ciencias Sociales.

Meo Zilio, G. (1986). Perfil del poeta y de su obra. En H. Domínguez Camargo, *Obras* (pp. ix-xcvii). Biblioteca Ayacucho.

Mignolo, W. D. (2007a). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más más allá del capitalismo global* (pp. 25-47). Siglo del Hombre Editores / Universidad Central / Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos / Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar.

Mignolo, W. D. (2007b). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.

Miranda, F. de. (1982). *América espera*. Biblioteca Ayacucho.

Miranda, F. de. (1929). *Archivo del General Miranda* (tomo v, folio 1). Editorial Sub-América.

Phelan, J. L. (1993). El origen de la idea de Latinoamérica. En L. Zea (Comp.), *Fuentes de la cultura latinoamericana* (tomo i) (pp. 461-472). Fondo de Cultura Económica.

Rojas Gómez, M. (2007). Sobre el origen del concepto identidad cultural. ¿Aporte latinoamericano? *Islas, 152*, 78-92. https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/411

Rojas Gómez, M. (2011a). Aportes a la identidad integracionista latinoamericana. En O. Quintana Truffa (Ed.), *50 Años del proceso de Integración Latinoamericana 1960-2010: ensayos sobre integración* (pp. 151-203). Ediciones de la Secretaría General de Aladi.

Rojas Gómez, M. (2011b). *Identidad cultural e integración: desde la Ilustración hasta el Romanticismo latinoamericanos*. Editorial Bonaventuriana.

Rojas Gómez, M. (2011c). *Iberoamérica y América Latina: identidades y proyectos de integración*. Ediciones La Luz / Casa de Iberoamérica / Aecid / Embajada de España en Cuba.

Rojas Gómez, M. (2015). *El término Hispanoamérica. Génesis y desarrollo en los procesos de las independencias*. Editorial de Ciencias Sociales.

Rojas Gómez, M. (2017). Identidad y diferencia en la concepción del hombre en el positivismo latinoamericano. En J. E. Pulido Blanco (Ed.), *La pregunta por el humanismo hoy. Tres perspectivas* (pp. 141-165). Editorial Bonaventuriana.

Rojas Gómez, M. (2018). La sudamericanidad: metarrelato de unidad de la mismidad o identidad en la diferencia. *Cultura Latinoamericana, 27*(1), 130-163. https://doi.org/10.14718/CulturaLatinoam.2018.27.1.6

Rojas Gómez, M. (2019). La utopía de crear un Estado sudamericano supranacional. En L. Picarella y C. Scocozza (Eds.), *Del pueblo soberano al soberano de pueblo. Evolución del concepto de soberanía en la contemporaneidad* (pp. 361-411). Penguin Random House / Taurus / Università degli Studi di Salerno / Universidad Católica de Colombia.

Rojas Gómez, M. (2021a). Los aportes de Francisco de Miranda a la identidad integración de Nuestras Américas. *Cultura Latinoamericana*, *34*(2), 208-235. https://editorial.ucatolica.edu.co/index.php/RevClat/article/view/4470

Rojas Gómez, M. (2021b). El positivismo en América Latina y su proyecto de integración cultural supranacional. En P. Guadarrama González, *Cultura integracionista en el pensamiento latinoamericano* (pp. 297-333). Taurus / Penguin Random House / Universidad Católica de Colombia.

Rojas Gómez, M. (2022). *La filosofía de la identidad-integración: aportes relevantes de Andrés Bello, de su época y la actual*. Editorial de Ciencias Sociales.

Rojas Mix, M. (1997). *Los cien nombres de América: eso que descubrió Colón*. Universidad de Costa Rica.

Salcedo-Bastardo, J. L. (1982). Prólogo. En F. de Miranda, *América espera* (pp. ix-xxxi). Biblioteca Ayacucho.

Soler, R. (1993). La nación latinoamericana: proyecto y problema. En Leopoldo Zea (Ed.), *Fuentes de la cultura latinoamericana* (pp. 80-95). Fondo de Cultura Económica.

Torres Caicedo, J. M. (1859). Nicaragua y los filibusteros oficiales y extraoficiales. *La América*, (2), 7-8.

Torres Caicedo, J. M. (1993). Textos unionistas: 1850-1886. En A. Ardao, *América Latina y la latinidad* (pp. 121-154). Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Unasur. (2008, 22 de mayo). *Tratado Constitutivo de la Unión Suramericana de Naciones*. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/tratado-constitutivo-unasur.pdf

Vieira Posada, E. (2004). *La integración de América Latina. Del Congreso Anfictiónico de Panamá en 1826 a una Comunidad Latinoamericana o Sudamericana de Naciones en el año 2010*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Vitale, L. (2001). La larga marcha por la unidad y la identidad latinoamericana: de Bolívar al Che Guevara. *Archivo Chile*. https://cronicon.net/wp/wp content/uploads/2020/07/La-larga-marcha-por-la-unidad-y-la-identidad-latinoamericana.pdf

III Congreso pedagógico nacional. Una lectura necesaria desde el Semillero Historia Crítica de la Educación en Colombia

Víctor Manuel Rodríguez Murcia,[1] Leidy Camila Cardoso Tafur,[2]
Paula Lorena Espinoza,[3] Esthefanny Aza Montes[4]

pp. 68-73

1 Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Educación. Correo institucional: vrodriguez@perdagogica.edu.co

2 Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales. de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo institucional: lccardosot@upn.edu.co

3 Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo institucional: plespinosas@upn.edu.co

4 Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo institucional: eazam@upn.edu.co

En noviembre de 2025 asistimos a un hecho importante en el campo educativo y pedagógico colombiano: el tercer Congreso pedagógico nacional realizado por la Federación Colombiana de Trabajadores de la educación (Fecode). Después de más de tres décadas las maestras y maestros del país volvieron a encontrarse para repensar la necesaria relación entre pedagogía y política que, desde 1980, se ha construido como estrategia de lucha en el magisterio colombiano.

El lanzamiento del tercer Congreso Pedagógico Nacional fue un llamado a la organización de maestros y maestras hacia la construcción de una escuela pública, alternativa y democrática, resistente al dominio de políticas educativas neoliberales. Esta apuesta permitió congregar a la comunidad educativa en torno a problemáticas directas en las aulas de clase, donde la incesante estandarización del conocimiento que conlleva a la perdida de trascendencia del acto educativo se convierte en la principal amenaza.

La reunión de 18 filiales del magisterio contó con maestros y maestras dispuestos a generar una reflexión crítica y transformadora frente a los siguientes ejes temáticos: movimiento pedagógico, política pública alternativa, ley general de educación, pedagogía y currículum, medios de comunicación y TIC, formación de maestros y maestras, comunidad educativa y escuela como territorio de paz. Las consideraciones frente a los anteriores aspectos dibujan un panorama actual de los principales retos para los educadores, quienes al ponerlos sobre la mesa ven en ellos una invitación para el cambio de su práctica pedagógica y para visibilizar la importancia de construir desde y para el territorio. El Congreso fue una oportunidad para posicionar políticamente a los maestros ante dinámicas veloces, individualistas e ignorantes del conocimiento particular de cada territorio, propias de la política neoliberal.

Los maestros de cada una de las filiales asistentes al evento dieron cuenta de la diversidad colombiana y del camino a recorrer hacia los objetivos educativos particulares de cada región, ellos hicieron uso de su voz, a la vez que extendieron sus mejores intenciones a la organización docente. Dichas iniciativas buscan trabajar por una educación pertinente y en contra de la imposición de contenidos estandarizados y descontextualizados impuestos desde las directrices de organismos internacionales, como la OCDE.

El semillero Historia Crítica de la Educación en Colombia ha dialogado en los últimos años con maestros de diferentes regiones del país. En nuestra corta trayectoria hemos tenido la oportunidad de reconocer y dialogar con apuestas político-pedagógicas en Neiva con las experiencias de la Escuela popular claretiana Filodehambre y el Grupo Pedagógico de Aipe; en Nariño, con los maestros del grupo pedagógico del sindicato Simana; en Cundinamarca, con los maestros del Grupo Pedagógico de Ubaté y, en el Cauca, con las apuestas de educación propia desarrolladas desde el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Igualmente, hemos dialogado con las experiencias construidas en la comisión pedagógica de la Asociación Distrital de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación de Bogotá (ADE).

El dialogo con estas experiencias nos ha permitido reflexionar constantemente respecto a las problemáticas específicas que aquejan lo educativo en los territorios, reunirnos con colectivos de maestros y escuchar sus experiencias y aportes, esto es, generar un ejercicio de resistencia frente a narrativas oficiales que silencian la singularidad

de cada territorio. En este aspecto es en el que nos encontramos con los sentidos del III Congreso Pedagógico Nacional, al igual que consideramos importante aportar a la construcción del Movimiento Pedagógico contemporáneo desde la Universidad Pedagógica Nacional como institución formadora de educadores[5].

Desde el semillero Historia Critica de la Educación en Colombia consideramos que, aunque pasó bastante tiempo desde la última gran convocatoria de realización del Congreso Pedagógico Nacional, no significó la ausencia de movilización pedagógica; sino que muchas prácticas quedaron localizadas, fragmentadas, silenciadas o sin el reconocimiento institucional que otorgaba un congreso nacional. En palabras de Nelson Rodríguez: "el movimiento pedagógico se hace todos los días" (comunicación personal, 12 de noviembre de 2025), la continuidad del movimiento no se mide por grandes eventos, sino por las prácticas cotidianas que sostienen el trabajo educativo y político en los territorios.

En esa clave, experiencias como el CRIC, en el Cauca; la Escuela Popular Filodehambre, en Neiva; Cepecs o los procesos comunitarios de Ubaté muestran que la vitalidad del movimiento pedagógico no desapareció, sino que se territorializó. Estas iniciativas, nacidas desde abajo y fuera de los marcos institucionales del Estado actualizan la pedagogía popular en sus dimensiones políticas, organizativas y comunitarias. El CRIC, por ejemplo, produce una pedagogía propia basada en la minga, la guardia indígena, la asamblea y la defensa del territorio; Filodehambre y Cepecs construyen procesos educativos desde la autogestión, la formación política y el trabajo barrial; Ubaté desarrolla prácticas comunitarias que, aunque invisibles para la historiografía oficial, mantienen viva la educación popular como ejercicio ético y político.

Así, en lugar de un movimiento detenido, encontramos un movimiento desbordado hacia lo local, sostenido por prácticas que no siempre caben en los imaginarios tradicionales del movimiento pedagógico, pero que continúan produciendo sentidos críticos, memoria, organización y proyectos educativos propios. La chispa permanece, aunque ahora arde en fogones diversos.

Nuestra participación en los diferentes proyectos trabajados a lo largo de estos 5 años, así como la participación en encuentros como el III Congreso Pedagógico Nacional, constituyen espacios de diálogo y reencuentros intergeneracionales; lo que permite visibilizar actores diversos, docentes jóvenes, líderes sindicales, maestras rurales, formadores comunitarios, cuyas voces suelen quedar relegadas en las narrativas oficiales. Esto dialoga directamente con el objetivo de nuestro proyecto de investigación orientado a reconocer actores concretos

5 El Movimiento Pedagógico no es un proyecto exclusivo de Fecode. En él se involucran las personas, las organizaciones e instituciones educativas que propendan por el desarrollo de estas tesis. Por tanto, involucra la comunidad educativa conformada por los padres de familia y los estudiantes en la lucha social por la defensa de la educación pública y en el proceso de formación inherente a las instituciones educativas. En este sentido, resulta ineludible el fortalecimiento de las asociaciones de padres de familia vinculadas a cada institución educativa y de la representación de ellas en los consejos directivos. Igualmente, incorpora a las universidades públicas, a las instituciones formadoras de maestros, a las normales y a la sociedad entera a este propósito fundamental. En su tarea de formación, el movimiento pedagógico las convoca a liberarse de la coyunda del Estado, de la ideología imperante y del sometimiento a las modas pedagógicas en boga, en aras de la libertad de cátedra, de la libertad de expresión y de la autonomía escolar, para retomar con entusiasmo la reanimación teórica del rigor académico (Fecode, 2025).

y discursos que han sido ignorados u opacados por la historiografía tradicional.

En ese sentido, el Congreso no solo fue ceremonia o protocolo, sino un laboratorio vivo de pensamiento y acción pedagógica. Esto es esencial porque hablar de movimiento pedagógico no es simplemente evocar una entidad abstracta, es reencontrar experiencias territoriales concretas, vínculos comunitarios, prácticas escolares y proyectos educativos, como los del CRIC, Ubaté, Filodehambre o Cepecs que dignifican, politizan y liberan. De este modo, el Congreso abrió un escenario para actualizar la memoria, reactivar la organización y reafirmar que la pedagogía sigue siendo un ejercicio cotidiano de resistencia y creación colectiva en Colombia.

Igualmente, podemos evidenciar que la educación popular y crítica, como referente de buena parte de las experiencias investigadas, no son un residuo del pasado en estos tiempos "modernos", sino un presente activo. La apuesta político-pedagógica continua, incluso más fuerte, sin tanto ruido institucional. El Congreso propició un punto de cambio no para iniciar desde cero, sino para reencontrarnos, anclar nuestras reflexiones, ampliar nuestra acción; que la chispa siga, que la generación que se reúne allí lo sepa, que nosotros lo sepamos, que las voces que hemos sido menos escuchadas lo sepan. Allí radica la importancia de este encuentro.

En este encuentro se evidenció, por demás, un movimiento pedagógico con deseos por la reivindicación de las condiciones laborales, del reconocimiento del maestro como un sujeto intelectual que es eje de la sociedad y un agente renovador que propone cambio. Cabe resaltar que se habla de un movimiento pedagógico colombiano y latinoamericano, a propósito de las discusiones del semillero sobre si hay o no una tradición pedagógica que se enmarque en nuestro contexto, parece pertinente la palabra "territorio", mencionada a lo largo del lanzamiento, ya que es ahí en donde surgen las verdaderas practicas pedagógicas capaces de transformar y resistir.

En efecto, este no es solo un evento académico, sino político, que hace un llamado desde los territorios a reconocer los movimientos que han defendido la educación pública y construyen nuevas pedagogías centradas en la escuela como territorio de paz. Al tiempo, transforma la educación, que no es estática, que debe ajustarse constantemente a las necesidades del contexto y del movimiento pedagógico, igualmente en transformación para una educación emancipadora y la formación de sujetos críticos, dispuestos a enfrentarse a los retos de la diversidad, del otro, del yo, de lo diferente, con ejes y discusiones, como la precarización docente, el capacitismo al que se enfrenta la escuela y los docentes, así como los desafíos que enfrenta la educación pública en Colombia.

Desde los objetivos planteados en el semillero, este III Congreso Pedagógico Nacional, se convirtió en una práctica en la que confluyen discursos que van en el mismo sentido, pero se unen en un punto importante: la educación como eje central para el fortalecimiento de la sociedad, ya sea etnoeducación, educación propia, educación formal, informal etc., que emancipa, transforma y cambia. Además, nos muestran a las filiales de Fecode y, más allá, se evidencian actores que se convierten en personajes principales por su papel dentro de la educación en los territorios, que configuran las distintas pedagogías y formas de enseñanza, entendiendo al país como un espacio diverso, donde no se puede aplicar un modelo estándar para todo el territorio nacional,

ya que segrega y excluye esa diversidad. Es decir, se debe entender el contexto de cada una de las semillas, como dirían los dinamizadores en el Cauca, y poner en marcha un modelo educativo que se adapte a las necesidades del estudiante, no las del capital.

Primeras ideas y reflexiones desde el semillero Historia crítica de la educación en Colombia para la construcción de movimiento pedagógico del siglo XXI

Con el ánimo de atender a las directrices y acuerdos trazados en el III Congreso Pedagógico Nacional —los cuales dan cuenta de la universidad como escenario que aporta a la construcción del Movimiento Pedagógico desde la investigación en función de práctica de resistencia en dialogo con los territorios— y a los primeros acercamientos a los archivos orales y escritos, el semillero de investigación Historia Crítica de la Educación en Colombia, podríamos plantear las siguientes ideas:

1) Un contexto histórico marcado por escenarios de movilización y lucha desde el territorio y por la estigmatización política. En perspectiva educativa un escenario marcado por la llamada tecnología educativa desde el discurso oficial y con el auge de la Educación Popular como discurso pedagógico de resistencia.

En ese sentido, para el Consejo Indígena del Cauca la apuesta por una educación propia emerge de una necesidad sentida de la comunidad, que es la de reclamar sus tierras usurpadas por los terratenientes del Cauca

El trabajo colectivo ha sido un factor importante en el transcurso del tiempo porque así hemos revitalizado importantes espacios, como el de las mingas para la recuperación de tierras, la producción en la empresa, la huerta escolar, el mantenimiento de la escuela y de los caminos. Hemos realizados actividades como la participación en marchas, encuentros de niños y congresos indígenas. En este proceso ha sido significativo el desempeño de la junta directiva que se nombra cada año con la participación de las comunidades de los alrededores. Todo esto ha sido un proceso hacia la construcción de nuestra organización regional, alimentado con el crecimiento del CRIC.

2) Prácticas pedagógicas pensadas en el territorio, donde lo cultural constituye una estrategia político-pedagógica. En perspectiva regional podríamos hablar de una diáspora en los discursos pedagógicos en torno a la reivindicación de los territorios indígenas y rurales.

Así vemos que para el Grupo Pedagógico de Ubaté el folclor se constituye en una beta importante para la construcción de su apuesta político-pedagógica:

> Así mismo, desconocemos y en ocasiones nos burlamos del folclor, las tradiciones, costumbres y leyendas propias de la región, rara vez las tenemos en cuenta en nuestro trabajo porque no les hallamos ningún valor educativo. Aunque el folclor hace parte de nuestra propia vida, lo negamos porque la sociedad oficialmente lo niega. (Cubillos, 1987, p. 113)

3) Las comunidades indígenas y rurales en diálogos con comunidades académicas a propósito de la relación entre saber científico y saberes populares. Así, para el Grupo Pedagógico de la región de Ubaté, el Taller Pedagógico se configura como una estrategia

de trabajo investigativo y pedagógico que le permite dialogar con las comunidades y con la academia formal universitaria:

> El Taller está estructurado de manera que permite investigar la cotidianidad de la escuela, reivindicar la práctica y la experiencia como la fuente principal de conocimiento del maestro; de particular importancia a la contribución de investigadores y especialistas en el campo de la educación y procura el que ellos empiecen a trabajar en forma que permitan la apropiación de sus saberes con quienes los comparten. (Cubillos, 1987, p. 114)

Para el caso de la apuesta de educación propia desde el CRIC vale la pena resaltar el apoyo que, como comunidad indígena, reconoce de los aportes de la Universidad del Cauca con la importancia de la lengua propia en la construcción de su propuesta curricular. Finalmente, quisiéramos dejar planteados algunos interrogantes en aras de contribuir a la reflexión y encuentro político pedagógico, así una lectura de las experiencias de educación del Proyecto Educativo del Consejo Regional Indígena del Cauca y el Grupo Pedagógico de la región de Ubaté, aporta a la construcción de otras formas de escribir la historia de la educación en Colombia y convoca a dar cuenta de las siguientes preguntas: ¿desde dónde se ha construido la narrativa oficial de las movilizaciones educativas y pedagógicas de la década del 80 del siglo pasado en Colombia? ¿Cuáles otros actores, prácticas y discursos educativos se reconstruyen a partir de las narrativas de sus protagonistas? ¿De qué manera dichas experiencias aportan a pensar la educación y la pedagogía en la actualidad en tanto discursos y prácticas de resistencia a la tecnocracia educativa neoliberal imperante en estos tiempos?

Referencias

Cubillos J. (1987). Grupo pedagógico de la región de Ubaté: Un compromiso que nos forma. Memorias del Congreso Pedagógico Nacional (Bogotá, Fecode, 18 de agosto de 1987). *Educación y cultura. Separa Especial*.

Parte II

Pedagogías críticas, educación y transformación social

Subversión pedagógica: la educación como campo de combate

Pedro Alejandro Mojica Romero,[1] Kevin Arles Galindo Martínez[2]

pp. 75-88

1 Pedagogo egresado de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del grupo de estudios político-pedagógicos Pedagovía. Miembro del equipo de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: pamojicar@upn.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3429-1208

2 Pedagogo egresado de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del grupo de estudios político-pedagógicos Pedagovía. Correo: kgalindom@upn.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0009-0001-3599-2340

Introducción

Desde finales del siglo xx y lo que va del xxi, se han producido diversos efectos derivados de la separación entre lo político y lo pedagógico, ámbitos que, a nuestro juicio, deberían mantenerse estrechamente articulados. En la actualidad, muchos maestros —tanto en formación como en ejercicio— parecen desinteresados o desvinculados de su realidad social; centran su labor en la mera reproducción de conocimientos en el aula y, en situaciones más preocupantes, asumen que la educación y la pedagogía son esferas ajenas a lo político. Esta percepción reduce la práctica educativa a un ejercicio técnico al servicio de un sistema económico que concibe al ser humano como un sujeto individual, aislado de su entorno y de su comunidad.

En este marco, estructuramos este texto[3] en tres partes. En la primera, nos aproximamos a distintas interpretaciones de la sociedad contemporánea y analizamos el lugar que ocupan la educación y la pedagogía en un contexto marcado por la individualización, la pérdida de lo común y la subordinación de lo educativo a la lógica del mercado.

En la segunda parte, exploramos los vínculos entre educación y economía a partir de un examen sobre las políticas e informes que, a lo largo del siglo xx, transformaron la educación en un instrumento de desarrollo económico y en un medio de inversión en capital humano, y la alejaron progresivamente de su sentido político, ético y comunitario.

Finalmente, en la tercera parte, nos adentramos en lo que denominamos "subversión pedagógica", retomando elementos del pensamiento crítico latinoamericano, de la educación popular y de tradiciones emancipadoras que conciben la educación como un acto de amor y de transformación social. Este apartado invita a pensar la pedagogía como un campo de combate —en palabras de Estanislao Zuleta (en Suarez, 2021)— y a recuperar su potencia ética, estética y política para construir alternativas que nos devuelvan, en última instancia, a la humanidad.

La sociedad contemporánea o actual

Acercarnos a la comprensión de la sociedad contemporánea nos invita, más allá de adscribirnos a una perspectiva en particular, a revisar distintas interpretaciones que, pese a sus diferencias teóricas, coinciden en algunos puntos fundamentales. Para los propósitos de este texto, nos detendremos especialmente en dos de ellos.

Cambio en las relaciones humanas

Diversos autores han reflexionado sobre la transformación de los vínculos en la sociedad contemporánea. Byung-Chul Han (2012), por ejemplo, caracteriza nuestro tiempo como la era del sujeto del rendimiento: un individuo autoexplotado, inmerso en una sociedad que ha erosionado los marcos de organización y resistencia colectiva, y que se define por la desaparición de la otredad y de la experiencia de la extrañeza. Este sujeto, hiperproductivo y

3 El presente texto nace de las reflexiones del grupo de estudios Pedagovía en el marco de la investigación autogestionada "Subversión Pedagógica", desarrollada sin adscripción institucional y sostenida por el compromiso intelectual y económico de sus integrantes. Agradecemos especialmente los aportes de Juan Calderón, Nicolás Cardona, Juliana Ortiz, Tatiana Daza y Daniel Bernal, cuyo trabajo colectivo ha hecho posible este proceso.

centrado en sí mismo, recuerda al capitalista de sí mismo, propuesto por los teóricos del capital humano a mediados del siglo XX.

Según Han (2012), la depresión se convierte en el síntoma emblemático de esta época: una enfermedad del exceso de positividad, donde el sujeto, saturado de tareas y autoexigencias, se transforma en su propio explotador:

> La depresión es la enfermedad de una sociedad que sufre bajo el exceso de positividad. Refleja aquella humanidad que dirige la guerra contra sí misma. El sujeto de rendimiento está libre de un dominio externo que lo obligue a trabajar o incluso lo explote. Es dueño y soberano de sí mismo. De esta manera, no está sometido a nadie, mejor dicho, solo a sí mismo. En este sentido, se diferencia del sujeto de obediencia. La supresión de un dominio externo no conduce hacia la libertad; más bien hace que libertad y coacción coincidan. (Han, 2012, p. 35)

En una línea estructural, György Lukács (1970) advierte que la racionalidad capitalista ha transformado las formas de vida en objetos cuantificables, medibles y previsibles. En el mercado y en la burocracia, las personas se enfrentan no como fines, sino como medios; su valor se define por la función que cumplen dentro de un engranaje económico que ha colonizado la totalidad de la experiencia. La consecuencia es que la conciencia misma adopta la estructura de la mercancía: "El hombre contempla su propia actividad como algo objetivo, independiente de sí mismo, sometido a las leyes naturales" (Lukács, 1970, pp. 110–111).

En este mundo reificado, el otro deja de ser interlocutor o semejante; se convierte en dato, en perfil, en pieza reemplazable. Esta cosificación —concepto central en Lukács— se ha extendido más allá de la producción: la subjetividad se convierte en objetos de cálculo, los afectos se administran como capital emocional y la identidad se vuelve marca intercambiable.

En el universo digital, esta lógica alcanza su máxima expresión: las aplicaciones de citas y las redes sociales convierten en personas en perfiles, en datos cuantificables, donde el valor se mide en reacciones, seguidores o coincidencias, que atraviesan directamente la autoestima de los individuos. La relación autentica es sustituida por lo que Lukács denominaba "objetivación ilusoria" de los vínculos humanos.

Esta lógica, que reduce lo humano a dato intercambiable, encuentra un eco profundo en la psicología de Erich Fromm y su concepto de miedo a la libertad. Para Fromm (1941), el individuo moderno, liberado de ataduras tradicionales, experimenta su autonomía como una carga insoportable y busca refugio en lo que el psicoanalista alemán llama mecanismo de evasión: el autoritarismo, la destructividad o la conformidad automática.

En este contexto digital y educativo, esta evasión adopta la forma de una autoridad anónima (Fromm, 1941), que se disfraza de algoritmo, tendencia o norma social, y que dirige las elecciones del sujeto a través de una influencia sutil de la que no es completamente consciente.

Esta pérdida de la relación autentica puede comprenderse también desde Mártir Buber (2013), quien distingue entre la actitud del *Yo-Eso* —donde el otro es reducido a objeto de uso o experiencia— y la del *Yo-Tú* —que se funda en el encuentro mutuo y la presencia genuina—. En las plataformas digitales, la comunicación mediada

por pantallas tiende a privilegiar el *Yo-Eso*, pues vacía de presencia la interacciones y reduce al otro a contenido de consumo emocional. Como señala Buber (2013): "El que experimenta el mundo no participa del mundo. La experiencia está 'dentro de él' y no entre él y el mundo" (2019, p. 13), lo que describe con precisión la dinámica de las relaciones fugaces y superficiales que caracterizan nuestra época.

Han (2022) añade que la digitalización del mundo profundiza este fenómeno al transformar nuestra percepción y relación con la realidad. Esta digitalización produce lo que él denomina "infocracia": una democracia degradada, regida por el exceso de información y la saturación comunicativa que obstaculiza el juicio crítico:

> La digitalización del mundo en que vivimos avanza inexorable. Somete nuestra percepción, nuestra relación con el mundo y nuestra convivencia a un cambio radical. Nos sentimos aturdidos por el frenesí comunicativo e informativo. El tsunami de información desata fuerzas destructivas. Entretanto, se ha apoderado también de la esfera política y está provocando distorsiones y trastornos masivos en el proceso democrático. La democracia está degenerando en infocracia. (Han, 2022, p. 25)

El resultado es una convivencia cada vez más superficial, marcada por la aceleración y la fragmentación.

En este contexto, los vínculos afectivos también se transforman. La lógica de la segunda posguerra —ese afán por reconstruir, avanzar y no detenerse— se traslada a la esfera emocional: los sentimientos devienen en experiencias de consumo, efímeras y desechables.

No se trata únicamente de fugacidad. Las redes sociales, si bien prometen conexión, reproducen viejos esquemas de género bajo nuevas etiquetas —energía masculina y energía femenina— y proponen modelos relacionales basados en la predicción y el control. En este escenario, el bienestar individual se erige como valor supremo, y la huida se presenta como la salida inmediata ante cualquier dificultad.

Como señala Amartya Sen (1999), el compromiso implica renunciar a la maximización del propio bienestar. Sin embargo, en la lógica contemporánea —saturada por discursos de autoayuda y desarrollo personal— el compromiso se percibe como un obstáculo para el goce inmediato.

Eva Illouz (2012) complementa esta idea al afirmar que el compromiso se ha transformado en un mercado libre del placer. El yo se enfrenta a una sobreabundancia de opciones para satisfacer su deseo, lo que dificulta la construcción de proyectos afectivos duraderos:

> El triunfo del amor y la libertad sexual marca la penetración de la economía en la maquinaria del deseo. Una de las principales transformaciones que han experimentado las relaciones sexuales en la modernidad consiste en el estrecho vínculo que guarda el deseo con la economía y con las nociones de valor y de autoestima. Precisamente con el borramiento de la economía, esta llega para acechar al deseo. Con esto quiero decir que la competencia sexual generalizada transforma la estructura misma de la voluntad y del deseo, y que este último asume las propiedades del intercambio económico, o sea, que comienza a regularse según las leyes

> de la oferta y la demanda, la escasez y la sobreabundancia. (Illouz, 2012, p. 83)

De este modo emergen las relaciones fugaces: vínculos que comienzan de forma intensa, se consumen rápidamente en la satisfacción inmediata y se disuelven antes de consolidarse. El amor, convertido en consumo, se vuelve efímero. Probablemente, quienes lean este texto también hayan experimentado los estragos de esta forma de relación.

En este tipo de vínculos, la construcción colectiva se vuelve más difícil: la huida, el temor al compromiso y la cosificación de las personas impiden que la experiencia —en los términos que plantea el filósofo estadounidense John Dewey (1995)— se consolide plenamente. Esto repercute también en la educación, pues al no existir una relación ni un proceso colectivo, sino una lógica de liquidez e interés de carácter económico en los vínculos humanos, la individualización transforma el aprendizaje al priorizar el desarrollo de habilidades que permitan obtener una mejor posición en una sociedad cada vez más competitiva.

La pérdida de lo común y la educación actual

La creciente individualización de la sociedad y la pérdida del sentido de compromiso nos han conducido, inevitablemente, a la erosión de lo común. Este fenómeno se manifiesta en distintos niveles. Uno de ellos lo describe Mark Fisher (2009) al referirse a la ontología dominante de la enfermedad mental: una perspectiva que omite las causas sociales de los malestares contemporáneos y reduce los trastornos mentales a procesos puramente biológicos o químicos. De este modo, se despolitiza el sufrimiento al privatizarlo de su dimensión social y colectiva, y se responsabiliza al individuo de manera total por su padecimiento o sus estados mentales —que, con frecuencia, son consecuencia de la estructura misma de la sociedad capitalista—. En consecuencia, se promueven soluciones individualizadas que desligan al sujeto de su posición colectiva, política y social:

> [CITA]Sin embargo, la ontología dominante en la actualidad niega la misma posibilidad de una enfermedad mental cuyas causas sean sociales. La reducción del trastorno mental al nivel químico y biológico, por supuesto, va de la mano de su despolitización. La noción de la enfermedad mental como un problema químico o biológico individual posee ventajas enormes para el capitalismo. En primer lugar, es una idea que refuerza el impulso del sistema hacia el sujeto aislado (si estás enfermo, es por tu química cerebral). En segundo lugar, es una noción que abre un mercado muy lucrativo para que las compañías farmacéuticas internacionales desplieguen sus productos (podemos curarte con nuestros antidepresivos). (Fisher, 2009, pp. 52–53)

Esta despolitización del malestar guarda una estrecha relación con la cosificación descrita por Lukács: así como las relaciones humanas se vuelven cosas, el sufrimiento se reduce a un desequilibrio químico, pues niega su raíz social e histórica. Frente a esta lógica, Simone Weil (1996) propone una ética de la atención como antídoto.

Para Weil (1996), la atención —entendida como la capacidad de mirar al otro sin apropiársele— es un acto de resistencia en un mundo dominado por la prisa y la superficialidad. Solo a través de una mirada atenta y desinteresada es

posible reconocer la realidad del otro y, con ello, reconstruir el tejido de lo común.

Weil (1996) introduce además la noción de arraigo —la participación real y activa en una colectividad— como necesidad fundamental del alma humana. El desarraigo, por el contrario, priva al ser humano de "los tesoros del pasado" y los "presentimientos de futuro" que dan sentido a la existencia (Weil, 1996). Esta pérdida de arraigo no es solo territorial, sino también espiritual y simbólica, pues implica la incapacidad de reconocerse en un orden del mundo y de habitar relaciones con profundidad y permanencia.

Por su parte, Hannah Arendt (1997) advierte que lo político es aquello que nos concierne en tanto seres humanos. Siguiendo su pensamiento, lo político se desvanece cuando desaparece el interés por lo común. La despolitización surge precisamente cuando dejamos de reconocernos como parte de un *nosotros* y nos encerramos en la lógica del *yo*. Esta individualización produce un pensamiento egoísta, en el que el ser humano se ocupa solo de sí mismo, se distancia de los otros y pierde la capacidad de organizarse en comunidad. En lugar de unir a personas diversas, la sociedad contemporánea parece especializarse en fragmentarlas y aislarlas.

Esta pérdida de lo común tiene consecuencias profundas para la educación, la enseñanza y la pedagogía. Los discursos dominantes —marcados por la competitividad extrema y la invisibilización del otro— han puesto en crisis a las instituciones educativas y a los espacios colectivos de encuentro, como la escuela. Se ha instalado una lógica del yo que atraviesa todos los ámbitos de la vida: las relaciones personales, el trabajo, los afectos y la formación. En esta lógica, la libertad se concibe como un ejercicio individual, desligado de cualquier responsabilidad hacia los demás.

En coherencia con esta tendencia, se ha consolidado una visión tecnocrática de la educación, centrada en la optimización de los sujetos y en la evaluación permanente de las instituciones. Conceptos como acreditación, aseguramiento de la calidad o excelencia han incorporado un lenguaje empresarial en el campo educativo, transformando las escuelas y universidades en competidoras dentro del mercado, y a los docentes y estudiantes en emprendedores de sí mismos.

Este desplazamiento ha debilitado la cohesión social y el trabajo comunitario. Como advierte Alberto Martínez (2018): "En la optimización, los sujetos de mentalidad emprendedora poco necesitan de solidaridades sociales; más bien parece propio de las técnicas de optimización individual, de la producción de diferencias que dificultan la cohesión social" (p. 41).

De esta manera, la educación contemporánea fomenta la producción de individuos centrados en sí mismos, comprometidos con su autoproducción y autotransformación para convertirse en capital humano competitivo y adaptable. Esta lógica promueve un bienestar individual que ignora a los otros, a las comunidades y a las desigualdades estructurales.

En este contexto, los planteamientos del pedagogo Gert Biesta (2019) adquieren especial relevancia. El autor propone una educación orientada a "desear existir de manera adulta", entendiendo la adultez no como una etapa de desarrollo, sino como una forma de existencia que reconoce la alteridad:

> Me aproximo a la "adultez" —ciertamente una palabra un poco incómoda— no como

> una etapa de desarrollo o el resultado de una trayectoria de desarrollo, sino en términos existenciales, es decir, como una 'cualidad' particular o modo de existir. Lo que distingue a una forma adulta de una manera no adulta de existencia es que la forma adulta reconoce la alteridad y la integridad de qué y quién es el otro, mientras que en la manera no adulta esto no está "en el radar". La forma adulta reconoce, en otras palabras, que el mundo de "ahí afuera" está de hecho "ahí afuera", y no es ni un mundo de nuestra propia fabricación, ni un mundo que solo está a nuestra disposición, es decir, un mundo con el que podemos hacer lo que queremos. (Biesta, 2019, p. 65)

En consecuencia, la educación corre el riesgo de reducirse a un instrumento de inversión económica al dejar de concebirse como un proyecto colectivo de sociedad. Se margina así lo que Martha Nussbaum (2005) denomina el cultivo de la humanidad: la formación en artes, cultura, pensamiento crítico y memoria, dimensiones fundamentales para una educación verdaderamente humana. En su lugar, se prioriza una competitividad funcional al modelo neoliberal, que convierte la educación en un espacio más de reproducción de las lógicas del mercado.

En esta misma línea, Saavedra *et al*. (2024) advierten que la negación de la alteridad ha derivado en un preocupante retorno a la barbarie:

> Se ha vislumbrado el retorno a la barbarie del espíritu humano debido a su ensimismamiento en una inmanencia fragmentaria, sin apertura a la trascendencia representada por lo Otro y los otros. De esta manera, la negación de la alteridad ha comenzado por la negación de sí mismo, bien sea por su ilusión paradójica de la felicidad como realización en el consumo [...] Tal fragilidad identitaria ha derivado en la radicalización del pensamiento y la polarización, el fundamentalismo religioso y de cualquier otra ideología como declaración de exclusión a quien se presenta como amenaza por ser distinto; los métodos de engaño de los medios de comunicación masiva y las redes sociales; las ingeniosas formas de explotación humana —incluso contra sí mismo—. (Saavedra *et al*., 2024, p. 208)

Por lo tanto, la creciente individualización y la pérdida de lo común nos alejan del proceso formativo que, precisamente, debería orientarse a recuperar la dimensión humana y comunitaria de la educación. Volver a ella implica —en los términos de Biesta (2019)— educar para existir de manera adulta o, como sostienen Saavedra *et al*. (2024), desplegar el espíritu y formarse ante el retorno a la barbarie. En definitiva, reconstruir lo común se presenta hoy como una tarea urgente para restablecer la posibilidad de una vida colectiva, política y verdaderamente humana.

Economía y educación

A lo largo del tiempo, la educación ha sido atravesada por distintas teorías económicas; entre ellas, la teoría del desarrollo de las décadas de 1950 y 1960 marcó un antes y un después no solo en el ámbito educativo, sino también en las esferas culturales, sociales y políticas (Mojica y Zaens, 2025). Una de sus principales consecuencias fue la conversión de la educación en inversión, en tanto se identificó en ella un pilar central del desarrollo económico de las naciones

(Martínez, 2004). En este sentido, la relación entre economía y educación se volvió más estrecha, y la pedagogía dejó de poder mantenerse al margen de las discusiones derivadas de este vínculo. Conviene aclarar que este análisis no busca atribuir a la economía la responsabilidad absoluta de los logros o fracasos educativos; más bien, pretende mostrar cómo determinados enfoques económicos han configurado nuevas condiciones de posibilidad, movimientos y desplazamientos al interior de la educación y la pedagogía.

Bajo estas transformaciones, la educación dejó de pensarse exclusivamente desde la pedagogía y las ciencias de la educación —disciplinas que durante más de un siglo le otorgaron un lugar propio y una finalidad humanista— para ser comprendida cada vez más desde un enfoque económico.

En esta lógica, la educación pasó a concebirse como un motor de crecimiento para aquellos países clasificados —de manera arbitraria— como subdesarrollados (Martínez, 2004). En esta línea, economistas como Theodore Schultz, premio Nobel de Economía, plantearon que la educación debía entenderse como una inversión: por un lado, un instrumento para fomentar el desarrollo nacional, especialmente en los países del tercer mundo, y por otro, una inversión en el capital humano de cada individuo (Schultz, 1985). Desde esta perspectiva, la educación deja de ser una vía hacia la ilustración o la realización del célebre *sapere aude!*[4] kantiano; en su lugar, se redefine como una herramienta productiva orientada a la eficiencia y la rentabilidad.

Incluso tradiciones pedagógicas fundamentales, como la tradición pedagógica germánica —centrada en la formación integral de la persona—, comenzaron a perder vigencia. Como advierte Jean-François Lyotard (1991), el conocimiento se transformó en un valor de mercado:

> El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación (*Bildung*) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. […] El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorizado en nueva producción. (Lyotard, 1991, p. 6)

En consecuencia, el conocimiento convertido en mercancía se articuló con una educación que adoptó un valor económico (Schultz, 1968). Las personas comenzaron a ser concebidas como capital humano que invierte en sí mismo mediante la adquisición de habilidades y competencias para aumentar su productividad y competitividad en el mercado. Así lo afirma el nobel de economía:

> Los trabajadores se han convertido en capitalistas […] debido a la adquisición de conocimientos y técnicas que tienen un valor económico. Estos conocimientos y técnicas son en gran parte producto de una inversión y, combinados con otras inversiones humanas, explican la superioridad productiva de los países técnicamente avanzados. (Schultz, 1968, p. 136)

Desde esta lógica, la educación pierde su sentido como espacio de renovación cultural y construcción comunitaria, tal como lo entendía John Dewey (1995), para quien la educación debía preservar la memoria, las tradiciones y las luchas de los pueblos.

4 'Atrévete a pensar por ti mismo'.

Reinterpretada como inversión económica, la educación comenzó a regirse por criterios de planificación, eficiencia y control, orientados a garantizar su utilidad dentro del desarrollo productivo. En este marco, la tecnología aplicada al ámbito escolar se actualizó mediante nuevos enfoques destinados a organizar los recursos humanos, incrementar la productividad y fortalecer las fuerzas productivas (Martínez, 2004).

Entre las tecnologías aplicadas, una de las más influyentes fue el currículo, que organiza contenidos con miras a la eficacia y al interés por el desarrollo económico (Martínez *et al*., 2003). Sin embargo, su función no se limitó a ordenar contenidos programáticos; se buscó también organizar la educación como sistema, un proyecto respaldado por organismos multilaterales que privilegiaban el desarrollo económico de las naciones —especialmente de aquellas catalogadas como subdesarrolladas— (Escobar, 2007).

Ejemplo de ello es el informe liderado por Philip Coombs (1971), que planteó la existencia de una crisis mundial de la educación. En este documento, Coombs argumentó que la educación no respondía adecuadamente a las demandas de la sociedad económica contemporánea, actuando de manera administrativa rezagada:

> Aunque estos signos de una muy necesaria revolución administrativa en la educación es realmente esperanzadores, su carácter es el de excepción. […] La mayoría de los países tienen que establecer todavía sus primeros programas para el desarrollo profesional del personal administrativo y para una indagación destinada a mejorar la práctica administrativa de la educación. (Coombs, 1971, p. 182)

De este modo, se hizo necesario mejorar las prácticas administrativas de la educación para incrementar la eficiencia del sistema económico. Estas prácticas incluían desde la selección de contenidos hasta la formación de profesionales que pudieran contribuir al desarrollo económico, enfatizando la adquisición permanente de habilidades en un mundo cambiante. Ello permitiría aumentar el capital humano y convertir a las personas en responsables directas de su propia actualización para competir en el mercado (Coombs, 1971).

En este escenario, cobró importancia la propuesta de Edgar Fauré *et al*. (1973), centrada en el aprender a aprender:

> La enseñanza debe […] prestar una mayor atención al aprendizaje de los métodos de adquisición (aprender a aprender). Correlativamente, puesto que será necesario revisar y completar los conocimientos durante todo el curso de la vida, es posible sacar de ello consecuencias en cuanto a la reducción de la duración de los estudios y a la articulación de las iniciaciones teóricas y de las experiencias profesionales. (p. 36)

Así, la educación ha atravesado diversas transformaciones que la conciben como una inversión para el desarrollo económico, para la formación de capital humano y para la movilidad social, además de un mecanismo para incrementar la competitividad (Martínez, 2004). De esta concepción han derivado posturas recientes, como la de los "edunegocios" (Martínez, 2020), que privilegian la adquisición de habilidades orientadas a producir sujetos funcionales al sistema económico, con lo cual descuidan otras áreas fundamentales para la vida social y el tejido comunitario, y ven la educación y las

instituciones educativas como empresas que deben competir por clientes, acreditaciones, entre otras para vender servicios. Se afianza así un enfoque marcadamente individualista, coherente con las lógicas neoliberales que atraviesan nuestras sociedades.

Hacía una subversión pedagógica

Como hemos señalado a lo largo del texto, la educación contemporánea atraviesa múltiples tensiones, determinadas en gran parte por el vínculo cada vez más estrecho entre economía y educación. Frente a la cosificación generalizada que describe Lukács (1970) —donde hasta los vínculos educativos se transforman en transacciones mercantiles— y ante el miedo a la libertad que analiza Fromm —que lleva docentes y estudiantes en la conformidad curricular—, se hace urgente una respuesta pedagógica. En este sentido, la educación no puede desligarse por completo del ámbito económico; por el contrario, se vuelve necesario que la pedagogía dialogue desde una perspectiva crítica, comprendiendo el lenguaje económico, pero sin diluirse o desplazarse por este, dado que el campo educativo enfrenta demandas y responsabilidades de orden económico. Incluso cuando la educación es presentada como un tesoro para la humanidad —como lo afirma el informe de Jacques Delors (1996)—, allí también se reconoce su papel como llave de acceso al siglo XXI y al desarrollo humano: "La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. […] Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender" (Delors, 1996, p. 21).

Sin embargo, de manera simultánea, la educación también es interpelada por las demandas sociales, las cuales con frecuencia quedan relegadas ante las exigencias del mercado. Por ello, es fundamental insistir en que la educación no puede reducirse a una lógica meramente económica (Zaens y Mojica, 2025). Frente a esta reducción economicista, la pedagogía esta llamada a una subversión que se articula desde diversas dimensiones: una ontología del encuentro que, siguiendo con Buber (2013), contrapone la relación *Yo-Tu* a la lógica instrumental del *Yo-Eso*; una praxis no alineada (Lukács, 1970); la superación del miedo a la libertad que analizamos con Fromm (1941); y el cultivo de la atención como antídoto de la cosificación del vínculo educativo (Weil, 1996).

En esta dirección, resulta pertinente detenernos a problematizar las formas en que la pedagogía y la educación son comprendidas en el siglo XXI. La reflexión de Estanislao Zuleta (en Suarez, 2021) es particularmente esclarecedora, pues concibe la educación como un campo de combate:

> El campo de la educación es un campo de combate. Todo el mundo puede combatir allí, desde el profesor de primaria, pasando por el de secundaria, hasta el profesor de física atómica de la universidad. Combatir en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una realización humana de las gentes que se quiere educar, más se estorba al sistema. Por el contrario, mientras más se oriente la educación a responder a las demandas impersonales del sistema, más se contribuye a su sostenimiento y perpetuación. (Zuleta en Suarez, 2021, p. 198)

Asumir la educación como un campo de combate implica reconocer su potencial transfor-

mador. Esto implica recuperar las necesidades de los contextos sociales, tensionar la reproducción de desigualdades y desafiar la estandarización neoliberal. La enseñanza, desde esta perspectiva, debe orientarse hacia lo comunitario, lo ético, lo ambienta, cultural y lo político, en oposición a los currículos que priorizan contenidos útiles únicamente para el mercado. Se trata de recuperar aquello que ha sido considerado *inútil*: el pensamiento crítico, la conciencia de clase, la reflexión ética y el reconocimiento del otro en un mundo marcado por el individualismo y la competencia.

Esto exige también volver a la memoria del país, a las luchas, resistencias y dolores colectivos. Como plantean Ortega y Castro (2010), se requiere impulsar una pedagogía de la memoria que interpele nuestras actitudes frente al otro, quien demanda acogida y responsabilidad. Pensar la memoria histórica —afirman—: "implica situarla en un escenario en donde continúan presentes las afrentas contra la vida y la dignidad humana" (p. 83).

En este mismo horizonte, avanzar hacia una subversión pedagógica se convierte en una tarea urgente. Siguiendo a Orlando Fals Borda (1971), la subversión puede entenderse como la conciencia de las incongruencias internas de un orden social y el impulso por contradecirlas a partir de nuevas utopías:

> A los valores de la tradición se contraponen los antivalores de la subversión; a las normas de la tradición, las contranormas de la subversión; a la organización social establecida, la organización rebelde o revolucionaria; y a la tecnología heredada, la innovación correlativa de la subversión. (Fals Borda, 1971, p. 15)

Un primer paso hacia esa subversión pedagógica consiste en analizar críticamente el currículo y su impacto cultural. El currículo no solo organiza contenidos: también produce y modela identidades. Así lo advierte Tadeu da Silva (1998):

> El currículum también produce y organiza identidades culturales, de género, raciales y sexuales. Desde esta perspectiva, no puede verse simplemente como un espacio de transmisión de conocimientos. El currículum está implicado en aquello que somos, en aquello que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum nos produce. (p. 12)

De este modo, el currículo continúa moldeando identidades orientadas al éxito económico y a la movilidad individual, pero desvinculadas de la realidad colectiva. Frente a ello, la educación debe tensionar el *statu quo* y resistir la cultura del rendimiento, la estandarización y la competencia educativa. Como señala Martha Nussbaum (2016), existen problemas profundamente humanos que la educación técnica no puede resolver. Por eso, es indispensable promover una educación que cultive la humanidad, que fomente la sospecha, la reflexión y la indagación socrática (Nussbaum, 2005).

En síntesis, se requiere una educación que recupere las artes, las humanidades y el pensamiento crítico, poniéndolos al servicio del pueblo. La educación, como recordaba Zuleta, es un campo de combate (Suarez, 2021). En este campo, la subversión pedagógica encuentra su lugar como apuesta por la transgresión, la memoria y la emancipación. Así lo afirma bell hooks (2021), para quien la educación nunca es políticamente neutral; por ello es urgente propiciar el diálogo entre los diversos movimientos

sociales, comunitarios, estudiantiles, barriales y sindicales: "Dialogar es una de las maneras más sencillas [...] para empezar a franquear fronteras, a cruzar las barreras que pueden erigirse por motivos de raza, género, clase o profesión" (hooks, 2021, p. 178).

En conclusión, es momento de avanzar hacia una nueva pedagogía que recupere la memoria del país y encarne una verdadera subversión pedagógica. Esta transformación no se construye únicamente en los espacios educativos formales, sino también en los procesos de educación popular y comunitaria, donde florecen la pluralidad de pensamientos y la resistencia frente a la aceleración y la competitividad impuestas por la sociedad capitalista (Mojica, 2025).

En el marco de esta lucha, la resignificación del maestro se vuelve pertinente y necesaria. Es indispensable concebirlo como un actor político y cultural activo en su realidad, portador de un saber propio y, sobre todo, de una práctica pedagógica situada:

> Así, una educación que incite al pensamiento crítico, que permita reconocer y dialogar en un ambiente de respeto mutuo de la razón es una educación que permite el cultivo de la humanidad (Nussbaum, 2005). Sin embargo, para hacerla realidad, es necesario pensar en el maestro y hacer grandes modificaciones en su formación (Nussbaum, 2010). Por lo tanto, la idea de una educación para el cultivo de la humanidad depende para su desarrollo de la resignificación del papel del maestro, de manera que pueda participar en la producción de su saber más allá de su reproducción (Zuluaga *et al.*, 2014), un saber que se construya desde la cotidianidad, desde la experiencia y lo que esta lleva consigo; donde este —más allá de ser evaluado y evaluar metas de aprendizaje— sea concebido como un sujeto que tiene una vida, una cotidianidad, unas formas de sentir y percibir el mundo. (Mojica, 2024, p. 292)

La lucha por avanzar hacia una subversión pedagógica es larga; por ello, el mejor momento para comenzar es ahora. Es tiempo de apostar por una educación que rescate la memoria, las artes y el pensamiento crítico.

Referencias

Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Paidós.

Biesta, G. (2019). ¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta (Trad. Carlos Noguera). *Pedagogía y Saberes*, *50*, 63-74. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942019000100063

Buber, M. (2013). *Yo y tú. Y otros ensayos.* Prometeo Libros.

Chul-Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio.* Herder.

Chul-Han, B. (2022). *Infocracia.* Taurus.

Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación.* Ediciones península.

Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de estudios del currículum*, *1*, 59-75.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Ediciones Unesco.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación.* Ediciones Morata.

Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo.* Fundación editorial el perro y la rana.

Fals Borda, O. (1971). *Las revoluciones inconclusas en América Latina.* Siglo XXI Editores.

Fauré et al. (1973). *Aprender a ser.* Alianza Editorial.

Fisher, M. (2009). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* Trivillus.

Fromm, E. (1941). *El miedo a la libertad.* Editorial Paidos.

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir.* Capital Swing.

Illouz, E. (2012). *Por qué el amor duele. Una explicación sociológica.* Katz Editores.

Lukács, G. (1970). *Historia y conciencia de clase: estudios de dialéctica marxista.* Editorial de Ciencias Sociales del Instituto del Libro.

Lyotard, J.-F. (1991). *La condición posmoderna.* Ediciones Cátedra.

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina.* Anthropos.

Martínez, A. (2018). La inquietud por la universidad. Quizá la formación y la experiencia. En A. Martínez, S. Cadena, y A. De La Rosa, *La universidad interrogada. Opacamiento de la formación y la experiencia* (pp. 31-52). Universidad Autónoma de Occidente.

Martínez, A. (2020). ¿Para qué nos educamos hoy? Escolarización y educapital. En C. Noguera y D. Rubio, *Genealogías de la pedagogía* (pp. 307-346). Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, A., Noguera, C., y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia.* Cooperativa Editorial Magisterio.

Mojica, P. (2024). Resignificación del maestro. Una mirada desde Olga Lucia Zuluaga y Martha Nussbaum. En D. Rubio, M. Prada, y S. Durán (Ed.), *María Montessori. Mujeres en la educación y la pedagogía* (pp. 277- 296). Universidad Pedagógica Nacional.

Mojica, P. (2025). Re-pensar la escuela. De la reproducción a la emancipación. *Marxismo y Educación*, 45-50.

Mojica, P., y Zaens, V. (2025). *Discurso sobre la educación en la teoría del capital humano y su relación con el aprendizaje.* Universidad Pedagógica Nacional.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad.* Paidós.

Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, *44*, 13-25. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000100002

Ortega, P., y Castro, C. (2010). Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria. *Nodos y Nudos*, *3*(28), 81-91. https://doi.org/10.17227/01224328.973

Saavedra, L., Saavedra, S., y Quintero, A. (2024). Bildung. El despliegue del espíritu ante su retorno a la barbarie. *Co-herencia*, *21*(40), 199-229. https://doi.org/10.17230/co-herencia.21.40.7

Schultz, T. (1968). *Valor económico de la educación.* Uteha.

Schultz, T. (1985). *Invirtiendo en la gente.* Editorial Ariel.

Sen, A. (1999). *La libertad individual como compromiso social.* Ediciones Abya-Yala.

Weil, S. (1996). *Echar raíces.* Editorial Trotta.

Suarez, H. (2021). Entrevista a Estanislao Zuleta: la educación un campo de combate. En H. Suárez (Ed.), *Estanislao Zuleta y la educación. La vigencia de su pensamiento* (pp. 177-217). Editorial Magisterio.

Subjetividades y narrativas contrahegemónicas ante injusticias sociales. Camino posible desde la educación[1]

Carolina Soler Martín,[2] Angélica Briyith Fresneda Patiño,[3] María Cristina Martínez Pineda[4]

pp. 89-104

1 El presente capítulo es resultado de investigación del proyecto macro (I+D+I) titulado "Resistencia transformadora en escuelas. Contranarrativas en la educación para la justicia social (EscuelaQResiste)", el cual es coordinado por la Universidad Autónoma de Madrid y su Cátedra de investigación en Educación para la justicia social; en este participan investigadores de cinco países. La Universidad Pedagógica Nacional de Colombia participó en la modalidad de investigación cofinanciada.

2 Docente Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Ciencias Sociales. Correo: csmartin@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4380-4589

3 Docente Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación. Correo: abfresnedap@upn.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7368-7251

4 Docente Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Correo: mmartinez@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9946-7310

Introducción

Vivimos en medio de injusticias sociales. Los racismos, homofobias, machismos, capacitismos, aporofobias y otras formas de relación son experiencias cotidianas injustas, toda vez que se comprende, por una parte, las profundas afectaciones a la dignidad al menospreciar identidades y subjetividades (Honneth, 2010; Butler; 2006; Fraser, 2008; Young, 2011); por otra parte, las desventajas y desigualdades que producen en situaciones y dimensiones relevantes para la vida (Dubet, 2004; Guido y Soler, 2023).

En el campo de la educación en América Latina los análisis de las injusticias sociales en sus componentes económicos, políticos, culturales, epistémicos y curriculares han sido fructíferos desde la década de los sesenta. Autores como Latapí (1964), Freire (2005), Tedesco (2012), Puiggrós (1984), Bello (2002), Gentili (2011), entre otros, así como los análisis y experiencias de las educaciones populares, interculturales, críticas, propias, decoloniales, comunitarias han analizado y denunciado injusticias sociales y sus efectos en la educación y sociedad. Pero, también han exaltado proyectos, resistencias, praxis emancipadoras y subjetividades que transforman realidades y que muestran que otro mundo posible es posible, como lo propone Escobar (2018).

Con lo anterior, podemos decir que en la región tenemos un mapa que muestra la crueldad de las injusticias sociales, principalmente basadas en narrativas hegemónicas como el patriarcado, el colonialismo o el capitalismo (Dussel, 2009; Escobar, 2018; Mignolo, 2011); injusticias que se reproducen y renuevan en la educación y sus instituciones, y son tangibles en las formas de relación entre sujetos, en los currículos, políticas y normativas (Veleda *et al.*, 2011; Galaz *et al.*, 2023; Caicedo y Castillo, 2023).

Sin embargo, en nuestra región también hemos avanzado en una cartografía con rutas hacia una educación con justicia social, con caminos que construyen narrativas contrahegemónicas y, desde allí, realidades justas (Ferrada *et al.*, 2024; Southwell y Romano, 2013; Soler y Martínez, 2023). Esta cartografía es un ejemplo de la comprensión de justicia social no como una idea abstracta e inalcanzable, sino que ha sido asumida como una "herramienta o instrumento de análisis, de comprensión y acción ante injusticias socialmente construidas" (Soler *et al.*, 2018, p. 52).

En el marco de los estudios sobre justicia social y educación, los resultados de investigación que aquí presentamos aportan a la comprensión de rupturas con algunas injusticias sociales por parte de las subjetividades políticas que las han sufrido y, a partir de allí, reflexionamos sobre el lugar de la educación y los educadores. Tres objetivos guiaron la investigación: 1) identificar las narrativas hegemónicas que sostienen injusticias sociales vividas por algunos sujetos en la sociedad e instituciones educativas; 2) determinar las narrativas contrahegemónicas configuradas por los sujetos ante las injusticias sociales; y 3) reconocer el papel que desempeñan los educadores y la escuela en la construcción de narrativas contrahegemónicas configuradas por los sujetos ante las injusticias sociales.

Referentes conceptuales

Narrativas hegemónicas e injusticias

Hegemonía es "la capacidad de guiar, por lo tanto, implica dirección política, intelectual y moral" (Gramsci, 1981, p. 25); esta capacidad con-

figura dominaciones y coerciones en las vidas de aquellos constituidos en dominados, no como imposiciones verticales, sino con estrategias sutiles. En las hegemonías confluyen fuerzas disímiles, tales como "intereses, estructuras, tradiciones, posiciones adquiridas y defendidas, 'pereza' intelectual y adaptación" (Soler y Baquero, 2014, p. 20), es decir que no son sistemas totalitarios, más sin embargo, tienen el poder de aglomerar los fragmentos, de mantener la lógica y el control.

Toda hegemonía se sustenta en narrativas, en historias con ideas dominantes. Los proyectos hegemónicos tales como el capitalismo, la heteronormatividad, el patriarcado, el colonialismo, el antropocentrismo, entre otros basados en narrativas y en metarrelatos como los de la modernidad, legitiman múltiples violencias sobre muchos sujetos individuales y colectivos. Siguiendo a Gramsci (1975), la imposición sutil de ideas hegemónicas muchas veces aceptadas por los sujetos, en este caso en quienes recaen las injusticias, fortalece su naturalización, por lo tanto, da la impresión de un consenso sobre el orden social.

Según Angenot (2010), las narrativas hegemónicas se mantienen con los repertorios, reglas y argumentos que contribuyen a su aceptabilidad; y dada la representación social compartida se legitiman y producen consensos. Dirá el autor que aceptabilidad, inteligibilidad y legitimidad de las narrativas hegemónicas definen las relaciones de poder desde las cuales se construyen objetos y se instituyen sujetos.

El campo educativo y escolar ha sido fructífero para avanzar en investigaciones que analicen este carácter sutil de las narrativas hegemónicas injustas dado el encuentro de diferentes historias, valores, culturas y las tensiones propias de la convivencia en medio de prejuicios o estereotipos; así como dadas las relaciones de poder y las intenciones de base de la educación y sus instituciones. Diversos estudios han analizado narrativas hegemónicas injustas desde su carácter de minúsculas, simbólicas, encubiertas, o como sesgos no intencionales, muchas veces subestimados, de difícil identificación o bien, no comprendidos como injusticias pese a que efectivamente lesionan la dignidad y ejercen poder sobre algunos sujetos (Fuentes, 2019; González-Fuentes *et al.*, 2024; Henríquez-Villarroel y Mondaca-Rojas, 2020).

Narrativas contrahegemónicas y justicia social

Toda hegemonía tiene vertientes contradictorias que la pueden desestabilizar. Los sentidos comunes o consensos, las naturalizaciones o legitimaciones hegemónicas encuentran oposiciones y son impugnados. Sin embargo, esto no es sencillo de lograr puesto que muchas oposiciones terminan siendo subsidiarias y reproducen el poder de las hegemonías; son resistencias solo en apariencia, pues la representación hegemónica tiene el poder de recuperar y neutralizar lo divergente y de ponerlo a su servicio (Angenot, 2010).

Para Gramsci (1981), la contrahegemonía implica una estrategia de desestabilización de los consensos ideológicos instalados en lo que el filósofo denominó "sentido común", sobre los que se asienta la visión del mundo imperante. Verdaderas rupturas que escapen a la lógica de las hegemonías han sido propuestas desde las teorías de la resistencia con Gramsci, Giroux o Freire; también desde la filosofía del poder desarrollada por Foucault o desde las teorías sociocríticas con Bourdieu y Angenot (Soler y Baquero, 2014).

La contrahegemonía evoca y convoca a la producción social de una multiplicidad de

formas alternativas de resistencia, experiencias e iniciativas de lucha que hacen posible no solo la difusión de un discurso o narrativas críticas capaces de combatir radicalmente el orden ideológico y social hegemónico, sino también, la creación de sujetos políticos, relaciones sociales y espacios públicos capaces de apropiarse de la cultura —en sentido gramsciano— para darle un nuevo significado (Aguiló, 2009).

Lo anti o contrahegemónico tiene la posibilidad de integrar todo aquello que admite la crítica al estado actual de las situaciones, sin embargo, no unifica, no se acerca a lo uni (unidad, único), sino a lo pluri y lo multi. Los procesos de búsqueda y aperturas hacia la emancipación no estarán libres de errores en tanto son caminos nuevos; además, se construirán en medio de tensiones, por ejemplo, con apuestas antipatriarcales, antirracistas y anticoloniales como parte de los procesos de aprendizaje (Zibechi y Mora, 2022).

Lo contrahegemónico es inacabado, tiene una característica de incompletud, y esto es un estímulo para seguir profundizando en identidades, saberes, tensiones y evitar el estancamiento y los sentidos de superioridad que se asigna a ciertas verdades y saberes pretendidamente acabados y perfectos. Ante las posibilidades contrahegemónicas, y retomando el pensamiento gramsciano y freiriano, la tarea de la educación en tanto creadora de cultura es fundamental en la configuración de subjetividades y le exige ocuparse de la formación como dispositivo ético-político que defienda y promueva la justicia social. En otras palabras, le corresponde develar los hilos visibles e invisibles de los poderes hegemónicos que sostienen injusticias instaladas en lenguajes, costumbres, actitudes, contenidos, entre otros elementos de la educación y la escuela, y contribuir a crear culturas contrahegemónicas.

Metodología

Acorde con la intención de aportar a una sociedad justa, metodológicamente, seguimos el enfoque crítico-social de corte latinoamericano. Este tiene tres características: el estudio de las realidades concretas integra la producción de conocimiento y la acción política, así que hay un compromiso por la transformación social; por que los sujetos participantes se vinculen con la construcción de conocimiento a partir del diálogo; y que medie un proceso educativo en la investigación, pues transitan aprendizajes entre los sujetos participantes (Michi, 2020).

Acorde con el enfoque el método seguido fue el biográfico. Este posibilita profundizar en las experiencias de vida interpretadas y narradas por los propios sujetos, sus vínculos con personas con quienes han construido lazos sociales, y las articulaciones con diferentes contextos inmediatos (Sautu, 2004). Los instrumentos fueron entrevistas semiestructuradas y en profundidad, las cuales invitaron a crear relatos biográficos orales y escritos que se desarrollaron entre mayo y noviembre del año 2024.

Los participantes fueron tres jóvenes estudiantes universitarios que se autoidentifican como mujer misak, negro bogotano y persona de género no binario. Las narraciones de sus experiencias constituyeron casos relevantes para interpretar y profundizar en el tema de interés de la investigación y aportar a la transformación social y educativa. Además, narrarse permitió a los sujetos "en función de su pertenencia sociohistórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos vividos" (Delory, 2009, p. 31), con lo cual avanzaron en biografiar su vida, en comprenderse protagonistas de sus historias en medio de las representa-

ciones simbólicas determinadas por la época, cultura, o grupo social.[5]

Para el análisis de los datos se siguieron procesos deductivos a partir de conceptos y categorías derivadas de los referentes teóricos, así como procesos inductivos desde categorías emergentes. Además, se usó el *software* Atlas. Ti v25 como apoyo para la categorización y se siguieron criterios éticos como los protocolos de consentimiento informado y la protección de los datos para garantizar el acceso limitado a las investigadoras.

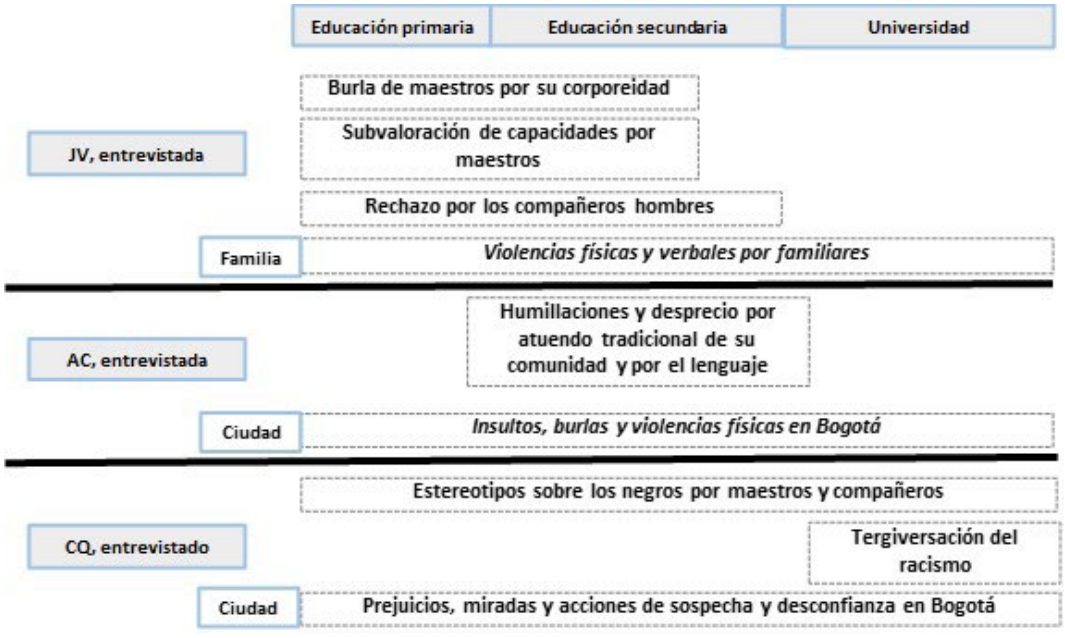
Resultados

Narrativas hegemónicas que sostienen injusticias sociales vividas por los sujetos

En la figura 1 se enuncian algunas de las manifestaciones de las injusticias que han vivido los tres jóvenes participantes en escenarios educativos, familiares, entre otros. Tras los análisis realizados a la luz de las narrativas hegemónicas son claras las explicaciones a las diversas manifestaciones de las injusticias desde el patriarcado y el colonialismo.

Figura 1.

Injusticias sociales en las trayectorias de vida de los participantes



Fuente: elaboración propia a partir de las narrativas de los participantes.

5 Como compromiso ético y político de la presente investigación, ante los criterios del enfoque crítico-social de corte latinoamericano y dado el interés de una de las participantes, uno de sus relatos escritos fue publicado en el boletín del Observatorio de Acciones Colectivas por la Educación y la Pedagogía (Oacep) (Cuchillo Yalanda, 2025).

En relación con la participante que se autoidentifica desde el género no binario, las violencias en su hogar han sido constantes:

> Yo tenía que ser el hombre que mi papá pedía que yo fuera: el hombre rudo, fuerte, no amenazado, el que estaba al frente de todas las situaciones de mi casa [...] tenía que corresponder a ese cuerpo asignado biológicamente. Entonces él era violento, al término que todo el tiempo eran los golpes, los gritos, los comentarios despectivos, frente a esa feminidad que yo expresaba. (JV, comunicación personal, 2 de septiembre de 2024)

Además, en el espacio escolar, las burlas sobre su cuerpo, sus comportamientos y sus actividades preferidas fueron justificaciones para humillarla.

> Una profesora en espacios como la cancha del colegio empezaba a burlarse de mí con sus compañeras docentes. Cuando yo salía o pasaba frente a ellas, automáticamente empezaba a hacer comentarios, a actuar como yo actuaba, a imitar ademanes míos y a reírse con sus compañeras frente a mi corporalidad. (JV, comunicación personal, 2 de septiembre de 2024)

Las acciones del padre pueden ser comprendidas dentro del sistema de dominación patriarcal y el ejercicio de poder sobre lo feminizado. La reproducción de discursos sobre el antropocentrismo, el poder y la violencia consolidan jerarquías que, en última instancia, justifican las injusticias sociales. Así, lo no masculinizado suele ser lo vulnerable y violentado. Subraya Segato que, "el patriarcado constituye el fundamento de todas las demás formas de subordinación, imponiendo una verdadera 'pedagogía de la crueldad' sobre la mayoría de las sociedades" (citada en Escobar, 2018, p. 34).

Las acciones de la maestra, también en el marco del patriarcado, han sido denominadas como "vigilancia de género", pues buscan visibilizar y denunciar las desviaciones de lo esperado como masculino y femenino. La corporalidad se vuelve objeto de imitación, burla y desprecio como un mecanismo para mantener el orden social instituido. Esto situó al participante en su época escolar en el "papel del marginal o del excéntrico... como pintoresco, curioso, extraño o veleidoso" (Cornejo, 2012, p. 86).

En relación con la mujer misak,

> [en el colegio en Bogotá] cuando llegaban los refrigerios me regaban el yogur encima diciendo que era sin querer, o me tiraban migajas de pan o galleta [...] a veces me tiraban las frutas o algo que ya estuviera dañado.
>
> Después de la marcha del miércoles [1 de mayo], yo iba con el atuendo y me insultaron y me gritaron horrible. Simplemente yo dije: yo me visto así. Entonces, a la vez tengo esos miedos porque no es la primera vez; en la calle he sentido mucha discriminación. (AC, comunicación personal, 6 de mayo de 2024)

El colonialismo en su comprensión etnocéntrica y con su perspectiva civilizatoria instituyó la mirada de subvaloración a los otros, lo cual justifica sostener desigualdades e injusticias sociales y epistémicas. Los legados del colonialismo, entre esos el patriarcado, las jerarquías raciales, las representaciones de la esclavitud y las formas de violencia para dominar a los otros

(Wright *et al*., 2023), sostienen la naturalización de la inferioridad de los indígenas, pues los sitúa aún en el lado deficiente de binarismos de la modernidad de Occidente en tanto primitivos, míticos, irracionales, siervos, y tradicionales (Quijano, 2011); y así, terminan por justificar las humillaciones.

Algunos de los relatos del participante que se autoidentifica como negro bogotano son:

> un profesor de primero primaria me dijo: -tú eres negro, tienes que ser más fuerte y correr más que todos.
>
> Cuando estudiaba en otra universidad me dijeron: "¿Por qué estudias esto si deberías estudiar en otra universidad más a fin a tu color de piel?". Hoy en día algunas compañeras que me ven en la U y me preguntan: "¿Oye tú estudias educación física? Todas estas cosas de que los negros son solo habilidad manual, fuerza"... (CQ, comunicación personal, 20 de noviembre de 2024)

Aliado del colonialismo, capitalismo y etnocentrismo, el racismo sigue instalado. Las prácticas de dominación por rasgos como el color de piel perpetúan jerarquías sociales. En la actualidad hay una tendencia a reducir el racismo a sus expresiones más violentas, pero lo cierto es que hay un racismo manifiesto o explícito, y otro ampliamente difundido que es latente, aquel "arraigado en el sentido común y se ha naturalizado tanto que trabaja predominantemente desde el inconsciente, de forma soterrada pero eficaz" (Restrepo, 2012, p. 186). En el relato del participante persiste el estereotipo de que las personas negras tienen más fuerza y que están destinadas a labores de exigencia corporal, lo cual los margina de labores intelectuales y también se acerca a la idea de que son violentas.

Narrativas contrahegemónicas a las injusticias sociales vividas por los sujetos

Varias tendencias investigativas han destacado el papel determinante y privilegiado de la narración de los sujetos silenciados, discriminados o, para esta investigación, en quienes recaen las injusticias, para comprender su carácter estructural y reconocer las narrativas contrahegemónicas que los sujetos han construido, así como las rutas que han seguido para tensionar el orden instituido. Los estudios biográficos con intenciones éticas y políticas son un ejemplo, también la teoría crítica de la raza y las pedagogías críticas latinoamericanas.

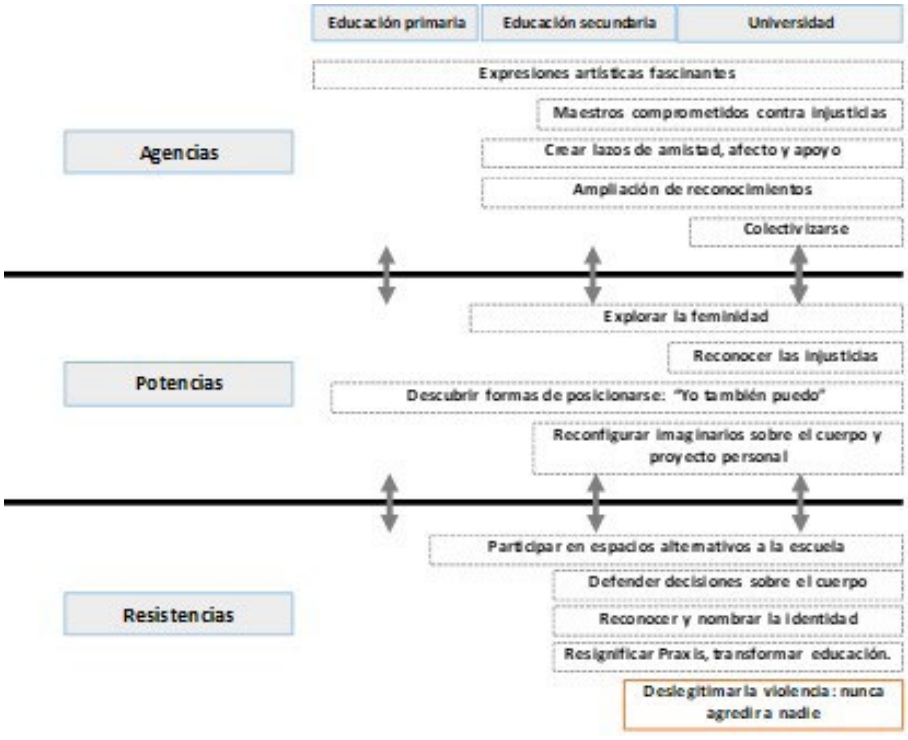
Justamente desde estas últimas pedagogías se han exaltado las resistencias a las injusticias y se han analizado desde la subjetividad política para identificar aquellas que se configuran como contranarrativas o narrativas contrahegemónicas.

Siguiendo a Martínez y Cubides (2012), la subjetividad política puede configurarse desde tres planos o vectores de fuerza, lo agenciante o aquello que provoca o promueve la capacidad política del sujeto, lo potenciado o aquellas fuerzas, capacidades y voluntades de poder que se instalan en los sujetos y, las resistencias o expresiones de las transformaciones que operan en formas de acción y en prácticas.

Presentamos a continuación una representación visual de los análisis de cada sujeto participante, siguiendo la estructura de vectores de la subjetividad política indicada. Luego se retoman algunos de los datos de las resistencias para comprender el desarrollo de una contranarrativa en la cual coinciden los sujetos.

Figura 2.

Persona de género no binario. Agencias, potencias y resistencias en la configuración de narrativas contrahegemónicas



Fuente: elaboración propia a partir de las narrativas de los participantes.

Respecto a los factores agenciantes de la subjetividad política de la persona de género no binario, las expresiones artísticas la han acompañado a lo largo de su vida: "Yo era la estrella en los eventos, me encantaba, todo el mundo reconocía que yo era muy buena en las artes, en bailar, cantar, en la escénica o exponiendo" Se encontró con maestros que la acompañaron en situaciones de discriminación y le mostraron sus retos en la vida: "El rector del colegio era gay, él estaba a la defensa de estas expresiones y lo manifestaba abiertamente; me decía: -cuenta conmigo, yo sé que se siente". Consolidó amistades y afectos: "Mis compañeras me acogían, era como el lugar seguro para mí; entonces echábamos chisme, hablábamos de cosas de mujeres, a mí me encantaba" (JV, comunicación personal, 2 de septiembre de 2024 y 16 de septiembre de 2024). Y también fue parte de algunos colectivos.

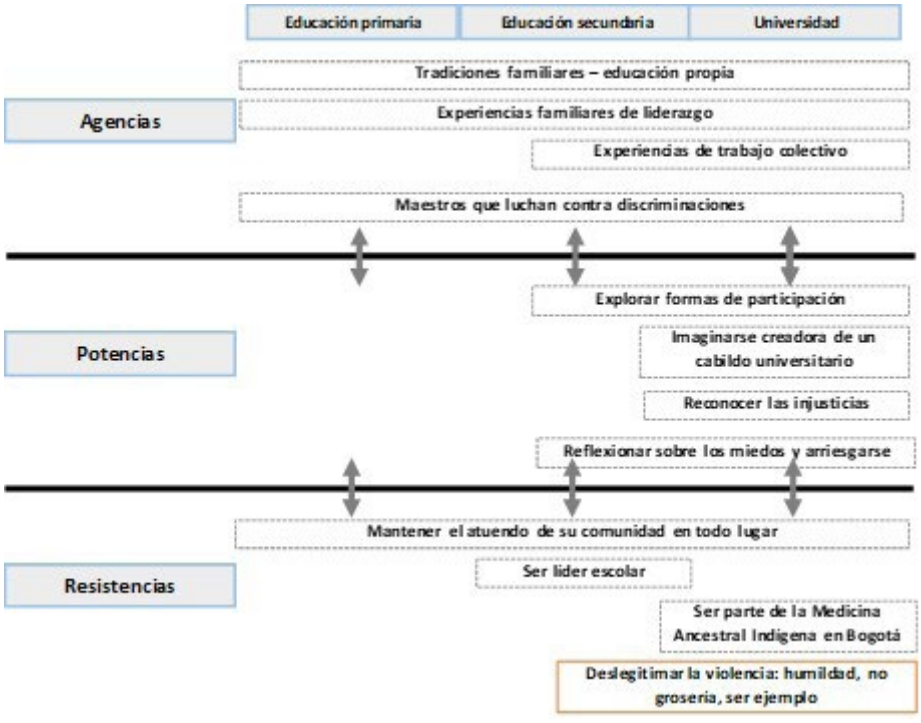
Entre las potencias, la participante fue reconociendo mediante sus relatos la relevancia de poder explorar la feminidad: "[Lady Gaga] me motivaba a sentirme distinta. Poder sentarme en un espejo y coreografiar algunas canciones me permitía explorar eso femenino que no había podido explorar en otros escenarios". También poder reflexionar sobre las injusticias, "[su amiga le decía]: J, imagínate que en el manual de conveniencia dice que ser homosexual es una falta grave. *¿cómo es posible eso? me hacía caer en cuenta*". Fortalecerse y decir, yo también puedo,

"Yo decía: si el rector me está diciendo que es homosexual y llegó a donde llegó, yo también puedo seguir asumiendo mi sexualidad y seguir avanzando en mi proceso académico y profesional". También poder reconfigurar constantemente los imaginarios sobre su cuerpo: "Empiezo a confrontarme con mi cuerpo y mi verdad. Ya había asumido mi identidad como homosexual, pero decía, -no, yo no me siento como un homosexual, yo tengo otros elementos" (JV, comunicación personal, 2 de septiembre de 2024 y 16 de septiembre de 2024).

Las resistencias de esta participante se refieren a ser parte de espacios comunitarios alternativos: "[del restaurante del papá] yo me volaba, iba a las presentaciones en la Casa de la Cultura y yo decía: yo quiero estar ahí". Defender decisiones sobre su cuerpo y reconocer su identidad: "en décimo grado mis compañeros me seguían molestando, mi familia ya sabía que yo era homosexual, entonces dije en el salón: sí, yo soy homosexual, y qué pasa. Ahí les quité el poder, ya no tenían como molestarme". Dado que es educadora, resignifica constantemente su praxis, ha creado y transformado escenarios educativos: "un amigo me dijo: creemos algo distinto, desestructuremos la escuela, desestabilicémosla. Empezamos a crear un proceso que propone la participación de personas con discapacidad en los contextos educativos". Así, la deslegitimación de la violencia se retoma más adelante para desarrollarla no solo como resistencia, sino como narrativa contrahegemónica.

Figura 3.

Mujer misak. Agencias, potencias y resistencias en la configuración de narrativas contrahegemónicas



Fuente: elaboración propia a partir de las narrativas de los participantes.

Desde los relatos de la mujer misak vemos factores agenciantes como las tradiciones étnicas de su comunidad, entre estas: "lo colectivo ha sido algo fundamental de mi vida, en mi familia se organizaron, se reconocieron y se buscaron muchas maneras de sobrevivir en este contexto urbano, como pueblo originario". También experiencias de liderazgo familiar, "mi familia ha estado liderando procesos. Recuerdo a mi bisabuelo materno y bisabuela paterna contándome que sus abuelos y sus padres habían servido. Mi abuelo paterno me contaba que fue alguacil, él fue gran líder". Escolarmente encontró maestros que rechazan acciones de discriminación: "un profesor se enteró de que me trataban mal, que eran groseros [...] les dijo que eso podría traerles consecuencias académicas. Sentí apoyo, no volvieron a molestarme. Esa fue la vez que me sentí muy bien en un colegio público" (AC, comunicación personal, 6 de mayo de 2024).

La participante nos fue narrando cómo se potenciaron intereses por participar en escenarios políticos escolares; también, fue reconociéndose desde la capacidad de identificar injusticias para sí misma y para las comunidades indígenas: "[personas de su comunidad] no comprenden si en algún momento fueron discriminados. Al no entender el castellano, tampoco sabían cómo defenderse". Se ve con la posibilidad de reflexionar sobre sus miedos y soñar con varios proyectos en su vida:

> Quiero seguir hablando sobre el proceso de educación, no desde afuera sino desde adentro, desde el hogar, seguir fortaleciéndonos sin miedos y sin pena, para poder hablar de la educación propia y sus articulaciones con la educación occidental
>
> [...]
>
> Con un compañero hablamos de que sería bueno crear un cabildo universitario, pero que no sea solo de pueblos originarios, sino que incluyamos a todas las poblaciones afro, palenquera, gitanos. (AC, comunicación personal, 6 de mayo de 2024)

Entre las resistencias:

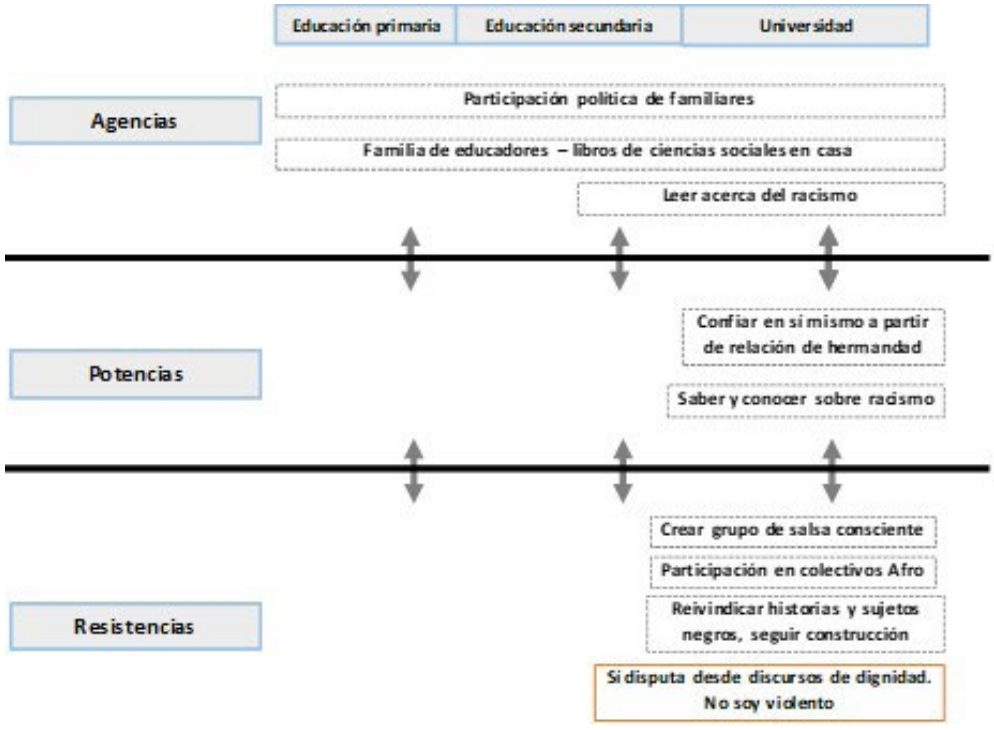
> persisto en el atuendo pese a que desde mi infancia vivo en Bogotá [porque], no es solo ropa que se ve desde lo occidental, es parte de mi identidad cultural, es una resistencia y un orgullo porque es herencia de mis abuelos; preservó así algunos de sus conocimientos y, aún más, la memoria de mis antepasados

También, en ejercer liderazgos: "me lancé como consejera del colegio, además, fui representante de todos los colegios de la localidad del cabildo estudiantil". Y, más adelante en su vida "en la Secretaría de la Mujer apoyo desde el enfoque diferencial de los grupos indígenas".

Como se desarrolla más adelante, y en lo cual coincide con los otros participantes, pese a las continuas discriminaciones vividas, la participante deslegitima cualquier acto de violencia, retoma ideas de su familia y reitera que "hay que respetar para que lo respeten [...] uno debe ser sencillo y humilde porque así es como se gana el mismo respeto [...] no puedo responder groseramente, entre los demás soy misak, no mestiza" (AC, comunicación personal, 6 de mayo de 2024).

Figura 4.

Negro bogotano. Agencias, potencias y resistencias en la configuración de narrativas contrahegemónicas



Fuente: elaboración propia a partir de las narrativas de los participantes.

Para el participante que se autoidentifica como negro bogotano ha sido agenciante la participación política de algunos de sus familiares: "mi abuelo ha tenido incidencia política, fue alcalde en el municipio de dónde es oriundo y varios familiares han llegado a ocupar cargos públicos". También, las vidas como educadores de familiares y lecturas realizadas sobre el racismo desde edades tempranas: "Mis abuelos son profesores de sociales así que tenían libros, entonces yo comencé a leer sobre racismo" (CQ, comunicación personal, 6 de mayo de 2024).

Como potencias se puede comprender la confianza en sí mismo toda vez que ha vivido relaciones de hermandad: "esa relación con mis compañeros y compañeras del colectivo me ha dejado, por encima de autores, la posibilidad de generar el entramado entre los negros. [...] me sacó de ese ostracismo". También, sentirse con saberes y conocimientos acerca del racismo:

> Creo que esos aprendizajes que he tenido (en los colectivos) los puedo resumir en reconocer que hay más experiencias, vivencias, nociones de lo que es ser negro. Más allá de poder decir si me ha dado cuestiones de dignidad, de fortaleza... es más como las diferencias y miradas de ser negro, y cómo la gente convive con eso. (CQ, comunicación personal, 20 de noviembre de 2024)

Algunas de las acciones de resistencia refieren al ser líder de un grupo de salsa consciente: "hago reflexionar a la gente […] con la salsa es negra y los ritmos africanos del corazón […]. Y eso me parece chévere, porque ya la gente no habla solamente de salsa, sino entiende que hay salsa negra". También, con algunas intermitencias ha sido parte de colectivos negros, ha decidido en cuales escenarios reivindicar historias y sujetos, así como reiterar en la diversidad y continua construcción del ser negro: "Formé parte del colectivo negro Djembe Afram […] y con la gente del Partido de las Comunidades Negras". Además, plantea cómo resistir:

> Yo no soy una persona violenta, soy una persona calmada […] son los discursos de dignidad que existen los que entran en disputa. Es poner nuestro conocimiento, nuestra ancestralidad, nuestra comunidad, nuestra academia como algo que existe, que es vigente, que entiende, que comprende. (CQ, comunicación personal, 20 de noviembre de 2024)

Tras la interpretación anterior en relación con las injusticias vividas y la configuración de subjetividades políticas por nuestros tres participantes, concordamos con Assy (2019) que

> Las experiencias concretas de la injusticia pueden generar empoderamiento y resistencia […] el énfasis sobre la injusticia social se apoya en una reflexión sobre ciertos niveles de creación de empoderamiento y resistencia política por parte de los vulnerables. La injusticia que resiste la invisibilidad y refuerza el empoderamiento y la acción se enmarcarán aquí dentro de la constitución de la subjetividad. (p. 3)

Lo dicho no justifica la reproducción de injusticias; dirá la autora que el estudio de las injusticias sociales está ligado a las resistencias, a las subjetividades insurgentes. Así que en el interés por una sociedad y educación con justicia social es innegable reconocer los procesos de subjetivación que se producen en la confrontación con las injusticias sociales. Esta subjetivación, en el conjunto entre agencias y potencias que van configurando resistencias, son narradas de formas siempre incompletas, no lineales, ni de causa efecto, sino desde múltiples interrelaciones, persistencias y también olvidos. Para Assy (2019), las subjetividades insurgentes no aparecen súbitamente, no son atributos o identidades esencialistas, sino que son moldeadas por la vida fáctica, "por el orden de lo que ocurre, por la experiencia social y política" (p. 5).

Ahora bien, no toda resistencia es una contranarrativa o contrahegemonía. Se puede resistir, pero, aun así, sumar a las mismas narrativas oficiales y sus lógicas de control. Por ejemplo, los esfuerzos puestos en algunas luchas o las reacciones contestatarias están instaladas en los discursos hegemónicos para mantener identificados a los sujetos, para reafirmar sus carencias o, tal vez para mantenerlos agotados en luchas que no llevan a cambios. También puede suceder que una resistencia replique o reproduzca lo que idealmente se quiere contrarrestar, por ejemplo, se justifican injusticias hacia quienes están situados en el lugar de la narrativa hegemónica.

Al tener en cuenta lo anterior, una contranarrativa derivada de los análisis de la investigación es la no violencia, la convicción de los participantes para reaccionar a los insultos o acciones de discriminación sin violencia (ver figuras 2, 3 y 4). Ante el cúmulo de discriminaciones en los relatos, pese a que es más fácil responder con

violencia y que, muchas veces es lo esperado de los sujetos de las injusticias dados ciertos estereotipos y prejuicios, los participantes se reafirman en hacer caso omiso a las ofensas y responder desde el silencio, la argumentación o con bondad.

Erradicar la violencia de las interacciones es planteado en términos de respeto, humildad y no grosería por la mujer misak; en términos de ser calmado, no violento y disputar desde la argumentación por el negro bogotano; y como convicción de que no hace parte de su forma de ser, según la persona de género no binario. Esta postura de vida es desafiante ante las narrativas hegemónicas que validan respuestas en el mismo tono de la ofensa al reconocer la violencia como forma de poder. También, se identifica como contranarrativa, porque apuesta por una consecuencia distinta a la típica desde la justicia tradicional, no se trata de castigar al ofensor, sino la de transformar estereotipos, establecer otras relaciones, rectificar historias. Tres posibilidades para nuevos significados culturales.

Otra característica que conlleva a considerar la no violencia como contrahegemónica es que no solamente se dirige a quienes lesionan la dignidad o son injustos, sino que es, posiblemente, una actitud de vida hacia cualquier otro. Además, es una estrategia que inmediatamente demuestra cómo distanciarse de la violencia, es acción misma.

Como cierre del presente artículo, en relación con el papel que desempeñamos los educadores y las instituciones escolares en la construcción de narrativas contrahegemónicas por los sujetos ante las injusticias sociales, proponemos considerar dos elementos. Uno, la apuesta por el ejercicio constante de comprender que las injusticias sociales están arraigadas en narrativas hegemónicas naturalizadas y legitimadas como lo son el patriarcado, la colonialidad y el capitalismo; este ejercicio implica el proceso de concientización ante injusticias instaladas en nuestras praxis. Lo anterior, puede que conlleve a rutas que no estén cooptadas por las narrativas hegemónicas y a que la subjetividad política de los educadores avance en los espacios de la micropolítica.

Otro elemento es la convicción de la relevancia de los relatos biográficos y las narrativas de experiencias de vida para la educación y las luchas por la justicia social. Estas son herramientas para la reflexibilidad individual, para desentrañar y hacer visible en la vida cotidiana de los sujetos las narrativas hegemónicas y la configuración de subjetividades políticas que resisten y que, tal vez, configuran narrativas contrahegemónicas. En ese sentido, el compromiso de los maestros, más allá de usar estas herramientas, es el de asumir las apuestas por la afectación de las subjetividades que, a su vez, se convierten en un camino hacia la configuración de contranarrativas. Para lograrlo, la acción pedagógica debe centrarse en acompañar a los estudiantes para que deconstruyan la injusticia y reconozcan o identifiquen las salidas alternativas, las maneras como son capaces de resistir y construir otras narrativas.

Aunque en la región son diferentes los caminos que avanzan en una cartografía con rutas hacia una educación con justicia social, es necesario considerar que:

> Estudiar las injusticias sociales en perspectiva de deconstruirlas de raíz y construir realidades justas también conlleva a [...] asumir responsabilidades presentes para que se evite la reproducción futura de injusticias (Young, 2011). Implica, entonces,

> comprender que las injusticias sociales son eludibles siempre que se adopte la decisión y voluntad ética y política de afrontarlas desde las esferas del poder político macro, pero también en la esfera subjetiva y el poder micro, desde la capacidad de politicidad de los sujetos y la transformación de realidades mediante otras formas de relación y con fines comunes, como podría ser la Justicia Social. Solo de esta manera, entre lo estructural y subjetivo, es posible generar transformaciones. (Soler y Martínez, 2023, pp. 6-7)

Referencias

Aguiló, A. (2009). La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Revista Nómadas*, *22*(2), 1-25 https://www.redalyc.org/pdf/181/18111430001.pdf

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible.* Siglo XXI Editores.

Assy, B. (2019). Subjetividades insurgentes y empoderamiento político (Traducido por Emilia García-Romeu). *Re-visiones*, (9), 1-12. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7211196

Bello, M. (2002). *Equidad social y educación en los años ´90*. Unesco.

Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia.* Paidós.

Caicedo, J. y Castillo, E. (2023). Caleidoscopio del racismo escolar. Saberes, pedagogías, conmemoraciones e iconografías. *Nodos y Nudos, 7*(50), 117-132. https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12585

Cornejo, J. (2012). Componentes ideológicos de la homofobia. *Límite, 7*(26), 85-106. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83625847006

Cuchillo Yalanda, A. M. (2025). Ser mujer misak en cualquier tiempo y espacio: Relato autobiográfico entre discriminaciones y resistencias en educación. *Boletín OACEP*, 77–85. https://revistas.upn.edu.co/index.php/oacep/article/view/23779

Delory, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Clacso.

Dubet, F. (2004). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.

Dussel, E. (2009). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta. Escobar, A. (2018). *Otro posible es posible. Caminando hacia las transiciones desde Aby/Afro/Latino-América*. Desde Abajo.

Ferrada, D., Del Pino, M., Astorga, B., Dávila, G., y Bastías, C. (2024). Una educación con justicia social: aulas comunitarias dialógicas en Chile. Perfiles *Latinoamericanos, 32*(64), 1-22. https://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/1499

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.

Fuentes, L. (2019). "Cuentos que no son cuentos": acoso sexual, violencia naturalizada en las aulas universitarias. *Revista Nómadas*, (51), 135-153. https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a8

Galaz, A., Muñoz, G., Vega, J., Campos, J., Pérez, P. y Quitana, C. (2023). El currículo Chileno: Configuración histórica de muros de exclusión. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 12*(2), 63-78. https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.004

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI editores.

González-Fuentes, J. A., Moreno-Manso, J. M. y Guerrero-Molina, M. (2024). Homofobia sutil y manifiesta: mecanismos de desconexión moral y dimensiones de la empatía. *Acta Colombiana de Psicología, 27*(2), 19–33. https://doi.org/10.14718/ACP.2024.27.2.2

Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Editor Juan Pablos.

Gramsci, A. (1981). *Cuadernos desde la cárcel*. Universidad Autónoma de Puebla.

Guido, S. y Soler, C. (2023). Desigualdades e injusticias: reproducciones y resistencias en educación. *Folios,* (57), 1-17. https://doi.org/10.17227/folios.57-16794

Henríquez-Villarroel, D. y Mondaca-Rojas, C. (2020). Niveles de prejuicio sutil y manifiesto en estudiantes universitarios aymaras y connacionales en la frontera norte de Chile. / Levels of explicit and subtle prejudice in Aymaras and connational university students on the northern border of Chile. *Utopía Y Praxis Latinoamericana, 25*(1), 79-90. https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34615

Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social* (J. Romeu, Trad.). Katz Editores

Latapí, P. (1964). Columna Educación y Justicia Social. *Periódico Excélsior*, 6,

Martínez, M. y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 67-88. https://doi.org/10.17227/01203916.1687

Michi, N. (2020). Reflexiones sobre prácticas de producción colectiva de conocimientos o pequeñas contribuciones a una agenda de trabajo. Investigación Militante. En P. Medina (Ed.), *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación* (pp. 72–89). Universidad Veracruzana.

Mignolo, W. (2011). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E Lander. (2011). (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 73-104). CLACSO.

Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina*. Nueva imagen.

Quijano, A. (2011). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E Lander. (2011). (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 219-264). CLACSO.

Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Editorial universidad del Cauca. https://archive.org/details/restrepo-eduardo.-intervenciones-en-teoria-cultural-2012/page/185/mode/2up?q=latente

Sautu, R. (2004). *El método biográfico*. Ediciones Lumiere

Soler, S. y Baquero, P. (2014). *Maestros, hegemonía y contradiscurso*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.

edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/maestros_hegemonia_y_contradiscurso.pdf

Soler, C., Martínez, M., y Peña, F. (2018). *Educación para la justicia social. Rutas y herramientas pedagógicas.* Editorial Magisterio.

Soler, C. y Martínez, M. (2023). Educación y escuelas constructoras de justicia social. Iniciativas para una cartografía desde América Latina. *Praxis educativa, 27*(2), 1-20. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270205

Southwell, M. y Romano, A. (Comps). (2013). *La escuela y lo justo*. UNIPE.

Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.

Veleda, C., Rivas, A., y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Unicef.

Wright, C., Ní, F. y Rolston, B. (2023). *Los legados coloniales en Colombia*. Gender Justice & Security Hub. https://thegenderhub.com/wp-content/uploads/2023/08/Los-legados-coloniales.pdf

Young, M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata.

Zibechi, R. y Mora, M. (2022). Universidades antihegemónicas. *Nómadas*, *56*, 1-23. https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a12

De lo comunitario al aula como trinchera: caminos hacia pedagogías de la justicia

María Salomé Quintero Herrera[1]

pp. 105-117

1 Docente de Lengua Castellana del Instituto Pedagógico Nacional. Coinvestigadora del Grupo de Investigación Fepaite Angayusa. Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y francés de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: msquinteroh@upn.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2422-5354

> Enseñar es un acto performativo. Y ese aspecto de nuestro trabajo ofrece el espacio para el cambio, la invención y los giros espontáneos que pueden servir de catalizador para los elementos únicos de cada aula. Para abrazar el aspecto performativo de la enseñanza, nos vemos obligados a comprometernos con los "públicos", a considerar asuntos de reciprocidad.
>
> (BELL HOOKS, 2021, p. 32)

Trazando trochas

Este escrito nace de un caminar prolongado entre territorios comunitarios, espacios populares, procesos artísticos y aulas de escuela, donde la escritura dejó de ser solo un ejercicio académico para convertirse en sostén de la existencia y forma de reescribir el mundo. Desde esos recorridos se ha configurado una mirada que asume la palabra como acto encarnado y situado, atravesado por la memoria de los barrios, las luchas ambientales, los tejidos colectivos y las historias que se cuentan al calor de las cocinas, las caminatas y las asambleas. En esa trayectoria, las escrituras transgresoras —las que se hacen con el cuerpo, con los hilos, con el papel reciclado, con los fanzines, con los bordados y con las voces que insisten— se comprenden como prácticas de libertad que desobedecen los moldes hegemónicos de la escuela y de la academia.

A partir de dichas experiencias, el aula deja de entenderse únicamente como un salón con paredes, pupitres y tableros, para asumirse como trinchera: un territorio colectivo y caótico en el que se entretejen afectos, cuidados, rabias dignas y preguntas incómodas. Es en esa cotidianidad, marcada por los ruidos, las interrupciones, los conflictos y también por los chistes, los abrazos y las complicidades que se gestan pedagogías de la justicia que reconocen lo político en lo sensible. Apostar por estas pedagogías implica buscar formas de educar desde el cuidado y para la justicia, habilitando escrituras que permitan a niñas, niños y jóvenes narrarse, denunciar, soñar y reclamar dignidad. Por tanto, este texto busca recorrer los hilos y las páginas para ensayar un antidecálogo en construcción que nombre las apuestas, tensiones y utopías que emergen cuando el aula se asume como trinchera y las escrituras como gesto transgresor.

Caminos de una andariega

He sido una andariega de escenarios, espacios, territorios y caminos en los que he desarrollado apuestas que procuran formas alternativas de leer y escribir el mundo. Escribir ha sostenido mi existencia, contarme a mí misma ha abierto mundos y ha permitido que esos mundos se mantengan. Mis pies, por su parte, han transitado infinidad de lugares y acompañado procesos en grupos y espacios colectivos, comunitarios, populares y ambientales donde estas manos han podido desaprender la forma "correcta" de escribir; en su lugar, han aprendido a incomodar los moldes hegemónicos de la escritura, porque "enseñar a escribir no es enseñar una técnica. Que no existe la escritura en abstracto. Existen sujetos que escriben. Sujetos con historias e ideas. Sujetos que reclaman re-conocimiento" (Soler, 2013, p. 132).

He descubierto que cuando hablamos y escribimos a partir de los territorios las letras dejan de ser neutras y se vuelven desobedientes, una práctica concreta de libertad. Mis recorridos han pasado por distintos escenarios, entre ellos: el grupo de Crítica Literaria del Instituto Pedagógico Nacional, en el que encontré el

placer de escribir con base en las experiencias y acciones como estudiante de secundaria; gracias a él experimenté la escritura como puerta para inventar universos. Igualmente, en la biblioteca comunitaria del barrio Aures, El Fuerte del Viejo Topo, comprendí que escribir también es mirar el barrio que me habita, dibujar mapas de la localidad, de mi propio cuerpo y de aquello que sueño.

En los humedales de Suba, caminando con la Red Conejera, descubrí una escritura hecha de rabia digna y de defensa del territorio nutrida por los saberes populares y ancestrales muiscas de la localidad. Con el grupo de teatro Antiguerra, también en Suba, reconocí que mi cuerpo mismo escribía: cada gesto, cada sonido, cada ritmo se convertía en relato. Más tarde, con el Colectivo Literario y Artístico Les Sumerceístas, pude tejer deseos comunes: allí la escritura se armaba en movimiento, rodando la palabra por las calles de Suba. Escribir era un acto comunitario que nacía de lo que sucedía: de las recetas, las resistencias, los paisajes sonoros, las poesías que caminan, las imágenes, el juego y el arte entendido como gesto político para poner las letras al servicio del pueblo, donde los lenguajes artísticos se cruzan para relatar, denunciar y, también, para echar chisme.

En el territorio universitario, de la mano del Grupo de Investigación Fepaite Angayusa (GIFA), he reconocido que la escritura es "un acto rebelde e insurgente en el cual irrumpe una nítida inversión de la 'realidad'" (Zavala, 2002, p. 163). Esto me ha exigido escribir desde el lugar de aprendiente, habilitando voces y conversaciones horizontales e interculturales; imaginar otras formas de ser, saber y hacer es, en sí mismo, reescribir la academia. Asimismo, con la Colectiva Tejeril Hilemos la Palabra, aprendí que también se escribe con agujas, telas, hilos y desobediencias: junto a mis compañeras y amigas fui tramando afectos que me permitieron entender el arte textil como apuesta política y como forma de escritura. A su lado he desaprendido lo que creía sobre los nudos y me he dedicado a escribir en el revés de la tela, entendiendo que los espacios están para que los inscribamos con nuestros hilos, para que en ellos denunciemos, contemos y resistamos. Finalmente, en mi tránsito por un Escuela rural de Jericó, Boyacá, transformé mi forma de sentir el mundo; allí la escritura se materializó a través de recorrer el territorio, sentir el campo, permitirse ser en las montañas, escuchar las voces, cocinar en los fogones y, sobre todo, hilar la lana, las palabras y los afectos para narrar.

En esos mismos tránsitos, ahora como maestra en formación de Lengua Castellana, tuve la posibilidad de acompañar a 901 en 2023 y 2024 en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN); mientras que en 2025 fui profesora titular de Lengua Castellana en los cuatro cursos del grado séptimo. La institución tiene 98 años de recorrido pedagógico que han dejado una marca importante en la historia de la educación debido a la innovación y a la formación de seres humanos con la capacidad de transformar y construir una sociedad democrática. Por lo anterior, en la actualidad el colegio es patrimonio histórico y cultural de la nación con la ley 1890 de 2018, además, cuenta con educación formal como preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y educación especial, ofreciendo una jornada única.

En otra perspectiva, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la misión del colegio gira en torno al espacio académico basado en la innovación y la práctica investigativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Por su parte, la visión comprende la formación de ciudadanos a partir de la interdisciplinariedad para construir una sociedad pluralista y democrática. Complementariamente a lo anterior, el lema de la institución: "ciudadanos con dignidad, paz y justicia" se corresponde con su filosofía, la cual pretende el fortalecimiento de un tejido social para construir la paz en el país, donde la libertad, la democracia y la convivencia guíen el proceso. En cuanto a su enfoque pedagógico, "los proyectos pedagógicos de sentido" (PEI, 2019) —o proyectos transversales— tejen aspectos necesarios en la formación personal y social, partícipes en las relaciones, la sensibilidad y el diálogo; mientras que la formación expresiva son las capacidades comunicativas que permitan expresar los diferentes lenguajes, como el verbal, no verbal, estético y creativo.

Así pues, como investigadora, profesora, gestora y aprendiente he entendido que siempre en los caminos y en mis pasos llevo conmigo los saberes y lo aprendido en cada territorio recorrido. Por esa razón, al integrarme al IPN como maestra en formación y, posteriormente, como profesora titular, me he preguntado: ¿cómo llevar lo aprendido en los espacios populares, comunitarios e interculturales a la cotidianidad del aula de clase? Entiendo que el aula de clase en su cotidianidad es caótica; requiere de una urgencia latente de empezar a tejer comunidad desde los afectos, de cuestionar nuestras formas de relacionarnos con el mundo para comprender lo que significa el cuidado y las maneras en las que la escritura puede entrelazar mundos, sueños, experiencias y vidas. En este sentido, es pertinente cuestionarse ¿cómo gestar escenarios de cuidado en las aulas a partir de apuestas populares, comunitarias e interculturales que den paso a narrativas basadas en escrituras transgresoras?

Posturas y pasos: escrituras transgresoras

Los distintos matices de transgredir se enlazan profundamente con lo que he vivido en las distintas aulas habitadas, al tiempo que dialoga con las reflexiones planteadas por la pedagoga feminista y antirracista bell hooks (2021) en *Enseñar a transgredir*. En el texto citado, bell hooks (2021) relata, desde su experiencia como docente, investigadora y académica, su desobediencia a los moldes, un modo de apertura a la significación de escrituras transgresoras. ¿Qué aspectos habría que tener presentes al definir este enunciado?, ¿qué elementos lo componen?

Esta propuesta se inscribe en una perspectiva intercultural e histórico-política de la escritura que reconoce el carácter ideológico de las prácticas letradas que suceden dentro y fuera de la escuela. Desde este ángulo se cuestionan las oposiciones rígidas entre oralidad y escritura, cotidiano e institucional, emoción y razón, mente y cuerpo, entre otras. En consecuencia, tanto la práctica pedagógica como el ejercicio investigativo que se teje alrededor de las escrituras transgresoras se apoyan en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), que enfatizan la diversidad de lo letrado y la multiplicidad de usos y sentidos de la literacidad. Esta mirada exige desplazar la atención del individuo aislado hacia los contextos socioculturales, para lo cual los métodos etnográficos resultan fundamentales (Zavala *et al*., 2004).

Tal indagación de otras formas de escribir dialoga con el concepto de *excrituras* formulado por Peñuela (2020, citado por Cano-Bermúdez y Romero-Bonilla, 2024), que entrelaza escritura y creación artística, buscando encarnar las palabras en formas inusuales, extrañas, a

veces irreconocibles. En atención a esta idea, las docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, Alejandra Cano-Bermúdez y Diego Romero-Bonilla (2024), sostienen que la crítica artística escritural, o *excritura*, es una práctica indisciplinada, insumisa, que no se somete a protocolos rígidos y desborda el lenguaje cosificado de la academia. Para Peñuela, esta *excritura*, en su carácter autorreflexivo, "apuesta por la imaginación y se declara independiente de los intereses de mercado y de las estéticas del Estado" (Peñuela, 2020, p. 11, citado en Cano-Bermúdez y Romero-Bonilla, 2024, p. 7).

Las *excrituras* se convierten, así, en una vía para narrar experiencias situadas, en particular las de aquellas personas y comunidades históricamente marginadas. Aunque Cano-Bermúdez y Romero-Bonilla se refieren especialmente a comunidades LBTIQ+, es evidente que aquello que se percibe como raro, "fuera de lugar" o disruptivo puede provenir de múltiples territorios de enunciación. En sintonía con bell hooks, el desmontaje y la resignificación de las prácticas letradas, junto con la apertura a formas alternativas de literacidad, se articulan con su propuesta de enseñar a transgredir, ligada hondamente a la emoción que convoca a la comunidad de aprendizaje. Se trata, además, de una atmósfera de imaginación crítica avivada por una potencia erótica que cuestiona la separación mente–cuerpo y que nos empuja a "volcarnos con todo el corazón" (hooks, 2021, p. 215) y el cuerpo hacia una pedagogía radical, comprometida, en la que teoría y práctica se enlazan como quienes bailan, cantan y gozan colectivamente. En palabras de la autora:

> Como comunidad de aula, nuestra capacidad de generar emoción se ve muy influida por nuestro interés mutuo, por el interés de escuchar la voz del otro, en reconocer su presencia [...] la profesora debe valorar de manera genuina la presencia de todo el estudiantado sin excepción. Tiene que haber un reconocimiento constante de que todos y todas influyen en la dinámica del aula, de que todo el mundo aporta. Estas aportaciones son recursos. Utilizados de un modo constructivo, aumentan la capacidad de cualquier clase de crear una comunidad de aprendizaje abierta [...] La emoción se genera a través del esfuerzo colectivo. (hooks, 2021, pp. 29-30)

hooks plantea una apuesta político-pedagógica: promover una producción teórica y escrita en clave de activismo liberador, que convoque a la reflexión crítica y al compromiso con la acción transformadora. Aunque se dirige al feminismo, sus planteamientos dialogan con otros movimientos sociales que reivindican el lenguaje popular, cotidiano, local y coloquial, reconociendo que la teoría nace de la vida concreta, de las historias personales y familiares, de los testimonios y luchas cotidianas:

> Cuando tenemos este punto de partida, pensamos automáticamente en crear un tipo de teoría que interpele a un público lo más amplio posible [...] mis decisiones sobre mi estilo de escritura, sobre no utilizar formatos académicos convencionales, son decisiones políticas motivadas por el deseo de ser inclusiva, de llegar a todos los lectores y lectoras posibles en los más diversos lugares. (hooks, 2021, p. 93)

Cuando la escritura surge de la resistencia y la lucha —como hooks, una mujer negra de origen obrero— el dolor de la opresión, la exclusión y la humillación se convierte en fuente de teoría

y horizonte de acción, reflexión y cambio. Las palabras, los conceptos y las formas de escribir se vuelven recursos de sanación, herramientas para catalizar transformaciones y cruzar fronteras que parecían infranqueables (hooks, 2021).

Adicionalmente, la escritura trasgresora está vinculada con distintas formas de narrar que presentan una apuesta alternativa a la palabra escrita alfabéticamente. En esa misma dirección, Rocha (2016) ofrece una alternativa a la idea dominante de la palabra escrita por medio de las textualidades oralitegráficas como formas de escritura en materializaciones creativas de múltiples sistemas de comunicación entrelazados en una síntesis de diversos modos expresivos (p. 12). Esta escritura transgresora cruza lo oral, lo literario y lo gráfico, al tiempo que amplía el repertorio de lenguajes que intervienen en la creación narrativa. La palabra no solo se despliega en el texto escrito, aparece en el sonido, en lo visual, en las expresiones artísticas que despiertan la imaginación, el relato y la memoria de los territorios. Iturrioz (2022, citado por Rocha (2016)) muestra cómo la noción de pinta y pintar "en realidad designan una función semiótica muy general, que abarca el escribir, dibujar, cubrir de chaquira, bordar, tejer, narrar y, sobre todo, actuar" (p. 225).

En tal sentido, las experiencias estéticas y artísticas forman parte constitutiva de las escrituras transgresoras, entendiendo el arte como un modo de interpretar, representar, comprender, imaginar, simbolizar y problematizar el mundo (Albán, 2013). Estas prácticas se orientan hacia la transgresión, hacia una búsqueda de libertad que apuesta por escenarios donde podamos narrarnos desde el arte y la reexistencia, a partir de saberes ancestrales, populares, comunitarios, campesinos y situados. Para Albán (2013), el acto creador, asumido como ejercicio deconstructivo que nos invita a desaprender, abre la posibilidad de descolonizar la mente de la mano de una pedagogía entendida como práctica reflexiva. Entre hiladas, tejidos, ganadeadas[2] y caminadas entendí que las escrituras transgresoras me permitían ir a los territorios para que se narraran y, a la vez, convertir mi propia experiencia con la lana y la tela en un gesto performático de desaprender, de mostrar el revés del tejido y también el revés de la escritura.

Aprehender las realidades concretas nos permite reconocernos como seres históricos capaces de leer el mundo y transformarlo. Esta tarea está ligada a la curiosidad crítica, insatisfecha e indócil de la que habla Freire, para quien "aprehender es una aventura creadora… es construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu" (2012, p. 67). De este modo, pensar con rigor la práctica pedagógica implica confrontar cualquier forma de discriminación y acompañar a los estudiantes a asumirse como sujetos histórico-sociales, creadores, transformadores, soñadores, capaces de amar y también de sentir una rabia justa ante la injusticia. En suma, las escrituras transgresoras pueden entenderse como aquellas prácticas de escritura y creación que, impulsadas por el deseo, el corazón y la emoción se atreven a cruzar fronteras desde apuestas estéticas que usen los pinceles, las pinturas, los hilos, las telas, las experiencias para narrar.

2 En Jericó, Boyacá la expresión "ganadear" o, en este caso, "ganadeadas" agrupa las labores ejercidas por mujeres campesinas, como ordeñar las vacas, llevar las ovejas a pastar, darles maíz a las gallinas, entre otros oficios relacionados con los animales.

El aula como trinchera

Fanzine

Pensarnos en unas formas otras y transgresoras de escribir, para mí, ha sido llevar a las aulas lo que he aprendido en las calles del barrio. Narrarnos en colectivo, autogestionarnos y compartir con la comunidad lo que hacemos implica buscar alternativas para echar chisme, denunciar, mostrar y subvertir las narrativas de lo que sucede en el barrio. De esa manera, es como "las experiencias de comunicación alternativa nacieron generalmente al calor de las luchas sociales. En general, se trata de esfuerzos contestatarios, de conquistar espacios de comunicación en sociedades represivas, socialmente estancadas o sometidas por fuerzas coloniales" (Gumucio, 2012, p. 36). Por eso, llevar el fanzine a la cotidianidad de la escuela involucra hablar de las luchas sociales, de las apuestas estéticas decoloniales y contrahegemónicas del lenguaje y la comunicación.

Apoyada en lo anterior, desde el 2023 en mis prácticas como maestra en formación y, luego como profesora de Lengua Castellana del IPN, ha sido fundamental hacer fanzines con las y los estudiantes, entendiendo que este es una "revista independiente y no comercial producida con medios de bajo coste, creada como un medio de expresión directa y sin el objeto de generar un beneficio económico" (La Fanzinoteca Ambulant, 2008, p. 2). Así pues, hemos entrelazado los lineamientos, los temas y lo establecido para la enseñanza de la literatura, en el 2023 correspondía hablar del caso argentino dentro del Boom latinoamericano. El desarrollo de las prácticas giró en torno a un tejido entre los elementos teóricos, los lineamientos, los estándares básicos de aprendizaje y competencias del lenguaje (específicamente las competencias relacionadas con otros sistemas simbólicos, producción textual y literatura) y los temas propuestos por la profesora titular del espacio académico de Lengua Castellana en 2023. De tal manera, se realizaron varias sesiones en las que se hizo un proceso de aprendizaje y creación a través de diferentes elementos de las escrituras transgresoras.

Figura 1.

Un estudiante de 901 narrándose



Fuente: fotografía de la autora (2025).

Con el propósito de abordar el contexto histórico de Argentina, las desapariciones y la expresión literaria femenina en el curso 901 de 2023 se eligió la poesía de Alejandra Pizarnik, la cual fue propicia para el debate de la escritura personal como acto político; para su comprensión revisamos el concepto de imagen poética, extrayendo cada imagen y reinterpretándola por medio de las narrativas visuales. El fanzine fue la forma material elegida para expresar las ideas y los sentimientos de una forma diferente, permitió que las y los estudiantes pensaran la representación de la poesía mediada por el arte y otras maneras de expresión; el resultado fue

un *collage* de fragmentos poéticos con sus historias propias.

Figura 2.

Una estudiante de 901



Fuente: fotografía de la autora (2025).

Figura 3.

Stencil de una estudiante de 702



Fuente: fotografía de la autora (2025).

Figura 4.

Black out poetry, una estudiante de 702



Fuente: fotografía de la autora (2025).

La experiencia con séptimo grado en 2025 vinculó la revisión de expresiones poéticas en Colombia: las coplas campesinas, las oralituras indígenas, los arrullos afrocolombianos y el rap. A partir de ello, reflexionamos sobre los contextos, las resistencias y las maneras en las que la violencia se manifiesta en los territorios. Para el desarrollo del componente práctico fueron aprovechadas técnicas como lluvia de palabras, esténcil, *black out poetry* y *collage* para intervenir el fanzine y contar las expresiones poéticas de Colombia desde la cotidianidad de la poesía puesta en imágenes, arte y realidades sociales. Esta oportunidad propició el entendimiento de que el lenguaje y las formas en las que nos comunicamos están atravesadas por las experiencias de vida, por los lugares que habitamos y por la diversidad que nos encontramos en los senderos. En consecuencia, la interculturalidad emerge a partir de la reflexión, de agrietar y fisurar un programa que enseña la poesía y la

escritura basado en la hegemonía y el canon. Además, colectivamente encontramos en el fanzine la oportunidad de plasmar las opiniones y posturas sobre la violencia, a través de la expresión de emociones y sensaciones en imágenes, trazos y pinceles.

Figura 5.

Fanzine de una estudiante de 703



Fuente: fotografía de la autora (2025).

Textil

En lo comunitario aprender a tejer cuidados, afectos y comunidad desde espacios en los que el cuerpo se dispone a hablar, en el que leemos el mundo a partir de hilos, contextos, alimentos, colectividades y sensibilidades. Estos escenarios han sido construidos y he aprendido a habitarlos y gestionarlos a partir del textil, ya que "los cuerpos como los textos sugieren múltiples interpretaciones y su desciframiento depende de un contexto sociocultural específico" (García *et al.*, 2023, p. 16). Por ello, comprender los cuerpos como textos y el textil como escritura me ha permitido desaprender de las formas alfabéticas en las que me enseñaron. En tal sentido, se hace urgente llevar estas formas de tejer comunidad, cuerpos y textos a las aulas para escribir y narrar con agujas, hilos y telas. De allí que las escrituras transgresoras apunten a que el textil haga parte de los textos. Mary Schoesser (2022), relaciona algunos elementos del textil con el texto:

> La "trama" se da por los elementos que le son socialmente significativos; la "sintaxis" es la construcción, a veces develada solamente por la aplicación de análisis arqueológicos y de conservación. Igualmente, los textiles más creativos de hoy en día expresan un vocabulario de fibras, teñidos y técnicas. Los textiles pueden ser prosa o poesía, instructivos o textos demandantes. Las formas en cómo éstos se utilizan -y reutilizan- agregan más capas de sentido, todos indicadores significativos de sensibilidades que pueden trazarse desde la Edad de Piedra. (p. 8. Traducción propia)

Figura 6.

Representación de la muerte



Fuente: fotografía de la autora (2025).

Ahora bien, el desarrollo de mi práctica de 2023 con el curso 901 del IPN tuvo como foco geográfico Chile y fue abordado a través de varios aspectos. El primero fue el literario, a partir del estudio de una las precursoras de los elementos del realismo mágico, María Luisa Bombal. En su desarrollo se abordó el contexto social y patriarcal que rodeaba a la escritora, al tiempo que fue estudiada la representación de la mujer en la sociedad de esa época por medio de la revisión de la novela *La amortajada*. Seguidamente fue tratado el contexto político y económico del país, así como el Golpe de Estado mediante la poesía, las letras, el arte y las canciones de Víctor Jara y Violeta Parra. Una vez entendido el marco histórico de Chile, se empezó a entrelazar con la resistencia y el arte textil, para ello vimos videos y ejemplos de las Arpilleras Chilenas y el trabajo textil de Violeta Parra; además, lo conectamos con el trabajo de memoria a través del bordado realizado por la comisión de la vedad en Colombia. Se compartieron narrativas sobre lo que significa remendar, coser, bordar y tejer para construir paz y memoria en un territorio.

Figura 7.

El maíz como resistencia



Fuente: fotografía de la autora (2025).

Con base en lo visto, leído y escuchado de lo sucedido en Chile y Colombia se planteó un proyecto de realizar bordados. Por eso cada estudiante eligió una frase, un dibujo o algo representativo del contexto histórico. Algunos representaron las flores de Violeta Parra, otros representaron el trabajo de la tierra y la importancia del obrero, también escribieron frases alusivas a la resistencia a través de la música y a la justicia inexistente. Para cada estudiante fue un reto bordar porque jamás habían cogido un hilo y una aguja, pero manifestaron lo maravilloso que era escribir por medio de una tela, los pensamientos, las ideas y las historias. Bordar fue la posibilidad de escribir de forma diferente, de comunicar los saberes sobre lo sucedido en Chile y en Colombia, de expresar el desacuerdo frente a una justicia (en singular, porque es una justicia que cojea).

Figura 8.

El dolor de la mujer



Fuente: fotografía de la autora (2025).

En 2024 realicé la práctica con grado noveno. Para complementar el ejercicio de reflexión e investigación de la clase de Lengua Castellana se abordó una situación y unas narrativas específicas de los Montes de María, donde ocurrió una masacre del 16 al 21 de febrero de 2000, que originó la narración hecha por mujeres a través de hilos, las telas y las agujas. A través de la elaboración de tapices contaron sus historias, la sangre y

los acontecimientos sucedidos el día del "Llanto". Basados en ellas, realizamos una construcción colectiva sobre tela que nos permitió interpretar las historias de las Tejedoras de Mampuján, escribir con retazos de telas y elementos los relatos de tristeza, dolor y violencia en Colombia.

Figura 9.

Defender la vida



Fuente: fotografía de la autora (2025).

Caminos hacia unas pedagogías de la justicia

El aula entendida como "trinchera" permite pensar pedagogías de la justicia que se tejen desde los cuerpos, los afectos y las escrituras transgresoras que desbordan lo hegemónico en la escuela. bell hooks (2016) plantea que la educación como práctica de la libertad exige integrar eros, cuerpo y pasión en el aula, en lugar de seguir reproduciendo un modelo donde "la pasión no tiene lugar" y se borra el cuerpo de docentes y estudiantes. Cuando la experiencia educativa se abre a lo erótico, a la palabra situada y a la sensibilidad se vuelve posible leer el daño, el racismo, la heteronormatividad y las violencias como problemas políticos y no solo individuales. En esa clave, las escrituras transgresoras: diarios, fanzines, textos poéticos, cartas, operan como prácticas de enunciación que interrumpen el currículo oficial y abren escenas de justicia cognitiva y afectiva, donde las voces históricamente silenciadas se vuelven criterio de verdad y de cuidado (flores, 2016). Desde esta perspectiva, las pedagogías de la justicia se sostienen en una ética del cuidado que no se reduce al afecto intimista, sino que articula ternura y transformación social. Cussiánovich (2005) advierte que una pedagogía de la ternura solo es verdaderamente tal cuando se vincula a "relaciones basadas en la justicia a todos los niveles" (p. 16), pues de lo contrario encubre formas de sometimiento y desigualdad.

Las prácticas de aula que problematizan la heteronormatividad, el daño y las jerarquías, como propone valeria flores, al pensar el trabajo docente como tiempo comunitario para repensar "cómo (nos) hacemos cuerpos (in)vivibles en las escuelas", apuntan a construir culturas sexuales más democráticas que reivindiquen una "justicia erótica" (flores, 2016, p. 28). Así, el aula-trinchera se configura como comunidad de escritura y lectura donde las palabras, lejos de disciplinar, permiten imaginar otros mundos posibles, sostener la dignidad de las vidas precarizadas y disputar el sentido mismo de lo que se entiende por justicia en educación. El aula, entonces, es más que un espacio físico: es trinchera, una comunidad que se gesta en lo cotidiano, en los gestos de empatía, en los textos que nos atraviesan y en las escrituras que nos reinventan. En ese tránsito, se gestan pedagogías que reconocen lo político en lo sensible y que apuestan por educar desde el cuidado y para la justicia.

Esta apuesta de pedagogías de la justicia es un concepto en construcción y constante transformación de acuerdo con las experiencias que me atraviesan en el caos diario de habitar como profe, ahora en un territorio colectivo y caótico, como la escuela. De tal forma, esta es mi propuesta para pensar un antidecálogo que se pregunte: ¿cuáles son las apuestas, ideas, sueños, utopías de unas pedagogías de la justicia?

Antidecálogo (en construcción) hacia unas pedagogías de la justicia

1) Buscarás la justicia en la cotidianidad del aula

2) Harás de la pedagogía una apuesta desde lo colectivo

3) El cuidado y los afectos harán parte de abrazar las diversidades

4) Darás paso al caos del aula para sostener los gritos, las palabras y los movimientos con la aceptación

5) Gestar escenarios en los que nos narremos como aprendientes (profes y estudiantes)

6) Dejar que emerjan contranarrativas que cuestionen nuestras prácticas

7) Apostar por unas escrituras transgresoras

8) Gestar narrativas desde las interculturalidades, lo comunitario y lo popular

9) Hacer que el error sea un acto de sentipensar

10) Acompañar para que nadie cargue con el peso del sistema

11) La ternura también es aprendizaje

12) Nombrarás las injusticias para practicar el cuidado como política

13) Educarás para la libertad y para que caminemos entre la esperanza colectiva

14) El aula será nuestra trinchera

15) Resistirás ante la indiferencia para cuestionar, abrazar, nombrar y acompañar en la comunidad del aula

Esta propuesta responde a lo que gesté en el desarrollo de las aulas del IPN en 2025, lo cual se ve reflejado en las palabras mi compañera, colega y amiga Alejandra Hernández Novoa:

> Gracias por recordarnos que la pedagogía también se escribe con letras afectivas, con silencios que escuchan, con risas que sanan y, sobre todo, con la convicción de que otra escuela es posible. Sigamos tejiendo esta red de voces que creen que educar es un acto de amor y de valentía. (Comunicación personal, 2025)

Referencias

Albán Achinte, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia: Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh (Ed.) Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I, pp. 443-468). Ediciones Abya-Yala.

Cano-Bermúdez, V. A. y Romero-Bonilla, D. G. (2024). Signos en proceso. Convergencias entre excrituras e investigación-creación. (pensamiento), (palabra)... Y obra, (31), e18617. https://doi.org/10.17227/ppo.num31-18617

Cussiánovich, A. (2005). Educando desde una pedagogía de la ternura. Ifejant.

flores, v. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre

el daño. En Pedagogías transgresoras (pp. 13-30). https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2017/12/PEDAGOGIAS-TRANSGRESORAS-COMPLETO.pdf

García, C., Chacón, A., Quintero, M. y Hernández, A. (2023). Informe Final Corporrelatos: Narrativas Entre las Sombras del Poder Dominante y la Decolonialidad de la Experiencia Corporal. Universidad Pedagógica Nacional.

Gumucio Dagron, A. (2012). Comunicación para el cambio social: Clave del desarrollo participativo. Signo Y Pensamiento, 30(58), 26-39. https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp30-58.cpcs

hooks, b. (2021). Enseñar a Transgredir: la Educación como Práctica de Libertad. Capitán Swing Libros, S. L.

hooks, b. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico (G. Herczeg, Trad.). En Pedagogías transgresoras (pp. 1–12). https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2017/12/PEDAGOGIAS-TRANSGRESORAS-COMPLETO.pdf

La Fanzinoteca. (2008). La Fanzinoteca ambulant. https://www.fanzinoteca.net

Rocha, V. M. (2016). Mingas de la palabra: Textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Schoesser, M. (2022). World Textiles. Thames and Hudson.

Soler, C. S. (2013). Usted ya en la universidad y no saber escribir. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Zavala, V. (2002). (Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los andes peruanos. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

Zavala, V., Niño, M. M. y Ames, P. (2004). Escritura Sociedad. Nuevas Perspectivas Teóricas Etnográficas. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

Pedagogía crítica y participación ciudadana en Paulo Freire

Daniel Felipe Castaño Osorio[1]

pp. 118-126

1 Trabajador Social por el Tecnológico de Antioquia; politólogo por la Universidad de Antioquia, especialista en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional y estudiante de la maestría en Estudios Políticos de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. Correo: dcdaniel1896@gmail.com; Orcid: https://orcid.org/0009-0008-4593-1358

Introducción

Para empezar esta ponencia, quisiera agradecer al CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) por organizar la semana de la Investigación Expandida 2025 y a la Universidad Pública de Kennedy (UPK) espacio donde tiene lugar esta ponencia. Me llamó mucho la atención el mural al lado del restaurante pintado por el movimiento estudiantil sobre Paulo Freire con la siguiente frase "No hay dialogo sin humildad y sin dialogo no hay educación verdadera". Precisamente, esta ponencia rescata el pensamiento del maestro Paulo Freire para entenderlo a la luz de la pedagogía crítica en clave de transformar el concepto de participación ciudadana. Todo esto, más allá de la normatividad y de sus mecanismos instrumentales. Esta ponencia, si bien es resultado de un trabajo investigativo de carácter teórico en el programa de Especialización en Pedagogía, tiene que ver con mi actividad política y el trabajo con la comunidad en mi municipio por una participación alternativa y es a través de "la palabra" contra quienes nos oprimen, nos silencian, nos invisibilizan.

Ahora bien, esta ponencia se estructura de la siguiente manera: 1) Hacia una comprensión critica del neoliberalismo: la perspectiva marxista; 2) Fundamentos filosóficos y epistemológicos de la pedagogía crítica; 3) Paulo Freire y Fals Borda: sentipensar la palabra, vigencia de la pedagogía crítica; por último, reflexiones finales y algunas conclusiones.

Hacia una comprensión critica del neoliberalismo: la perspectiva marxista

El neoliberalismo constituye una racionalidad política y económica que redefine las formas de organización social y de producción cultural. David Harvey (2005) advierte que este modelo debe entenderse como un proyecto de restauración del poder de clase, sostenido por la lógica de acumulación capitalista. En esta racionalidad, el Estado se convierte en un gestor del capital privado, transformando a los ciudadanos en clientes y a los derechos en servicios. Así, se produce una erosión sistemática del sentido de ciudadanía y una privatización del ámbito público.

La crítica marxista, retomada por Harvey, revela que el neoliberalismo no solo genera desigualdad económica, sino que coloniza las subjetividades, ya que produce un sujeto neoliberal que se concibe como empresario de sí mismo. Este sujeto competitivo y aislado encarna la crisis de la ciudadanía contemporánea: ya no actúa colectivamente, sino que gestiona su propia supervivencia. Frente a este panorama, la pedagogía crítica se propone reconfigurar la educación como espacio de resistencia y transformación, al reivindicar la solidaridad, la reflexión y la praxis como componentes fundamentales del aprendizaje ciudadano (Torres, 2011).

En este sentido, el neoliberalismo se revela como una respuesta de las clases dominantes a la crisis de acumulación de los años setenta, al establecer una racionalidad que reorganiza el capital y refuerza las estructuras de dominación bajo una apariencia de inevitabilidad histórica. La aparente neutralidad técnica de las políticas neoliberales oculta su carácter político: no buscan la libertad para todos, sino asegurar la libertad de las élites para acumular y reproducir su poder en detrimento de los derechos colectivos (Harvey, 2005).

El análisis de Harvey pone en evidencia que el neoliberalismo constituye una racionalidad totalizante que desborda el ámbito económico y penetra en la vida cotidiana, en las formas

de subjetividad y en las instituciones sociales. Bajo esta lógica, los individuos son interpelados como empresarios de sí mismos, reducidos a gestionar sus propios riesgos y éxitos en un marco de competencia permanente. Esta figura del sujeto neoliberal no es accidental, sino una consecuencia de la mercantilización de todas las esferas de la vida, desde la educación y la salud hasta el medio ambiente y los vínculos comunitarios. Harvey denuncia que esta lógica de mercado permanente socava los lazos de solidaridad y destruye los fundamentos de la ciudadanía crítica, produciendo un orden social donde lo común se convierte en mercancía y donde los derechos colectivos se erosionan sistemáticamente.

De esta manera, el neoliberalismo debe ser comprendido como parte integral del desarrollo del capitalismo contemporáneo, no como un simple desvío o error de políticas públicas. Su fuerza radica precisamente en la capacidad de presentarse como la única racionalidad posible, lo que Harvey denomina un proyecto hegemónico capaz de capturar tanto el sentido común como las prácticas institucionales. Al imponerse en la educación, la familia y la comunidad, reduce a los sujetos a consumidores de servicios y a clientes del Estado, vaciando de contenido la noción misma de ciudadanía. Así, el neoliberalismo, lejos de ampliar la libertad humana, consolida un orden donde la vida social se subordina a la lógica de acumulación capitalista, reforzando desigualdades y debilitando las posibilidades de transformación social desde abajo.

El neoliberalismo debe comprenderse como un proyecto profundamente geográfico, pues su avance depende de la producción de "desarrollos geográficos desiguales" (Harvey, 2005) que permiten que ciertos territorios funcionen como polos de acumulación mientras otros son relegados a la precariedad. Según el autor, la neoliberalización opera mediante la reconfiguración de ciudades, regiones y territorios, creando espacios que favorecen la inversión y la movilidad del capital, mientras desplaza comunidades enteras bajo el argumento de la "renovación urbana" (Harvey, 2005). Estos procesos conforman lo que denomina "soluciones espaciotemporales", mecanismos mediante los cuales el capital resuelve momentáneamente sus crisis mediante la expansión territorial, la urbanización y la apertura de nuevos mercados (Harvey, 2005). De esta manera, el espacio no es un escenario neutro, sino un instrumento político donde el neoliberalismo organiza distribuye y legitima el poder, profundizando desigualdades territoriales que impiden una ciudadanía equitativa y la posibilidad de construir proyectos democráticos desde los territorios.

Fundamentos filosóficos y epistemológicos de la pedagogía crítica

Para adentrarnos a una aproximación filosófica y epistemológica a la pedagogía crítica, esto exige situarla no solo como una propuesta educativa, sino como un proyecto ético y político que cuestiona las bases mismas del conocimiento y de la sociedad. En este sentido, la pedagogía crítica no puede reducirse a un método o a una técnica didáctica, sino que debe entenderse como una forma de leer el mundo desde categorías como poder, emancipación, justicia social y subjetividad. Tal como señala McLaren (2001), esta corriente implica revelar los entramados ideológicos que sustentan la educación bajo la hegemonía del capitalismo neoliberal, así como abrir caminos hacia una praxis transformadora.

Así, la reflexión filosófica posibilita reconocer que la pedagogía crítica no es un proyecto aislado, sino que se enlaza con tradiciones emancipatorias de larga data que buscan subvertir las lógicas de dominación. Desde el plano epistemológico, ello implica el desafío de generar saberes situados y contextualizados, construidos en diálogo con las experiencias históricas de los sujetos, y orientados no solo a interpretar la realidad, sino a transformarla de manera consciente y colectiva.

La pedagogía crítica hunde sus raíces en diversas tradiciones del pensamiento emancipador. Dewey (2007) introdujo el concepto de pensamiento reflexivo como eje de la educación democrática, al sostener que los estudiantes deben aprender enfrentándose a problemas reales de su contexto. Por su parte, Karl Marx (2012) postuló que la filosofía debe transformarse en praxis, entendida como unidad entre pensamiento y acción, un fundamento que Freire retomará para su pedagogía liberadora. Finalmente, la Escuela de Frankfurt, con autores como Horkheimer, Adorno y Habermas, aportó una comprensión crítica de la sociedad moderna, al denunciar los mecanismos de dominación cultural y destacar el papel del diálogo como base de la emancipación (Jeffries, 2018).

En este marco, Paulo Freire (1970) propone una pedagogía del oprimido centrada en la concientización, el diálogo y la praxis transformadora. La educación, para Freire, no puede ser un acto de transferencia de conocimientos, sino un proceso de comunicación y reflexión colectiva. El maestro y el estudiante aprenden juntos, reconociéndose como sujetos históricos capaces de transformar su realidad. Así, la pedagogía crítica se constituye como un proyecto ético-político orientado a la liberación, donde el conocimiento no se acumula, sino que se construye en relación con el mundo.

Influenciada en Freire, bell hooks (1994), desde una interseccionalidad raza, género y clase, encarna y expande este proyecto al centrar el "amor radical" y el "entusiasmo" (*engagment*) como bases epistemológicas y afectivas para crear comunidades de aprendizaje que desafíen las jerarquías del saber y las estructuras blanco-patriarcales. En su libro *Enseñar el pensamiento crítico: Sabiduría práctica* (2021) propone una pedagogía del compromiso que en este ámbito queremos resaltar y que va encaminada al relacionamiento. Por ende, la pedagogía del compromiso empieza al asumir que aprendemos mejor cuando estudiantes y profesores interactúan en su relación, como lideres y facilitadores, los docentes tienen que descubrir lo que sus estudiantes saben y lo que necesitan saber (p.31).

Desde esta perspectiva, la pedagogía del compromiso invita a replantear el aula como un espacio vivo donde el conocimiento se construye colectivamente y donde cada experiencia, cuerpo e historia tiene un lugar legítimo en el proceso educativo. Siguiendo a hooks, el acto de enseñar rompe con la indiferencia, promueve el cuidado mutuo y fortalece la agencia de quienes participan en él. Así, concluir este apartado implica afirmar que una educación verdaderamente transformadora no solo transmite contenidos, sino que posibilita encuentros que dignifican, conectan y generan conciencia crítica; encuentros donde el amor radical y el entusiasmo dejan de ser gestos periféricos y se convierten en condiciones fundamentales para liberar el aprendizaje y renovar la práctica docente.

En esta dirección, una aproximación filosófica a la pedagogía crítica obliga también a cuestionar las concepciones tradicionales de sujeto y

conocimiento que han predominado en la educación moderna. Frente a la idea de un sujeto racional, autónomo y desligado de sus condiciones materiales de existencia, la pedagogía crítica reconoce al sujeto como un ser histórico, afectivo y situado. Esta comprensión se opone abiertamente a las visiones positivistas que reducen el saber a datos verificables o técnicas neutrales. Por el contrario, propone que todo conocimiento está atravesado por relaciones de poder y que la tarea pedagógica consiste en desnaturalizar esos condicionamientos para abrir paso a formas de comprender el mundo que promuevan la justicia y la dignidad humana. Así, el aula se convierte en un espacio privilegiado para disputar significados, reconstruir memorias y confrontar las narrativas hegemónicas que sostienen las desigualdades.

A nivel epistemológico, este enfoque implica asumir que el aprendizaje no es únicamente un proceso cognitivo, sino también un proceso afectivo, ético y político. La pedagogía crítica sostiene que no existe conocimiento "puro" o "neutral", pues todo acto de conocer implica una toma de postura frente a la realidad. Por ello, educar críticamente supone generar condiciones para que los sujetos reconozcan la historicidad de sus saberes, examinen las estructuras que producen opresión y se apropien de herramientas para intervenir en su contexto. En este sentido, los saberes populares, las experiencias comunitarias, las luchas sociales y las narrativas de resistencia se convierten en fuentes legítimas de conocimiento, capaces de dialogar y tensionar los discursos académicos tradicionales. Esta articulación entre saber situado y reflexión crítica inaugura una epistemología comprometida con la transformación social y con la ampliación de la agencia de los sujetos.

Finalmente, comprender la pedagogía crítica como un proyecto ética y políticamente orientado implica reconocer su vocación profundamente democrática. La democracia, desde esta perspectiva, no se reduce a procedimientos institucionales, sino que se vive y se construye en la práctica cotidiana del diálogo, el reconocimiento y la participación. Freire afirmaba que no es posible educar para la libertad en espacios autoritarios, y hooks retoma esta idea para señalar que la enseñanza transformadora nace de relaciones horizontales que valoran la palabra, el deseo y la experiencia de cada participante. Por ello, una pedagogía crítica no puede separarse de la reflexión sobre el poder: cómo circula, quién lo detenta, cómo se comparte y cómo puede reorganizarse para que nuevas voces emerjan. En este marco, el aula se convierte en un laboratorio de democracia radical, donde se ensayan formas de convivencia, escucha y acción colectiva que apuntan hacia la construcción de un mundo más justo.

Paulo Freire y Fals Borda: sentipensar la palabra

La pedagogía freireana concibe la educación como una práctica de libertad y, por tanto, como una forma de participación ciudadana. Freire (1970) sostiene que "decir la palabra verdadera es transformar el mundo" (p. 109), lo cual implica que el diálogo no es un mero intercambio verbal, sino una praxis política que permite a los sujetos reconocerse en su historicidad y actuar sobre su contexto. La educación, en este sentido, se convierte en un proceso colectivo de construcción de ciudadanía.

En este sentido, la participación ciudadana en clave dialógica supone entender la educación

como un acto de encuentro, en el cual se reconoce al otro como sujeto histórico y político. En palabras de Freire, "decir la palabra verdadera es transformar el mundo. El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo" (Freire, 1970, p. 109). Este planteamiento implica superar las prácticas verticales de imposición de saber, propias de la acción antidialógica, y abrir paso a una praxis transformadora, donde reflexión y acción se articulan de manera creadora.

Desde esta perspectiva, la participación ciudadana no se reduce a mecanismos institucionales, sino que emerge de la praxis cotidiana. El liderazgo, para Freire (1970), debe ser revolucionario, es decir, construido desde la escucha y el diálogo con las masas. El proceso de concientización que propone el autor implica reconocer las condiciones de opresión, reflexionar sobre ellas y transformarlas a través de la acción. La tríada acción–reflexión–acción constituye, por tanto, el núcleo del empoderamiento ciudadano.

En este horizonte, el liderazgo revolucionario propuesto por Freire cobra un sentido profundamente pedagógico y político: "el liderazgo revolucionario, para ser auténtico, debe dialogar permanentemente con las masas. Su autoridad se funda en la libertad y no en la opresión" (Freire, 1970, p. 164). Así, la ciudadanía no se concibe como una masa pasiva a la cual se le dirige, sino como un sujeto colectivo que construye saber y transforma realidades a través de la praxis.

La categoría del sentipensar, propuesta por Fals Borda (2009), complementa esta visión al integrar razón y emoción en la práctica social. Desde el sentipensar, la ciudadanía no se define solo por la racionalidad política, sino también por la sensibilidad, el afecto y la solidaridad. Esta dimensión humana refuerza la pedagogía freireana al situar la educación en el terreno de lo colectivo y lo comunitario.

Desde mi lectura, el sentipensar abre una posibilidad radical para reconstruir la idea de ciudadanía en clave más humana y relacional. Si la modernidad nos heredó una ciudadanía centrada en la razón instrumental, en el cálculo y en la obediencia a normas abstractas, el sentipensar nos invita a reconocer que la acción política nace también del afecto, del dolor compartido, de las intuiciones que emergen en la vida cotidiana y de las experiencias encarnadas de las comunidades.

Entender la ciudadanía desde el sentipensar implica asumir que participar no es solo deliberar, sino también sentir con otros, tejer vínculos, cuidar, conmoverse y dejarse afectar por las injusticias. Esta perspectiva permite imaginar una ciudadanía que no se reduce a derechos y deberes, sino que se encarna en prácticas de solidaridad, reconocimiento mutuo y construcción colectiva de lo común. En consecuencia, el sentipensar no solo complementa, sino que transforma la noción clásica de ciudadanía, orientándola hacia un horizonte ético-político donde la sensibilidad es también una forma de saber y de emancipación.

El concepto de sentipensar, formulado por Orlando Fals Borda (2009), se convierte en una categoría que desafía la fragmentación moderna entre razón y emoción, proponiendo una forma de conocer enraizada en la experiencia vital, en las historias compartidas y en la sensibilidad comunitaria. Esta noción dialoga profundamente con la pedagogía de la palabra en Paulo Freire, quien entiende que la palabra verdadera es aquella que une reflexión y acción, pensamiento y afecto, conocimiento y corporeidad. Desde esta convergencia, el sentipensar no es solo una metodología para la investigación social parti-

cipativa, sino una epistemología que reconoce que el saber nace del vínculo y de la capacidad de sentir con otros. Ambas perspectivas coinciden en que toda práctica emancipadora emerge de sujetos que leen críticamente el mundo, pero también lo sienten y lo padecen, y que esa doble dimensión potencia una comprensión más humana y situada de la realidad.

Asumir la ciudadanía desde el sentipensar implica, entonces, ampliar el horizonte freireano de la educación como práctica de libertad hacia una sensibilidad política que une palabra, afecto y comunidad. Mientras Freire defiende que la palabra pronunciada colectivamente transforma el mundo, Fals Borda muestra que esta palabra solo es auténtica cuando integra emociones, memorias y dolores compartidos. En este sentido, la ciudadanía dejada por la modernidad racionalista, normativa y centrada en el cálculo queda interpelada por una ciudadanía sentipensante que se construye en el cuidado, en la solidaridad y en la escucha profunda de las experiencias de los pueblos. Tal articulación permite imaginar una praxis ético-política donde la sensibilidad no es una debilidad, sino una fuerza epistemológica para la emancipación y la construcción de lo común.

Vigencia de la pedagogía crítica y reflexiones finales

En el contexto contemporáneo, la pedagogía crítica mantiene una profunda vigencia frente a los desafíos impuestos por el neoliberalismo y la crisis democrática. Giroux (2003) advierte que la pedagogía crítica debe asumir la tarea de formar ciudadanos con alfabetización política, capaces de analizar el poder y resistir las narrativas hegemónicas. En América Latina, esta pedagogía ha nutrido experiencias de educación popular y movimientos sociales que buscan democratizar el conocimiento y promover la justicia social (Mejía, 2011).

Como señala Freire (1997), "la educación es un acto de amor, por lo tanto, un acto de valor" (p. 94). Amar, en este contexto, significa creer en la capacidad del pueblo para reinventar el mundo. La pedagogía crítica, inspirada en esta convicción, se proyecta como una práctica de esperanza que une ética, política y conocimiento. Frente a la fragmentación y la apatía promovidas por el capitalismo contemporáneo, la educación crítica se erige como un camino de rehumanización y reconstrucción del sentido de comunidad.

En este horizonte, la pedagogía crítica adquiere una relevancia aún mayor al situarse como una práctica que confronta las múltiples formas de deshumanización que atraviesan a nuestras sociedades. La creciente desigualdad, la precarización de la vida y el avance de discursos autoritarios demandan procesos educativos que no solo transmitan contenidos, sino que permitan comprender las raíces estructurales de la opresión. En este sentido, la pedagogía crítica no se limita al aula: se expande hacia los territorios, las organizaciones comunitarias y los espacios cotidianos donde las personas luchan por dignificar su existencia. Esta pedagogía, al reconocer los saberes situados y las resistencias locales, reafirma que la educación es también un acto político orientado a disputar sentidos y construir alternativas colectivas.

Asimismo, la vigencia de la pedagogía crítica se expresa en su capacidad para dialogar con categorías emergentes en el pensamiento latinoamericano, como el sentipensar, la pedagogía del cuidado o las epistemologías del Sur. Estas perspectivas enriquecen la tradición freireana al

introducir una dimensión afectiva y relacional que rompe con la lógica tecnocrática y despersonalizada que domina los sistemas educativos. En esta articulación, educar críticamente significa formar sujetos capaces de pensar, sentir y actuar desde una ética del compromiso con los otros y con sus territorios. De esta manera, la pedagogía crítica no solo resiste la crisis civilizatoria actual, sino que propone un horizonte transformador basado en la solidaridad, la esperanza y la construcción colectiva de lo común.

Por otro lado, la relación entre pedagogía crítica y participación ciudadana constituye un eje fundamental para pensar la construcción de sociedades más democráticas e inclusivas. En este sentido, la pedagogía crítica, inspirada en el legado de Paulo Freire, se configura como una apuesta por superar los modelos educativos tradicionales que reproducen la pasividad y el conformismo. Freire (1970) señaló que "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p. 40), lo cual implica reconocer que el acto educativo no puede desligarse de la dimensión política. Así, la pedagogía crítica abre el camino hacia la formación de sujetos capaces de cuestionar la realidad y de proyectarse como ciudadanos activos en la construcción de lo colectivo en comunión.

Desde esta perspectiva, la participación ciudadana no puede entenderse solo como el cumplimiento formal de deberes cívicos o la asistencia ocasional a procesos electorales, desde la perspectiva liberal. Por el contrario, se trata de un ejercicio cotidiano de apropiación del espacio público y de construcción de alternativas colectivas frente a las estructuras de dominación. Tal como advierte Giroux (2003), la pedagogía crítica otorga a los ciudadanos la capacidad de desarrollar una "alfabetización política" que permite comprender las relaciones de poder y resistir a la naturalización de las desigualdades. En consecuencia, la ciudadanía deja de ser un estatus pasivo otorgado por el Estado y se convierte en un proceso activo de conciencia política y transformación social.

Conclusiones

La articulación entre pedagogía crítica y participación ciudadana constituye una apuesta política y epistemológica por la emancipación. El legado de Paulo Freire invita a repensar la educación no como una práctica neutra, sino como un acto profundamente político, capaz de subvertir las relaciones de dominación y construir horizontes de justicia. En tiempos de mercantilización del saber y de despolitización de la vida pública, recuperar el pensamiento freireano significa reabrir el camino hacia una ciudadanía activa, dialógica y solidaria. La pedagogía crítica, más que una teoría, es una praxis en movimiento que sigue iluminando las luchas por la dignidad y la libertad en América Latina.

Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica se erige como una herramienta para la transformación social, en tanto promueve sujetos capaces de leer el mundo, interpretarlo y actuar sobre él. No se trata únicamente de enseñar contenidos o transmitir conocimientos, sino de propiciar procesos de concientización que permitan comprender las estructuras de poder que configuran la realidad. La educación, entonces, deviene un espacio de resistencia y creación colectiva, donde los oprimidos recuperan la palabra y se reconocen como protagonistas de su historia.

En síntesis, la articulación entre pedagogía crítica y participación ciudadana exige una

apuesta ética y política sostenida por el compromiso con la vida, la justicia y la equidad. Solo a través del diálogo, la organización y la acción colectiva es posible construir sociedades más democráticas e incluyentes. Así, el pensamiento de Freire permanece vigente no como un legado cerrado, sino como una invitación permanente a transformar el presente desde la esperanza activa y la praxis liberadora.

En conclusión, comprender la pedagogía crítica como una vía hacia la participación ciudadana implica reconocer que toda transformación educativa es, al mismo tiempo, una transformación política. La emancipación no se alcanza de manera individual, sino en el encuentro con los otros, en la palabra compartida y en la acción común. La tarea del educador crítico consiste, entonces, en acompañar la construcción de sujetos conscientes y colectivos capaces de imaginar otros mundos posibles. Retomar a Freire hoy es asumir el desafío de educar para la libertad en un contexto de profundas desigualdades, reafirmando que la educación sigue siendo uno de los actos más radicales de amor y de resistencia frente a la deshumanización contemporánea.

Referencias

Dewey, J. (2007[1933]). *Cómo pensamos* (2ª ed., J. C. Zuluaga, Trad.). Paidós.

Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Clacso.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu Editores.

Han, B. C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder Editorial.

Harvey, D. (2005). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.

Hooks, B. (1994). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* [Teaching to transgress: Education as the practice of freedom]. Routledge.

Hooks, B. (2021). *Enseñar pensamiento crítico: Sabiduría práctica*. Editorial Paidós.

Jeffries, S. (2018). *Gran Hotel Abismo: Una biografía coral de la Escuela de Frankfurt*. Turner.

McLaren, P. (2001). El futuro del pasado: reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía. En P. McLaren, J. Lankshear, M. Peters, y H. Giroux, *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 403-426). Paidós.

Marx, K. (2012). Tesis sobre Feuerbach. En *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. Alianza Editorial.

Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*. Ministerio de Educación de Bolivia.

Torres, C. A. (2011). *La educación y la globalización: Perspectivas críticas*. Siglo XXI Editores.

Inglés decolonial: una apuesta de re-existencia desde el sur global

Dangely Gordillo Zambrano[1]

pp. 127-136

1 Estudiante de la Licenciatura en Español e Inglés y Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del semillero GIFA del grupo de investigación Fepaite Angayusa. Correo: dngordilloz@upn.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0009-0000-5804-4012

Sé que no es el idioma inglés lo que me hiere,
sino lo que hacen con él quienes oprimen;
cómo lo moldean para que se convierta
en un territorio que limita y define,
cómo lo convierten en un arma con capacidad
de avergonzar, humillar, colonizar.

Bell Hooks, *Enseñar a transgredir*

Siembra del lenguaje: deconstruir el inglés

El presente artículo es una reflexión teórica, práctica y pedagógica derivada de la investigación "De la teoría a la práctica: la enseñanza del inglés a través de una pedagogía decolonial y una perspectiva intercultural crítica", desarrollada en el año 2024 como investigación presentada para obtención de título de grado de la Licenciatura en Español e Inglés. El objetivo general fue analizar en qué medida una perspectiva decolonial e intercultural crítica influye en la performatividad oral de estudiantes del grado 603 de la IED La Merced.

Para desarrollar esta investigación, se partió del hecho necesario de reconocer que el inglés, como lengua global, se ha fundamentado en procesos colonizadores resultantes de los estados modernos. Una lengua que lleva en sí historias de violencias, saqueos y despojos y que, por ende, su enseñanza, en los diferentes ámbitos educativos y de aprendizaje, ha estado ligada directamente con una perspectiva "Euro-Americana" y procesos homogeneizadores (Baum, 2022). Estas reflexiones y fundamentos permitieron analizar y situar el rol del docente y los escenarios educativos desde una perspectiva del sur global para cuestionar los objetivos, propósitos y razones de enseñar/aprender el inglés como lengua otra.[2] Así pues, la investigación desarrollada no tuvo como objetivo, entre otros tantos, realizar un recorrido teórico sobre conceptos postmodernos que surgen en las diferentes áreas sociales, por el contrario, dialogar entre conceptos y prácticas, ideologías y sentires para proponer maneras otras de abordar y decolonizar la enseñanza del inglés.

En principio, se reconocieron las narrativas de las estudiantes desde el lugar que habitan, y las configuraciones sobre el idioma construidas desde la escuela, la familia y la sociedad a partir de cuestionarios, grupos focales, la observación y anotaciones de diario de campo. Del mismo modo, para reconocer la influencia e impacto de las mismas sobre el uso de la lengua, se aplicaron pruebas diagnósticas con el propósito de observar y analizar las identidades que se estaban construyendo en el aula, como aquellas que eran reconocidas e invisibilizadas a través del inglés. El constante diálogo con las estudiantes posibilitó escenarios para enunciar sus historias, tradiciones, culturas e identidades, porque "los estudiantes tienen recuerdos, familias, religiones, sentimientos, lenguas y culturas que les otorgan una voz singular" (hooks, 2021, p. 127); una voz que se debe enunciar en cualquier lengua y reconocer en cualquier escenario.

Por lo anterior, se discutió la forma en que se analizaron las narrativas, como los mismos términos utilizados, para apostar a una justicia

2 En este caso refiero al inglés como "lengua otra" con el propósito de situar de manera horizontal esta lengua. Como refiere la pedagoga Graciela Baum, es necesario cambiar los términos, el sentido y las apuestas de este idioma al no concebirlo como segunda lengua, lengua extranjera o lengua global, pues allí prevalecen las jerarquías, las violencias y desarraigos sobre otras lenguas.

epistémica que reconozca, permita y valide otras formas de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, vivir y soñar. En ese sentido, la investigación desarrollada no se fundamentó en los métodos y metodologías convencionales, pues "el otro modo de pensar requiere cambios en el léxico, el contenido y los temas" (Mignolo, 2005, p. 136), sino que se constituyó en un accionar decolonial no como metodología ni técnica, sino como vocación, como configuración de acciones y huellas decolonizantes que conciben al maestro investigador como un facilitador de procesos liberadores, un mediador decolonial (Arroyo y Alvarado, 2016). Es en esta medida que se configura un análisis fundamentado decolonial y con perspectiva del sur global.

Los caminos andados con las estudiantes, docentes y compañeras/os han permitido cuestionar cómo el currículo, la escuela y las políticas educativas han perpetuado una visión colonial y neoliberal en los procesos de aprendizaje y enseñanza del inglés, al imponer estándares que responden a parámetros hegemónicos y que fortalecen el sistema capitalista. En este contexto, se ha configurado el inglés como lengua extranjera, segunda lengua, o lengua global que se posiciona en una jerarquía la cual desconoce e invisibiliza la diversidad del hablante y aprendiente, y minimiza o invisibiliza otras lenguas como lo son las lenguas indígenas. Esta configuración del inglés estandarizado representa, como afirma hooks (2021), "el sonido de la masacre y de la conquista [...] el lenguaje del opresor" (p. 222). Lo anterior, abre el camino para pensar cuál es el rol del profesor de inglés en la deconstrucción de estas perspectivas y posicionamientos decoloniales sobre la lengua, como la necesidad de transformar el currículo y la escuela al comprender que estos, al no cuestionarles "reproducen el orden de dominio a través de vías de reproducción social y cultural" (McLaren y Giroux, 1998, p. 171), a través de la lengua y el lenguaje.

En tal sentido, el inglés se dimensiona desde la posibilidad de reconocerle como lengua colonial, pero con la apertura a la enseñanza de la misma desde un posicionamiento decolonial no como teoría "sino como un proyecto por asumir. [...] un proceso accional para pedagógicamente andar" (Walsh, 2013, p. 67). Por tanto, es fundamental generar otros espacios en la academia, en los que sea posible un inglés con un posicionamiento decolonial y una perspectiva intercultural crítica, que reivindique la justicia epistémica y desestabilice la colonización lingüística. Además de ello, da lugar a que el aprendiente cuestione las diferentes estructuras sociales hegemónicas y neoliberales, y reconozca los diferentes territorios y la otredad para fortalecer prácticas colectivas y comunitarias orientadas a la transformación social, pedagógica y educativa. Por esto, a continuación se presentan las categorías resultantes de la "siembra del lenguaje" metáfora que aborda un proceso cronológico relacionado con el diálogo con las estudiantes, el reconocimiento de sus narrativas y la implementación de una propuesta pedagógica decolonial.

Siembra del lenguaje: cultivar los saberes y regar las resistencias

> El mundo que queremos
> es un mundo en el que quepan muchos mundos.
> Subcomandante Marcos, *Ejercito Zapatista de Liberación Nacional*

La siembra del lenguaje representa el agenciamiento de las estudiantes en el uso, construcción y deconstrucción del inglés para reconocerlo como "lengua otra" en la que se enuncien otros marcos de referencia, otros marcos de realidad

(Walsh, 2013). Es por esto que, como siembra, demanda un proceso constante, continuo y cronológico en el que se evidencian cuatro categorías: cultivo de identidad, riego de otredad, germinación del sur global y cosecha de narrativas sobre el inglés.

Cultivo de identidad: acuerpando historias y ancestrías

El cultivo de identidad se revela como la capacidad desarrollada por las estudiantes para reconocer su voz como fundamento esencial de la construcción de narrativas en el aula de inglés. Esto con el fin de posicionar sus propias maneras de ser y estar en el mundo o de concitar diálogos y relaciones que propicien espacios para enunciar sus voces, y compartir historias. Como afirma Mignolo y Walsh (2018), "la enseñanza consiste precisamente en posibilitar que el sub-otro tome una posición en la que pueda reconocerse y hacer cosas por sí mismo o por sí misma—es decir, actuar" (p. 92). En otras palabras, el cultivo de identidad convoca al reconocimiento del hablante y promueve el accionar del mismo para la construcción de espacios en los que sea posible enunciarse.

De esta manera, la propuesta pedagógica desarrollada posibilitó el reconocimiento como una forma de conocer, ver, escuchar y validar saberes, cuerpos e historias que han sido históricamente negados y silenciados; y segundo, la construcción de sus narrativas mediante el uso del lenguaje para expresar identidades. En este sentido, principalmente, los ejercicios cartográficos le permitieron al estudiantado identificar, reconocer y construir las narrativas que llevan, pero también reflexionar sobre aquellas que comúnmente no enuncian. Como afirma hooks (1994), "los y las estudiantes tienen memorias, familias, religiones, sentimientos, lenguas y culturas que les otorgan una voz distintiva" (p. 88). Reconocer a quien habla configura el aula, la enseñanza y el aprendizaje del inglés como un espacio de interacción, relaciones, afectos e historias.

Quienes construyen las narrativas, o quienes tienen la posibilidad de enunciarlas, llevan en sí patrones hegemónicos y normativos que condicionan cómo se reconocen a sí mismo y a la otredad. De este modo, el reconocimiento no solo permite construir aquellas maneras otras de encontrarse en el uso el idioma, sino también cuestionar o reflexionar sobre las configuraciones del *yo* como del *otro/a.* Como explica hooks (2021), los y las docentes deben reconocer la influencia y el poder que pueden ejercer en la construcción de la autoestima de las/los estudiantes, así como su compromiso para trabajar en ella. Encontrar otros lugares de enunciación diferente de "I am fit or fat" cumple el propósito de "explorar la propia identidad, afirmar y consolidar la primacía del yo tal como existe en ese momento" (hooks, 2010, p. 161). Esto permite que quienes hablan reconozcan quiénes son y, principalmente, qué quieren decir.

Por esto, no solo debe ser entendido el idioma como la adquisición de patrones gramaticales y sintácticos, sino, por el contrario, como un cúmulo de elementos en el que converge la complejidad del ser. En este caso, como indica Vich y Zavala (2004), "la comunicación oral no es monosensorial, sino que integra sentidos como la visión, el tacto o la sensación cinética" (p. 7). Desde esta perspectiva, el acto comunicativo se configura como una performance mediante la cual las/los estudiantes encuentran sus lugares propios, compartidos y colectivos de enunciación. Comparar sus actos comunicativos con

los de hablantes nativos norteamericanos o británicos no solo es innecesario, sino también inapropiado, pues sus expresiones emergen de otros lugares de enunciación y de otras formas de ser en una lengua.

Estas dinámicas promovieron la necesidad de crear espacios donde las/los estudiantes pudieran comunicarse de manera consciente, para expresar aquello que deseaban presentar, interpretar o discutir. En las primeras sesiones, la participación fue mínima; quienes hablaban permanecían en sus asientos y su lenguaje corporal reflejaba poco entusiasmo hacia la lengua, reduciendo la comunicación a un simple discurso. Durante el desarrollo e implementación de la propuesta pedagógica, las estudiantes —gradualmente— empezaron a agenciar el espacio del aula como lugar de reconocimiento y no de imposición. Usar el inglés como una lengua otra implica transformar discursos y narrativas "como una forma de alcanzar una conciencia individual y colectiva, condición necesaria para la transformación" (Walsh, 2013, p. 38). Reconocer las narrativas y performances de las/los estudiantes permite posicionar el inglés como una "lengua otra", que cada estudiante puede usar libremente y por decisión propia. El proyecto enfatiza la importancia de crear escenarios que permitan a las/los estudiantes narrarse en un ambiente de posibilidades, al acoger la diferencia y la diversidad como elementos esenciales del ser en cualquier lengua.

Riego de otredad: aquí sembramos todos y todas

Las identidades se construyen desde el reconocimiento del otro, porque como plantea incluso la filosofía, "yo soy porque somos". El riego de otredad demanda que el estudiante no solo enuncie la diferencia, las diversidades presentes, sino que desarrolle herramientas para percibir sus diferencias y articularlas con la otredad. A medida que reflexionaban sobre sus sueños y aspiraciones, también vinculaban estos propósitos con un sentido más amplio de responsabilidad, ya que reconocen cómo sus acciones impactan la sociedad. Como plantea Catherine Walsh (2013), reconocer las voces de las/los estudiantes desde sus contextos reales afirma que sus historias de vida personales y colectivas son esenciales para el proceso educativo. Esto se evidenció en la actividad de cartografía, donde las estudiantes expresaron sus sueños y aspiraciones mientras incluían a familiares y amigos en sus narrativas.

En principio, se logró reconocer a partir de las observaciones, diario de campo y actividades pedagógicas, que a las estudiantes les resultaba complejo reconocer a la otredad dentro de sus narrativas, otredad como pueblos indígenas, comunidades afro y el campesinado. Sujetos y sujetas presentes en el territorio que habitan, pero no abordadas y acogidas en la lengua que construyen y acuerpan. Resulta pertinente mencionar que estos aspectos se relacionan con las experiencias y construcciones sociales de cada estudiante debido a "las relaciones entre el lenguaje y la experiencia del estudiante como una dinámica central mediante la cual los estudiantes llegan a experimentarse a sí mismos como sujetos" (McLaren y Giroux, 1998, p. 137), y como sujetos en sociedad.

Esta reflexión sobre la diversidad, el reconocimiento de la diferencia y el compromiso con las problemáticas sociales implica, desde una perspectiva intercultural, incentivar a las/los estudiantes a cuestionar la construcción histórica de las desigualdades entre distintos

grupos sociales, culturales, étnico-raciales, de género y de orientación sexual, y a comprender cómo estas estructuras continúan configurando las realidades cotidianas (Walsh, 2013). Es en esta medida que se afianza el carácter político de la enseñanza y aprendizaje, y posiciona la enseñanza del inglés desde el agenciamiento político, aún más, a partir del hecho de que el lenguaje no es una ventana transparente a la realidad, sino "un medio simbólico que moldea y transforma el mundo activamente" (McLaren y Giroux, 1998, p. 144).

Esta categoría muestra cómo las estudiantes pasaron de una comprensión pasiva de las problemáticas sociales a una conciencia intercultural crítica emergente, en la cual reconocen relaciones de poder, imaginan alternativas y asumen una postura de responsabilidad colectiva. Comenzaron a encarnar la interculturalidad crítica, que "establece canales de comunicación entre culturas relacionadas de manera asimétrica" (Tubino y Adhemir, 2020, p. 15). Esto indica un cambio en la forma en que las estudiantes se posicionan en relación con otros desde una postura crítica; la base para comprender la perspectiva intercultural desde el sur global.

Germinación del sur global: nuestras luchas y territorios

Los escenarios académicos, algunas veces, promueven y prolongan estereotipos hegemónicos e imperialistas con una mirada hacia el norte, la cual establece propósitos y sentidos de vida, como pertenencia y agenciamiento. Es por ello que el surgimiento del reconocimiento del sur global permitió que las estudiantes vivieran un proceso significativo de aprendizaje del inglés como "lengua otra" desde un enfoque intercultural con una mirada hacia el sur como el nuevo norte. Esta categoría analiza cómo las estudiantes desarrollaron su competencia comunicativa al situar sus universos culturales en el centro de las acciones pedagógicas (Walsh, 2013). Asimismo, explora cómo las estudiantes utilizaron sus antecedentes culturales y su lengua materna como recursos clave para expresarse y darle sentido al mundo a través del inglés.

La importancia de reconocer los propios contextos de las/los estudiantes al enseñar inglés como una "lengua otra". Se enfatiza cómo el inglés puede funcionar no como la imposición de una cosmovisión extranjera, sino como una herramienta para hablar de sus vidas, intereses y realidades. Como señalan Zavala y Córdova (2003), "la contextualización —ya no simplemente 'contexto'— implica, entonces, un proceso activo en el que los participantes contribuyen a la emergencia de los discursos que supuestamente les pertenecen" (p. 6). En este sentido, las estudiantes fueron posicionados como productores de significado, considerando las múltiples manifestaciones culturales de su territorio.

La implementación de actividades que les permitieran hablar sobre Colombia, América Latina y el sur global fue necesaria para comenzar a comprender el "Sur Global" como una categoría que abarca alimentos típicos, dichos, rituales e interpretaciones no hegemónicas del mundo, como luchas y resistencias. Al mismo tiempo, algunas estudiantes comentaron su conocimiento limitado de vocabulario y temas que les permitieran referirse a su cultura, contexto y vida cotidiana, como se evidencia a continuación:

> Durante la prueba diagnóstica varias estudiantes expresaron dudas sobre las

> traducciones de platos típicos. Una estudiante incluso señaló que no se refería a una *chicken soup* cuando hablaba de ajiaco, ya que no son lo mismo según sus propias afirmaciones. Luego, varias estudiantes preguntaron cómo podían referirse en inglés a estos tipos de platos que preparan sus familias. (Nota de campo 2, 28 de febrero de 2024)]

Esto generó un diálogo entre el discurso hegemónico y la otredad, porque como afirman los educadores McLaren y Giroux (1998), "no solo estamos interesados en motivar a los estudiantes para aprender, sino en establecer las condiciones de aprendizaje que les permitan situarse en la historia y cuestionar su desplazamiento tanto pedagógica como políticamente" (p. 174). Por esto, la propuesta pedagógica posibilitó escenarios en los que el estudiantado construyera diferentes aprendizajes desde el sur global, pues es de esta manera que el aprendizaje de la lengua no se limita para el cumplimiento de un currículo o una estandarización, sino por el contrario, permite desarrollar una visión dese el sur global que reconoce, comprende y acepta otras miradas y resistencias. Así pues, resulta una oportunidad abrir espacios a otras formas de ser y de saber, ya que "no termina en el aula ni en la formación de sujetos que encajen dentro de la cultura hegemónica, sino que busca formar personas que puedan integrar una sociedad alternativa" (Zavala y Córdova, 2003, p. 15).

Ahora bien, reconocer los contextos de los hablantes con el aprendizaje del inglés como lengua otra es esencial para la participación estudiantil como acto de resistencia en el aula y en los actos comunicativos. Es necesario reconocer la lengua materna como su contexto histórico para configurar el inglés como un método de enseñanza libre de imposiciones culturales o políticas, en el cual la lengua de origen es válida. Reconocer los antecedentes personales y las características del sur global permite una mayor comprensión de la lengua y una mayor libertad en su uso, para reconocer la comunicación como el objetivo primordial.

Cosecha de narrativas sobre el inglés: nuestro norte es el sur

La lengua y el lenguaje construyen los mundos que habitamos, las relaciones que acuerpamos y los sentidos de otredad como de sí misma/o que agenciamos. Cada narrativa que construimos o replicamos lleva en sí marcos de referencia que determinan el posicionamiento en el mundo y el accionar social. Por esto, resulta necesario, más que pertinente, reconocer cuáles son las narrativas que acuerpan a los y las sujetos aprendientes.

Así pues, el primer conjunto de narrativas identificado durante la fase diagnóstica posicionó al inglés como una lengua de poder, movilidad y legitimidad. Estos imaginarios han sido moldeados por la escuela, las familias, las comunidades y los discursos sociales más amplios. Como explica Walter Mignolo (2005), la memoria y las configuraciones del mundo suelen construirse a través de un único paquete conceptual que reinscribe jerarquías de saber y de ser. Además de estas posiciones ideológicas, las estudiantes también compartieron sus experiencias emocionales con el aprendizaje del inglés. Palabras como "ansiedad", "tristeza" y "aburrimiento" fueron comúnmente utilizadas para describir sus sentimientos (prueba diagnóstica, 18 de febrero de 2024). Estas emociones afectaron su participación, pues muchos evitaban intervenir oralmente

por miedo a hablar "incorrectamente", lo que reveló cómo las jerarquías lingüísticas crean barreras afectivas. Esta respuesta emocional no es accidental; forma parte del modo en que operan las ideologías coloniales del lenguaje, produciendo inseguridad y ansiedad lingüística que restringen la agencia de las/los estudiantes sobre la lengua.

Así que, en la presente investigación, empezamos a cuestionarnos por cómo se reconoce al estudiante, como un sujeto aislado que debe adquirir saberes, pero se le desarraiga sobre sus emociones, su pertenencia social y su responsabilidad con el otro. Cuando las estudiantes enunciaron los sentires que generaba las configuraciones y percepciones de un inglés estándar, hegemónico y opresor, se relaciona con las afirmaciones de bell hooks (2021), quien indica que estas configuraciones e imaginarios posicionan a los aprendices como sujetos a corregir en lugar de hablantes legítimos. En consecuencia, los estudiantes experimentaron una disminución en su participación, un aumento en la ansiedad y percibieron el inglés como algo externo a sus identidades. Esto se alinea con la ideología de la lengua estándar y el imperialismo lingüístico, que establecen una jerarquía entre formas "correctas" e "incorrectas" de hablar, lo cual invalida usos locales o híbridos del inglés. Como se evidencia en el grupo focal, las estudiantes llevan consigo narrativas hegemónicas que no solo deben ser cuestionadas o analizadas, sino deconstruidas, ya que no son discursos individuales y aislados, sino, por el contrario, legitiman una estructura económica, social y cultural.

Es preciso mencionar que aparecieron fisuras más transformadoras cuando las estudiantes comenzaron a cuestionar la propia ideología del inglés estándar y cómo esta dicta quién habla "correctamente". Esto se evidenció durante las actividades de clase, cuando las estudiantes evitaban participar porque sentían que no podían pronunciar "bien" o que no "sabían hablar", como se anotó en el diario de campo: "Cuando se les invitó a participar en la actividad, la mayoría de las estudiantes dijo que no pronunciaba bien y que no sabía hablar. Decidieron no participar, sintiéndose limitados por un marco de referencia estrecho" (Nota de campo 5, 12 de marzo de 2024). Sin embargo, son estas situaciones las que desde la pedagogía se deben transformar, deconstruir y derrocar. Cabe aclarar que aunque el docente no se puede configurar como salvador, si le compete contribuir y promover un cambio, sin importar qué tan pequeño sea este; no puede promover la violencia y la desigualdad desde la escuela y la academia.

De esta manera, es necesario emprender una lucha decolonial desde los múltiples escenarios que se habitan, pues esto implica hacer frente a un problema. Es imprescindible para ello hablar de otredad y los múltiples lugares de enunciación, por ejemplo, un momento clave fue cuando el espanglish se validó como una estrategia comunicativa legítima. En lugar de corregir o silenciar, el aula se convirtió en un espacio para usar la lengua de manera libre y significativa. Esta validación desafió el monolingüismo colonial que privilegia el inglés nativo y margina a los hablantes híbridos: "La mayoría usa inglés y su lengua materna, lo que permite una mejor comunicación y confianza al hablar" (Nota de campo 38, 1 de noviembre de 2024).

Según Gloria Anzaldúa (2016), el espanglish es "una lengua con la cual pueden conectar su identidad, una lengua capaz de comunicar las realidades y los valores propios" (p.). En este sentido, cuando las estudiantes comenzaron a

usar espanglish, se reconocieron como hablantes legítimos. Esto se refiere al uso del español como lengua materna y del inglés como resultado de la reconfiguración del aula de inglés en la que la lengua nativa está permitida. Esta apropiación les permitió ver su repertorio lingüístico no como deficiente, sino como rico, híbrido y políticamente significativo. Esta resignificación transformó el inglés de una herramienta de adaptación a un espacio de reexistencia y afirmación identitaria.

Irrigaciones futuras: por un mañana de esperanzas

La decolonialidad es un proyecto que debe ser agenciado-accionado desde el andar pedagógico. En este sentido, la formación sociopolítica no solo se comprende desde los saberes vinculados a materias en específico, sino por el contrario, a todo proceso de aprendizaje y enseñanza que trasciende la escuela como lugar único de saberes.

Por lo anterior, se evidencia que la implementación de esta propuesta pedagógica y desarrollo de esta investigación ha sembrado más dudas que respuestas, pues el andar con y junto a las estudiantes ha permitido habitar espacios de reflexión y cuestionamiento sobre el inglés, la enseñanza, y la decolonización a partir de preguntas que se relacionan con ¿hasta qué punto se puede decolonizar la enseñanza del inglés?, ¿en qué medida los y las docentes replican estructuras imperialistas y hegemónicas en la práctica educativa?, ¿cómo no reducir la decolonialidad a una configuración postmoderna de la supremacía de las subjetividades? Entre muchos otros interrogantes a los que hoy esta investigación no da respuesta, pero siembra semillas de reflexión. Así, más que "concluir" un proceso —no culminado—, se presentarán las posibles implicaciones del mismo.

La implementación de este proyecto y de sus acciones decoloniales generó implicaciones en el ámbito educativo, particularmente en La Merced IED, al involucrar las prácticas institucionales, los roles de las/los docentes, la agencia de las/los estudiantes y las reflexiones de la docente en formación que lideró el proceso.

En primer lugar, en el ámbito educativo, los hallazgos revelaron que cuando las/los estudiantes se posicionan como hablantes del sur global, participan con mayor confianza y usan el inglés como una herramienta de expresión y no de subordinación. Esto demuestra el potencial transformador de las estrategias pedagógicas decoloniales para reconfigurar las aulas de lengua como espacios de reflexión crítica, afirmación identitaria y diálogo intercultural. También resalta la urgencia de políticas educativas que abracen la diversidad lingüística y reconozcan el inglés como una lengua para narrar la otredad, las identidades locales y los saberes situados.

A nivel institucional, una implicación relevante tiene que ver con el diseño curricular. Aunque las restricciones de tiempo pueden limitar el alcance de este tipo de propuestas, la claridad de sus propósitos políticos y pedagógicos marca una diferencia significativa en su impacto. Por esta razón, los currículos deberían enfocarse menos en la enseñanza gramatical y más en las narrativas estudiantiles, la reflexión intercultural y la discusión crítica. Este cambio exige prácticas pedagógicas flexibles y contextualizadas que validen los repertorios lingüísticos de las/los estudiantes —incluido el espanglish— como medios legítimos de comunicación y construcción identitaria.

El análisis del rol del docente reveló dos dimensiones fundamentales. Por un lado, el docente, como investigador que reconoce el contexto sociocultural y las necesidades de las/los estudiantes, debe ser capaz de innovar para alcanzar objetivos comunicativos y pedagógicos. Por otro lado, como un agente emancipador que cuestiona y desafía las estructuras curriculares hegemónicas. Enseñar, por lo tanto, va más allá de transmitir contenidos: implica escuchar, permitir la expresión de subjetividades y asumir una postura política, que reconozca la educación como un espacio de lucha y transformación.

Finalmente, con respecto a las estudiantes, esta propuesta enfatizó la importancia de la actitud y la participación en el aprendizaje. Promover la autonomía, la motivación y el compromiso crítico permite que las/los estudiantes se acerquen al inglés no desde un modelo de "hablante nativo" a imitar, sino desde una práctica comunicativa situada. Esta postura desestabiliza los imaginarios coloniales sobre la lengua, reduce las inseguridades lingüísticas y fomenta la participación activa al resignificar el error como parte del proceso de aprendizaje.

Referencias

Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands/ La frontera*. Capitan Swing.

Arroyo Ortega, A. y Alvarado Salgado, S. V. (2016). Conocimiento en co-labor: reflexiones y posibilidades para la construcción de paz. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, *14*(25), 121-148. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/uni.n25.2016.07

Baum, G. (2022). *Enseñar inglés: ¿complicidad decolonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar, y resistir la trampa moderna*. Universidad Nacional de la Plata. https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1983

hooks, b. (1994). Teaching to transgress. Education as the Practice of Freedom. Gloria Watkins.

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. Paidós.

McLaren, P. y Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Instituto Paulo Freire.

Mignolo, W. y Walsh, C. (2018). *On decoloniality. Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.

Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina*. Gedisa editorial.

Tubino, F. y Flores, A. (2020). *La interculturalidad crítica como política de reconocimiento*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.

Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Norma.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (T- I). Ab ya-Ya la.

Zavala, V. y Córdova, G. (2003). *Volver al desafío: Hacia una educación bilingüe intercultural en el Perú*. Proeduca.

La admiración y la compasión: una apuesta para la formación de comunidades multiespecie[1]

Alejandra Hernández Novoa[2]

pp. 137-148

1 Esta ponencia es una ampliación del artículo presentado en la Convocatoria de Documentos Pedagógicos: 70 años de la Universidad Pedagógica Nacional, realizada en mayo del 2025.

2 Docente del Instituto Pedagógico Nacional en las áreas Filosofía, Ética y Educación Religiosa, licenciada en Filosofía por la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: ahernandezn@upn.edu.co.

> La admiración es infantil: es nuestra humanidad recreándose en un mundo de seres llamativos.
>
> MARTHA C. NUSSBAUM, *Justicia para los animales. Una responsabilidad colectiva*

La vida, dicen, siempre se valdrá por sí misma. Quienes se han tomado el tiempo y el trabajo de acercarse a ella, con las disposiciones emocionales e intelectuales que se requiere, pueden dar cuenta de ello. Además de ser aún un enigma para nosotros (en sentido filosófico, biológico y cultural), es claro que el interés —ese llamado casi natural— por entenderla se manifiesta en las grandes y pequeñas preguntas que surgen en el mínimo instante en que le entregamos toda nuestra atención. Sin embargo, ese interés ya no responde únicamente a la intriga y la curiosidad, sino también a la angustia y la crisis. Nos encontramos ante la materialización de lo que antes era un mito, una simple fantasía: la emergencia climática, que va en el mismo sentido con las crisis sociales y humanitarias, nos pone de manifiesto que estamos ante un futuro incierto. Frente a esto, sabemos que el problema es, de raíz, político, mas no científico, y las advertencias que diversos autores —como Potter (1971)— hacían se hacen cada día más latentes y necesarias: rebelión o extinción.

Nuestra apuesta, entonces, está en una educación rebelde, abierta, compasiva e incidente. Las escuelas deben apostar por un presente que permita la existencia de un futuro en el que la vida pueda seguir valiéndose por y para sí misma. Por ello, hacemos del asombro y la compasión los pilares fundamentales para una comunidad multiespecie en la que los niños y las niñas puedan ser parte de su propio presente transformador. Esta ponencia nace de la experiencia del taller "Celulitas Filosóficas", impartido en el grado primero del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), que tiene por objetivo permitir un espacio de investigación práctica alrededor de la Naturaleza[3] y su valor intrínseco para incentivar cambios de paradigmas en los niños y las niñas frente a su relación con el mundo natural. Partimos de principios bioéticos que fundamenten el giro biocéntrico y su necesidad para un presente y un futuro amparado por la justicia ambiental, además de entender que la animalidad es el manto común que nos recoge junto con los demás animales no-humanos y que, por ello, tenemos la responsabilidad de actuar.

El IPN: la posibilidad de una comunidad multiespecie

Estando ubicado de forma estratégica dentro de la estructura ecológica principal (EEP) de Bogotá, el IPN cuenta con una amplia biodiversidad: avifauna migratoria (boreales y australes) y residente (endémica y nativa), mastofauna, entomofauna y herpetofauna, además de diversas especies de hongos y plantas. Particularmente, y al estar cerca de los cerros orientales, las amplias zonas verdes y forestadas del colegio cuentan con presencia de algunas de las especies más reconocidas de la ciudad, como la ardilla de cola roja (*Sciurus granatensis)*; el gavilán maromero (*Elanus leucurus*); los alcaravanes (*Vanellus chilensis*), ya residentes que empollan al menos dos veces al año en las canchas de fútbol; la serpiente sabanera (*Atractus crassicaudatus*), que se encuentra fácilmente bajo los troncos de los parques; el gavilán caminero (*Rupornis magnirostris*); el

3 Nombraremos a la Naturaleza en mayúsculas respondiendo al llamado de Gudynas (2010; 2014): somos parte de un asunto mucho más grande y trascendental que merece la pena ser entendido desde otras culturas y lecturas.

murciélago de hombreras (*Sturnira bogotensis*); además de familias como *Anyphaeinidae* (arañas fantasma); *Chrysomelidae* (escarabajos de hojas); *Curculionidae* (escarabajos o gorgojos); *Membracidae* (membrácidos o chinches espina); *Araneidae* (arañas de telas orbiculares); *Syrphidae* (sífridos o moscas de las flores); y muchas más que hacen del IPN un territorio no solo educativo, sino ampliamente biodiverso.

El primer asunto al que debemos prestarle atención es a la forma en la que los niños y niñas se relacionan con estos animales no-humanos en caso de topárselos en un recreo, al entrar al salón o a la hora de la salida. Como ya lo decía Vigotsky, nuestro aprendizaje cognoscitivo se moldea gracias a la cultura, pues esta determina qué aprendemos y cómo lo hacemos, y si estamos inmersos en distintos contextos (como el familiar y el escolar), naturalmente nuestras acciones reflejarán qué es lo que nuestra cultura nos ha enseñado. Partimos del hecho de que todo ser humano, de forma primitiva y primordial, está arraigado a su entorno, ese primer territorio que lo abraza y lo educa: en un sentido natural y biológico, hablamos de la tierra; y en un sentido cultural y social, hablamos de la comunidad. Siendo animales sociales, los seres humanos dependemos de lo que otros nos enseñen, de cómo nos acompañen y cómo nos guíen, y de lo que somos capaces de hacer autónomamente con ello. Es decir, somos el resultado de lo que aprendemos y enseñamos en comunidad, así como de lo que mantenemos de allí: en un sentido vigotskyano, se trata de cómo transformamos la herramienta que nos da la cultura para darle sentido al mundo —nuestro mundo— y poder aprender de él.

En este sentido, entendemos que el conocimiento y el saber que tenemos del mundo y, por ende, de cómo nos relacionamos con él, no es algo estático, dado e inamovible. Por el contrario, puede cambiar según nuestras experiencias y nuevos aprendizajes. En el grado primero del IPN existe una amplia gama de experiencias relacionadas con el mundo natural, experiencias que los niños y las niñas evocan con amor, miedo, emoción, enojo, alegría y disgusto. La variedad de reacciones y recuerdos nos hablan de un factor central: todo depende de cómo, desde las familias y docentes, se haya acompañado la experiencia. Por ejemplo, en la primera sesión que hablamos de nuestros lugares y animales favoritos, muchos y muchas niñas coincidieron en que los tigres eran animales malos, porque comían otros animales más pequeños, mientras que una minoría concordó en que no eran malos por eso, pues morirían de no hacerlo. Al indagar en las razones detrás de estas ideas, fue evidente concluir que las familias fueron quienes promovieron el argumento del "tigre malo" (y de la "serpiente malvada", la "mariposa buena", el "ratón sucio", el "murciélago chupasangre", la "rana fea", "la mariquita amistosa"). Adjudicar escalas y valores morales a los animales no-humanos —a veces por una mera cuestión estética[4]— es una imposición antropocéntrica a su naturaleza, y es una de las formas más comunes en las que los seres humanos aprendemos a clasificar sus vidas en contraposición y comparación a las nuestras.

Aprender, entonces, que hay "animales buenos" y "animales malos" es el primer peldaño para configurar un paradigma de pensamiento y de

4 La ética determinada por la estética recae en discursos de especies inútiles y feas que, por lo general, responden a necesidades y percepciones netamente humanas. Como lo menciona Gudynas (2014), este es un problema mucho más común de que lo que se asume.

acción desde la infancia. Las anécdotas que los niños y las niñas cuentan en el aula son el reflejo de lo anterior, pues comentarios como: "profe, mi papá dice que toca matar a todas las serpientes que veamos porque son peligrosas" o "mi mamá espicha los ratones con la escoba porque son sucios" dicen mucho sobre cómo la cultura enseña y moldea las formas de relacionamiento con lo no-humano. En este sentido, entendemos que es necesario un acompañamiento fáctico, informado y, sobretodo, cuidadoso con nuestras infancias, en tanto que hacemos parte de una comunidad no solo humana, sino animal y, en consecuencia, multiespecie.

Ahora, una comunidad multiespecie, tal y como la propone Nussbaum (2023), es una comunidad enmarcada en parámetros jurídicos, éticos y políticos de relacionamiento. Centrándonos en los dos últimos, es claro que habla de una comunidad moral basada en el hecho de que somos parte de una colectividad más amplia a la que estamos acostumbrados (solo humana). Hablamos de un mundo que compartimos con una enorme cantidad de otros animales y, por ello, tenemos una responsabilidad hacia ellos. Como la autora lo menciona, compartimos una similitud, y esa es "la asombrosa diversidad y alteridad de la vida animal [...] un destino común en este mundo que nos conecta con los animales en una relación de parentesco" (p. 40).

Esta idea de comunidad surge del enfoque de las capacidades de la misma autora, que aboga por un mundo en el que cada ser vivo pueda acceder a todas las oportunidades que su entorno le ofrece para desarrollar sus capacidades centrales, como lo son la vida misma, la integridad física, la salud corporal, la posibilidad del juego, el control sobre su entorno, la formación de vínculos emocionales. Esto es las capacidades fundamentales que responden a la naturaleza propia de cada especie.

Ahora bien, salir del salón, levantar piedras, troncos y encontrarse con una serpiente sabanera es una experiencia que muchos y muchas estudiantes del IPN han experimentado. Por supuesto, todos y todas reaccionan distinto. A veces con miedo, a veces con asco, a veces con intriga y alegría, pero siempre con alguna afección directa a la emocionalidad. En la sesión de avistamiento de aves salimos con los niños y las niñas a recorrer varias áreas verdes de la institución, con nuestros binoculares hechos en tubos de papel higiénico y lana. Además de ver golondrinas, alcaravanes protegiendo a sus crías y un par de gavilanes, encontramos una serpiente sabanera —no venenosa y que no representa ningún tipo de peligro para el ser humano— hembra, bastante grande y en proceso de ecdisis (cambio de piel). Al principio, todos los niños y las niñas gritaron, se escondieron, se taparon los ojos o salieron corriendo. Al indagar sobre la naturaleza de esas reacciones, nuevamente afloran los comentarios como "mi mamá las mata, profe, porque dice que son venenosas", "a mi hermana la mordió una de esas y le dolió mucho" o "mi abuelo les quita la cabeza en su casa entre el bosque". En aras de iniciar un proceso formativo que apunte al cambio de paradigma, es necesario hablar, dialogar y trabajar sobre dichas ideas y experiencias.

En primera medida, debemos mencionar que toda práctica educativa debe inscribirse en un marco ético, pues en el relacionamiento con los y las estudiantes (la Otredad en sentido filosófico) debe poder aflorar la autonomía en tanto que son seres capaces de abrazar su alteridad. Como docentes, pues, debemos acompañar responsablemente este proceso. Como lo men-

ciona Salazar (2014), "la ética, desplegada en lo relacional, exige que quien educa asuma la responsabilidad derivada de trabajar con otros seres humanos, saber por qué lo hace, la forma cómo lo hace y el para qué lo hace" (p.66). Agregaríamos que, en este contexto, dicha responsabilidad se deriva de trabajar con otros seres humanos que estuvieron, están y pueden estar en contacto con otros animales no-humanos. Decimos, en última instancia, que no hay una dirección única de la ética, sino que esta apunta en la cantidad de direcciones necesarias para amparar a todos los organismos que componen una comunidad multiespecie.

La experiencia con la serpiente —que los niños y las niñas llamaron Reptilita— resultó en comentarios y sentires distintos a cómo se originó. Acompañar las primeras e instintivas reacciones jamás debe tratarse de desestimarlas, minimizarlas e invalidarlas: debe ser, justamente, un camino de preguntas y respuestas transitadas de manera conjunta y colectiva. Una comunidad multiespecie requiere de seres humanos curiosos, compasivos, capaces de asombrarse, preguntarse y cuestionarse el por qué de las cosas y de sus propias ideas, así como de confiar en sus capacidades y sus saberes. En este caso particular, después de una serie de preguntas, reflexiones y diálogos alrededor del organismo, los niños y las niñas se despidieron de la serpiente mientras le decían "chao Reptilita, ojalá tengas muchos bebés", "perdón por molestarte tu sueño, sigue durmiendo" y "le voy a decir a mi mamá que ya no las mate". Esta última frase refleja, en una forma muy primordial, lo que significa un cambio de paradigma: un análisis del saber previo y consolidado a la luz de una nueva experiencia, que finalmente será compartido con otros miembros de la comunidad.

El IPN, entonces, tiene todas las posibilidades para convertirse en un espacio propiamente multiespecie. Todos los organismos sintientes —desde los seres humanos hasta los hongos— que habitan la institución están en un relacionamiento tanto directo como indirecto que, en últimas, invita al diálogo, el pensamiento y la acción.

La bioética: una mirada al giro biocéntrico y al principio de responsabilidad

Autores como Potter (1971) definen la bioética como un puente interdisciplinar entre las ciencias biológicas, ciencias sociales y humanísticas, y una herramienta que pretende ir más allá que sus compañeras filosóficas. La teoría está bien en los libros y grandes magnos de la filosofía, pero debe existir un componente pragmático que sustente la necesidad de estos diálogos inter y transdisciplinares. La relación del ser humano con la Naturaleza es lo que define a la humanidad misma, siendo parte de ella y no algo ajeno, como la tradición filosófica y religiosa occidental lo han escrito. La bioética se encarga de entender, describir y transformar esa relación en aras de generar acciones colectivas, responsables y políticas.

Como bien lo menciona Gudynas (2014),

> en la actualidad es evidente un énfasis por valorar a la Naturaleza desde una perspectiva antropocéntrica y, específicamente, desde los valores económicos [...] [y] se ha aceptado que las esencias de las especies y los ecosistemas pueden ser comparadas de manera rigurosa y efectiva en una misma escala económica expresada por el precio (p. 55-56).

Frente a esto, es evidente que dichas valoraciones responden a una cultura desprovista del enfoque bioético, en tanto que es incapaz de entender que existen dimensiones propias y marcos relacionales (filosóficos, espirituales, ecológicos, sociales, etc.) que exigen valoraciones únicas y, a la vez, múltiples y diversas. La bioética entonces aboga por los valores intrínsecos, y "cualquier ser vivo posee un valor intrínseco por la condición de estar vivo" (Gudynas, 2014, p. 62).

Si todo ser vivo posee un valor intrínseco, ¿por qué los seres humanos nos adjudicamos la potestad de disponerlos, maltratarlos y asesinarlos? La respuesta corta es que estamos dentro de un contexto que nos lo permite sin mayor cuestionamiento. La respuesta larga es que nuestro contexto —capitalista, consumista y antropocéntrico— nos educa desde la infancia a que ese es el "orden natural" de las cosas, que tenemos el derecho natural de hacerlo y que el cuidado debe ser solo entre pares, es decir, entre humanos (y eso, solo a veces). En ese sentido, la escuela y la familia tienen una responsabilidad en tanto que ofrecen las bases de dicho pensamiento, o bien ofrecen las herramientas para analizarlo y transformarlo.

El cambio de paradigma que buscamos con el taller "Celulitas filosóficas" responde a esta necesidad de seguir configurando una educación rebelde, liberadora y compasiva. Para esto, en un primer momento es necesario establecer que el giro biocéntrico es a lo que la bioética debe llegar, pues aboga por un nuevo paradigma que parte de las comunidades multiespecie como fundamento. Desde la ecología política se entiende que el giro biocéntrico es una nueva mirada de le ética en contraposición a la tan habituada perspectiva antropocéntrica y utilitarista de la Naturaleza. Gudynas (2010) habla de la obligación de valorar y pensar desde otros espacios lo que significa realmente relacionarse con la Naturaleza para así poder adentrarnos en nuevos caminos y proyectos con la capacidad de desviar el proyecto de la Modernidad —proyecto que colonizó nuestro territorio, nuestra forma de accionar y nuestra forma de pensar[5]—. Empiezan entonces a aparecer los primeros esbozos de la justicia ecológica que sea capaz de instaurar guías y soluciones comunitarias que se conmuevan, reaccionen y actúen ante el rugir de la Tierra y de todas las voces, humanas y no-humanas, que de ella se escuchan. Es decir, el giro biocéntrico cobija a todas las criaturas y a todas las especies sintientes.

El énfasis del giro biocéntrico está, pues, en cada una de las criaturas vivas del planeta, no en el ecosistema ni en el territorio —en eso se centra el giro ecocéntrico—. Se centra en la vida en sí misma, y Nussbaum (2023) ayuda a esbozarlo de forma macro al decir que

> Todos nos esforzamos por (y aspiramos a) vivir, tener buena salud, conservar la integridad física, o a contar con la oportunidad de usar los sentidos, la imaginación y el pensamiento que sean característicos de nuestra propia especie. El concepto de la "razón práctica" puede sonar demasiado humano, de entrada, como guía apropiada para otras especies, pero, en realidad, no lo es. Todas las criaturas quieren disponer de la oportunidad de hacer ciertas elecciones clave sobre cómo encaminar sus vidas, y así ser artífices de sus propios planes y

5 Lo que autores como Quijano y Dussel llaman la colonialidad del ser, del saber, del sentir, del hacer y del poder.

> decisiones. La afiliación es crucial para todos los animales, aunque pueda ser de tipos muy distintos según las especies. Todos buscan relacionarse bien con el mundo natural que los rodea, y esto suele incluir también a miembros de otras especies. El juego y la diversión no son privativos de los seres humanos, como los investigadores han ido constando de manera creciente, sino que constituyen aspectos clave de la sociabilidad animal. Y todos los animales buscan algún tipo de control sobre su entorno material y social. (p. 131)

Esta magnífica cita resume lo que es el enfoque de las capacidades de la filósofa. Existe una base común entre los animales humanos y los no-humanos, a saber, que todos deseamos poder realizar nuestros proyectos. Y esto, por supuesto, se da en relación con nuestra propia especie, y con las variaciones emocionales, físicas, cognitivas de cada individuo. Por esto, el giro biocéntrico se centra en cada individuo de cada especie, entendiendo que las capacidades han de ser nuestra brújula moral. La analogía existente entre dichas capacidades y todas las especies es un indicador de que, en efecto, compartimos mundo, y también experiencias. Resulta interesante analizar entonces qué implicó, para uno de los niños del taller, desearle un buen descanso a la serpiente que encontramos. ¿Reconoció en ella un ser distinto, pero con el mismo deseo y necesidad de descansar? ¿Pensaba y sabía él antes que las serpientes también descansaban? En esencia, se trata de entender, de enseñar y de aprender que los seres humanos no somos los únicos animales con deseos, aspiraciones, dolores y emociones. Somos una de las miles de especies que atraviesan y experimentan la vida desde sus propios ojos y posibilidades.

Ahora bien, el giro biocéntrico nos lleva a entender que existe un principio de responsabilidad. Jonas (1979) habla de dicho principio como respuesta al comportamiento humanamente violento e invasor en el orden cósmico. Lo que el autor llama el inagotable ingenio humano irrumpe de forma temeraria en todos y cada uno de los campos de la Naturaleza, llegando a su profanación (y, de paso, a la profanación de lo humano). Esto nos regresa al tormento humano más antiguo: no somos eternos, somos inconstantes, no permanecemos y pareciera que estamos entregados a la suerte y al azar.

Nuestro relacionamiento (reciente en un sentido histórico y cronológico) nunca se había visto atravesado por esta perspectiva ética. El intervencionismo y el extractivismo era la única forma de entenderse con la Naturaleza. Es por esto que, ahora más que nunca, estamos siendo plenamente conscientes de la vulnerabilidad de la Naturaleza y, por consiguiente, de la nuestra. Es allí donde aparece la nueva dimensión de la bioética: la responsabilidad.

Desde el punto de vista de la educación, nos gustaría retomar el concepto de la *responsividad* propuesto por Duch (2001), que se enmarca en el responder éticamente por el otro, un responder por los otros y un ser responsable del otro. Sin ética, toda acción educativa recae en el adiestramiento y la imposición de una única forma de pensar. Por esto es necesario fomentar la autonomía, el cuidado y la libertad. Aunque esté pensado para el ámbito educativo, el concepto de responsividad puede extrapolarse a nuestro relacionamiento con los otros no-humanos. Al fin y al cabo, de eso se tratan las comunidades multiespecie.

De las cinco características claves del principio de responsabilidad de Jonas (1979), nos

centraremos únicamente en la tercera, a saber, la responsabilidad por lo vulnerable. Esta característica transforma radicalmente el concepto tradicional de responsabilidad, que solía limitarse a relaciones entre iguales o a las consecuencias inmediatas. Jonas (1979) la extiende hacia aquellos que no tienen voz ni poder para defenderse (en sintonía con la apuesta jurídica y política de Nussbaum). La vulnerabilidad no se entiende como una desventaja, sino como una esencia de la vida misma: capaz, pero frágil y merecedora de cuidados.

En cuanto a los seres vivos no-humanos, el autor enfatiza en que son vulnerables ante nuestra acción depredadora y tecnológica, por lo que debemos reconocer su valor intrínseco y actuar en respuesta a ello. En sentido ontológico, nos propone que la responsabilidad responde al "hecho de la vida", por lo que no es un sentimiento opcional, sino obligatorio en tanto su propia naturaleza: la vida se nos presenta como algo que debe seguir siendo, y nosotros, como agentes morales con la capacidad para su destrucción, somos sus guardianes.

El taller "Celulitas filosóficas" se presta como un escenario y un laboratorio pedagógico en tanto que permite que diversas perspectivas sobre la Naturaleza converjan en un mismo diálogo y construcción de saberes. Hablar con los niños y las niñas de sus posibilidades de acción, así como de los otros animales no-humanos con los que comparten mundo —y colegio, en este caso— resulta en el entendimiento de esa responsabilidad que compartimos. Como dijo Jonas (1979), el privilegio de contemplar el mundo por primera vez con ojos nuevos nunca puede ser recuperado. Preservar la espontaneidad de la vida y sus relacionamientos es el primer paso para que los niños y las niñas tengan la oportunidad de encantarse y asombrarse por el mundo natural que los rodea, y que gracias a ello quieran acercarse a él desde el cuidado, la curiosidad, el amor y la compasión.

De la admiración a la compasión: justicia ecológica

Enfrentarse por primera vez a la foto de un animal que no conocen supone un gran asombro, a veces acompañado de miedo, asco o curiosidad. Los niños y las niñas dejan en claro cuáles son sus primeras impresiones y, en consecuencia, cuáles han sido sus relacionamientos previos con el mundo natural. Proporcionar un acompañamiento consciente y activo a estas primeras impresiones permeadas por el asombro puede generar un camino desde la admiración a la compasión que resulte en una consciencia afectiva por todos los seres vivos.

Nussbaum (2023) afirma que "todo el mundo sabe que las acciones de los humanos causan mucho sufrimiento a los animales y otros muchos impedimentos, pero lo que muchas personas no quieren admitir es que eso está mal" (p. 35). ¿Qué tipo de argumentación y motivación —se pregunta la autora— puede llevarnos a entender que los animales no-humanos poseen derechos y merecen vivir sus vidas según sus propias capacidades? Intuitivamente, se nos dirá que el cariño que desarrollamos hacia ellos es suficiente y, de hecho, puede funcionar como un punto de partida. Sin embargo, "las personas aman aquello que conocen, pero normalmente no sienten ese amor por los millones de animales con los que no están familiarizados" (p. 35), lo que nos regresa a la tesis central del giro biocéntrico, a saber, cada organismo vale e importa por sí mismo.

Es allí donde Nussbaum (2023) habla de la importancia de las emociones morales. En un primer momento, se centra en la admiración: una cuestión ética que cautiva nuestra atención y nos advierte de la importancia de aquello que vemos. Aunque podamos hablar de asombro, concordamos con la filósofa cuando dice que la admiración es más activa al estar más vinculada con la curiosidad.

Retomando as primeras impresiones de Aristóteles sobre la admiración, se entiende que esta implica que algo nos sorprende, nos emociona y, en consecuencia, nos dirige a tratar de entender qué es lo hay detrás, cosa que nos atañe ya que "él mismo estableció un fuerte nexo entre la admiración y el reconocimiento de la vida sintiente" (Nussbaum, 2023, p. 36). En el taller "Celulitas filosóficas" los niños y las niñas hablan de "animales feos", pero de los que quieren saber más; hablan de "animales peligrosos", pero de los que desean tener un registro más amplio, detallado y vívido; hablan de "animales extraños", pero que les generan una curiosidad genuina. La admiración, entonces, no se limita a decir "¡wow!", sino que implica ciertas disposiciones emocionales que apuntan a desear y querer saber más.

Esta emoción moral nos saca de nosotros mismos y nos dirige directamente hacia la Otredad, hacia esa figura (humana y no-humana) que tenemos en frente, pero no únicamente de manera física. Ver una imagen de crías de lechuzas, escuchar una grabación del canto de las ballenas o escuchar sobre ranas es una forma válida para despertar esta emoción, como lo vivimos en el taller. La particularidad de despertar la admiración es que no responde a un llamado al bienestar de los niños y las niñas (como sucede con la mayoría de las emociones), lo que la autora llamaría una emoción "no eudemónica" en sentido aristotélico. Por el contrario, al ser una emoción que nos saca de nosotros mismos, es natural que esté conectada con "nuestro gozo original de vivir en sí. Es la más alejada del narcisismo o de la soberbia, y la más cercana al juego" (Nussbaum, 2023, p. 37).

De allí que, desde la perspectiva aristotélica, la admiración se relacione estrechamente con nuestra propia conciencia de la sintiencia. Tal y como lo dice Nussbaum (2023):

> Vemos y oímos a esas criaturas moverse y hacer todas esas cosas, y nos imaginamos que algo sucede en su interior; no es un movimiento aleatorio, sino que está dirigido de algún modo por alguna consciencia interna, por alguien. La admiración está ligada, pues, a nuestra percepción de un conato, ya que vemos que esas criaturas tienen un propósito, que el mundo significa algo para ellas en algún sentido que no acabamos de comprender del todo, y eso nos produce curiosidad (¿qué es el mundo para ellas?, ¿por qué se mueven?, ¿qué están tratando de conseguir?). Interpretamos ese movimiento como algo significativo y eso nos induce a imaginar una vida sintiente en el fuero interno de esos seres. (p. 39)

La admiración, entonces, tiene un componente epistémico: despierta un interés genuino y ético hacia la Otredad. En sintonía con la apuesta educativa de autoras como Maxine Greene (2005), entendemos que se presenta acá una posibilidad para entender la educación como la apertura a lo posible. El asombro y la admiración pueden funcionar como herramientas cognitivas que impulsen a investigar, preguntar, proponer, abrir espacios y diálogos

de "¿y si…?". La observación y la entrega atenta a una imagen de un ave bogotana, al contacto directo con una serpiente o a la grabación de las vocalizaciones de las ranas, hace que lo extraño se vuelva familiar. Ahí es donde reside la diferencia: lo que antes era ajeno, ahora se presenta como parte del mundo que habitamos.

Ahora bien, de la admiración surge la compasión, ese dolor que sentimos "por el sufrimiento significativo de otra criatura" (Nussbaum, 2023, p. 39). Aristóteles decía que la compasión se condensa en tres elementos, a saber: el reconocimiento de que dicho sufrimiento es importante; el animal no tiene la culpa de encontrarse en una situación que lo vulnere; y generamos un sentimiento de empatía con el animal que sufre, pues pensamos que tenemos las mismas posibilidades que él. En este último elemento es importante resaltar que existe entonces un componente de similitud, es decir, sabernos animales.

A esto, la filósofa agrega un cuarto elemento, que se reduce a la siguiente operación mental: el Otro que sufre, importa. Hace parte, pues, de nuestro círculo de preocupaciones o de interés, y no en calidad de nuestro beneficio (igual que la admiración), sino en calidad de ser vivo en sí mismo. Nuestra humanidad se pone a prueba, como ya lo advierte la bioética, en cómo actuamos cuando estamos con los más vulnerables. En este caso, hablamos de los animales no-humanos. Si, por ejemplo, en el taller salimos al parque y nos encontramos con un caracol, ¿cuál sería la manera más ética de acercarnos a él?, ¿tendríamos alguna potestad de lastimarlo solo por ser pequeño?, ¿lo atraparíamos en un frasco para tenerlo como mascota?, ¿lo dejaríamos quieto en donde lo encontramos? Son estas posibilidades de acción las que definen nuestro poder y, asimismo, nuestra responsabilidad sobre él.

La compasión entonces es el centro de la justicia. Es el puente tanto emocional como racional que nos ayuda a entender a los animales no-humanos como sujetos de derechos, en tanto que poseen sitntiencia y conato. Nos ayuda a entender que tanto ellos como nosotros somos animales vulnerables y mortales, frágiles y propensos a sufrir injusticias. Es en ese destello de similitud animal en donde reside la compasión: somos seres vivos con determinadas capacidades, posibilidades y anhelos.

Esta capacidad de sentir al Otro como sujeto es lo que Nussbaum (2023) argumenta que nos motiva a garantizar el buen y digno desarrollo de las capacidades de toda criatura sintiente, siendo capaces de ver cuándo se les ha privado de sus posibilidades de acción y desarrollo. La compasión, pues, es la respuesta emocional adecuada ante la vulnerabilidad de cualquier criatura sintiente.

Ahora, la sintiencia y el conato se entienden como esos esfuerzos y aspiraciones de todas las criaturas en determinados ámbitos (propios a su especie, lo que implica que existe una gran variedad y diversidad). Las criaturas sintientes son aquellas a las que Nussbaum cobija con su teoría de la justicia o, en otras palabras, a recibir un trato justo. Aquí entra en juego nuevamente su enfoque de las capacidades, entendiendo que la obstaculización de su desarrollo es considerada por la autora como una injusticia. Así, las criaturas sintientes cobijadas bajo esta teoría son "aquellas capaces de tener algún tipo de percepción y deseo, y de moverse en respuesta a la combinación de ambos" (Nussbaum, 2023, p. 149).

En sentido filosófico, la percepción se entiende como intencionalidad, es decir, la capacidad de dirigir y centrar la atención en objetos del mundo y de hacerlo por una guía o

dirección consciente. Es decir, "el mundo tiene un "aspecto" para esas criaturas, que notan algún tipo de experiencia subjetiva" (Nussbaum, 2023, p. 149). Esto nos lleva a entender que los animales no-humanos no son, como se piensa comúnmente, autómatas: son seres conscientes y cognitivamente activos capaces de comunicarse con su entorno. Los animales con los que nos topamos en el taller, sobre los que aprendimos en clase, son animales capaces de tener un punto de vista subjetivo sobre el mundo, y eso debería bastarnos para tratarlos con dignidad y justicia.

El taller "Celulitas filosóficas" se plantea como un espacio en el que es posible generar apuestas educativas rebeldes, libres y compasivas. Entender que tenemos el mismo valor intrínseco que los animales no-humanos que estudiamos y con los que compartimos colegio es solo el primer paso para construir comunidades multiespecie que propendan por la justicia ecológica, en tanto que somos agentes activos en nuestros propios procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de transformación de nuestros horizontes de sentido.

La justicia ecológica, en este orden de ideas, surge como el fomento de distintas oportunidades que toda criatura, sea cual sea, tiene para —en términos de Nussbaum— florecer a su propio ritmo, modo y desde sus propias capacidades. Lo injusto aparece entonces cuando hay actos deliberados cometidos por una criatura (humana) que sabía que podía actuar mejor, y se hace un énfasis en que sí importa el cómo los actos son cometidos, y no tanto en a quién se le cometan. Esto es, depende más de cómo sea la acción injusta, más no de a quién se cometa.

No importa qué tipo de criatura seas: debes tener la oportunidad digna de realizar tu vida desde las capacidades y aspiraciones propias de tu especie. Nuevamente hablamos del giro biocéntrico y la importancia de que cada criatura tenga estas oportunidades. Los seres individuales, esos miles de millones de organismos de la Naturaleza, no merecen sufrir daños causados de forma intencional ni colateral por quienes poseemos la capacidad de destrucción. Educar desde la curiosidad, la admiración y la compasión es una forma de cambiar el paradigma de sentido y acción en senos culturales en los que sí es válido este actuar destructivo y poco compasivo.

Educar también desde la interdisciplinariedad es escencial. El taller "Celulitas filosóficas" parte de la apuesta bioética por inducir al diálogo a disciplinas entendidas como distintas y lejanas, cuando no lo son. La biología y la filosofía son dos aristas del pensamiento tan humanamente animal que resulta imposible que no dialoguen entre sí. La integración de ambas en el esquema de sentido de los niños y las niñas resulta en un equilibrio entre distintos puntos de vista, con la posibilidad de crear una totalidad que da razón a los pensamientos, ideas y acciones.

Epistemológicamente existe un fundamento para esta integración y es que, como lo mencionan Vasco *et al.* (2000): "si tomamos en serio la tarea de tratar de enseñar a nuestros alumnos a conocer la realidad, la primera pregunta que debemos enfrentar es ¿qué es la realidad?" (p. 17). Esta pregunta de naturaleza filosófica no escapa a los propios cuestionamientos biológicos, ecológicos, políticos o relacionales: por el contrario, la fundamentan. Hablar de nuestra realidad material, humana, animal y ética es un deber en las aulas, ya sea con niños, niñas o adolescentes.

La experiencia de este taller nos recuerda que las infancias no solo tienen las capacidades para preguntar, debatir, proponer y transformar

sus mundos, sino que tienen aquello que consideramos más importante: la curiosidad y el amor por el mundo de "allá afuera", pero también del de "acá dentro". Saberse parte del mundo y de la Naturaleza, en este contexto particular, es saberse parte de una comunidad multiespecie que abraza a todas sus criaturas, estén en el aula o fuera de ella.

Referencias

Duch, L. (2001). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.

Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Grao.

Gudynas, E. (2010). La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la Naturaleza y justicia ecológica. *Tabula Rasa*, 13, 45-75. Https://doi.org/10.25058/20112742.204

Gudynas, E. (2014). *Derechos de la Naturaleza y políticas ambientales*. Colección Pérez Arbeláez.

Jonas, H. (1979). *Principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Hereder.

Nussbaum, M. (2023), *Justicia para los animales: una responsabilidad colectiva*. Paidós.

Potter, V.R. (1971). *Bioethics: Bridge to the future.* Prentice-Hall.

Salazar, M. (2024). *La alegría de enseñar. Para una pedagogía po-ética*. Caza de libros.

Vasco, C., Bermúdez, A., Escobedo, H., Negret, J.C. y León, T. (2000). *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular.* Ediciones Antropos.

Parte III

Formación docente, inclusión y experiencias educativas

Maestras principiantes formadas durante la pandemia: notas a propósito del trabajo pedagógico

Jenny Maritza Pulido González,[1] Jenny Johana Castro Ballén,[2]
Luz Kathy González Rodríguez[3]

pp. 150-156

1 Profesora Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación por la Universidad de Alcalá, España. Correo: jepulido@pedagogica.edu.co; Orcid: http://orcid.org/0000-0003-1034-300

2 Profesora Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a Doctor en Educación, Universidad Deusto, España. Correo: jjcastro@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9935-2801

3 Profesora Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Correo: lkgonzalezr@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6156-5174

Introducción

En este texto se exponen algunos de los resultados de la investigación titulada: "Aprendiendo a ser educadora infantil: lecturas de maestras principiantes formadas durante la pandemia",[4] la cual planteó como propósito central analizar las experiencias de maestras principiantes sobre su proceso de formación en el contexto del confinamiento, en cinco universidades de Colombia; así mismo, los aspectos que a nivel personal, pedagógico e institucional fueron determinantes para el trabajo como docente titular. Para este caso, se presentarán los hallazgos relacionados con el nivel pedagógico.

Al respecto, vale la pena recordar que, en el trabajo del profesorado, no solo es deseable que se devele su saber, sino también sus esfuerzos por convocar la concesión del otro, para que su atención se dirija hacia algo que puede ser pensado en términos que no se corresponden necesariamente con la matriz contextual o familiar. En este caso, la formación es un concepto central para entender las experiencias de las personas sobre sí mismas de cara a un proyecto emancipador, y que en el escenario educativo está fuertemente vinculado a relaciones con el saber.

Para este proceso, se requieren condiciones de posibilidad que susciten el deseo por aprender (Meirieu, 2009), de suerte tal que puedan incidir progresivamente en el ensanchamiento del ser humano, quien a decir de Hegel (1991), "no es por naturaleza lo que él debe ser" (p. 108), por lo que se requiere de un proyecto que resulte movilizador, que muestre un camino. De este modo, la formación se relaciona más bien con lo que no es natural en los seres humanos y, por lo mismo, debe ser aprendido.

En la educación infantil esto demanda la capacidad para dimensionar los procesos de observación, escucha, atención, acción, para entender la preponderancia del acoger, y a la vez del límite que se precisa para no invadir conquistas particulares. Requiere de una mirada amplia para que niños y niñas no crezcan "envueltos en un solo relato y una sola manera de explicarlo" (Arnaiz, 2017, p. 47); implica suscitar la palabra, el deseo por nombrar el mundo. Se trata, siguiendo a Arendt (1954) de recibir a los recién llegados al propiciar condiciones para que puedan adscribirse a un mundo que existe antes que ellos, y por lo tanto, han de conocer, ciertamente, para poder actuar en él.

En este orden de ideas, ¿qué decir en relación con la formación de educadoras infantiles en el contexto de la pandemia y el confinamiento prolongado?, ¿cómo incidió ello es su inserción laboral y experiencia como maestras principiantes?

Horizonte metodológico

La investigación se desarrolló a través del estudio comparado de casos en procura de comprender los aspectos particulares y, a la vez, los asuntos comunes que permitiesen encontrar puntos centrales para entender el proceso formativo, en el marco de las experiencias de formación de educadoras infantiles durante la pandemia, y los aspectos que han impactado en el inicio de la vida laboral.

4 DSI 675 – 24. Equipo de investigación: Jenny Maritza Pulido González, Jenny Johana Castro Ballén, Luz Kathy González Rodríguez. Grupo de investigación: educación infantil, pedagogía y contextos.

Para esto, se desarrollaron grupos focales y entrevistas con maestras principiantes de cinco universidades de Colombia. Luego del ejercicio de transcripción, se avanzó hacia la fase interpretativa, en la cual se realizó el análisis de las transcripciones a partir de una primera categorización deductiva. Posteriormente, se procedió con la construcción de unidades analíticas. Esta interpretación dio lugar a la definición de los aspectos relacionados con la formación de educadoras infantiles a partir de los niveles en los que se buscó focalizar esta investigación: personal, institucional y pedagógico, los cuales se corresponden con los estudios previos a propósito del profesorado principiante (Fandiño y Castaño, 2014). Una vez se contó con una elaboración escrita preliminar, se realizó una lectura transversal que permitiera identificar rasgos significativos compartidos entre los tres niveles estudiados. Para el caso de este escrito, se retomará el nivel pedagógico.

En relación con la práctica educativa

La imposibilidad del encuentro presencial no solo significó el ajuste o resolución de dificultades de orden estrictamente material, sino también, la interrupción de la cercanía física, especialmente, de niños y niñas. Este en un asunto que resultó reiterativo en los grupos focales y entrevistas, en los cuales se indicó la complejidad de desarrollar la práctica vía plataformas *online*, no solo por el esfuerzo en ajustar tiempos y estrategias para acercarse a las maestras y los grupos, sino porque, en muchos casos, era la primera vez que la llevarían a cabo en instituciones educativas,

> Cuando llegó la pandemia, yo estaba en tercer semestre, ahí no habíamos iniciado prácticas […] fue muy frustrante, porque la práctica de educación inicial terminó siendo virtual, y pues, imposible, no estábamos con las edades […]. Entonces fue una práctica que básicamente nunca tuve pues, no hubo manera de tener tanto contacto con esas edades […], también fue muy frustrante, porque uno siempre tiene esta expectativa de la primera práctica, ¿no? Súper emocionadas, cómo va a ser mis niños, los profes, el lugar, las instalaciones, bueno, lo que sea, y no, nada, totalmente virtual. (Comunicación personal, grupo focal 4, 17 de mayo de 2024).

El no haber podido acompañar el trabajo pedagógico de maestras titulares con grupos de niñas y niños en primera infancia a través de la práctica no puede ser tomado de manera ligera, pues son distintas las estructuraciones durante los diferentes ciclos vitales, y lo son también las estrategias de trabajo, los procesos de valoración del desarrollo, los objetos, ambientes, espacios —por nombrar solo algunas cuestiones—. Estos, si bien no alcanzan a dimensionarse durante algunos semestres académicos, son necesarios para construir, bajo la orientación de profesores experimentados, una estructura sobre la cual seguir formándose. Se trata entonces, de la posibilidad de exponerse a la influencia de otros.

Desde este punto de vista, la práctica es un escenario para las vivencias, las interacciones, los desencuentros, para entender algunos de los desafíos que conlleva el quehacer pedagógico, equiparse con argumentos que permitan al futuro profesorado ensanchar sus comprensiones, pensar y actuar mejor con la infancia, brindarle bellas y serias oportunidades, lo que requiere del contacto cercano con niños y niñas, un contacto para atestiguar, dimensionar, acompañar, enseñarles un mundo concreto, no únicamente el que puede percibirse a través de pantallas.

Por su parte, la práctica es el lugar para la construcción de relaciones con maestras, lo cual implica transitar un escenario de posibilidades y también desencuentros, y, por lo mismo, es un tejido que progresivamente se va entrelazando en medio de oportunidades e intercambios, muchas de ellas situadas en lo cotidiano de las instituciones educativas. Esto significa que su conquista tiene lugar en lo singular de las interacciones, una cuestión que requiere de la presencia —en la amplitud del término— en el trabajo con la primera infancia.

Así las cosas, en la formación de maestras y, particularmente, en educación infantil, la práctica no es un asunto menor, y esto podría situarse en dos asuntos. En primer lugar, se trata de un proceso que está atravesado por diversas y relevantes cuestiones que inciden en la manera de entender el trabajo del profesorado en este nivel educativo: la presencia corporal de las personas adultas, la planeación, la observación, el desarrollo de situaciones de enseñanza, la valoración de las particularidades y singularidades de la infancia, las relaciones con las familias, entre otros asuntos que se estudian, leen y dimensionan en contextos concretos. En relación con esto y como segundo aspecto, precisa advertir que la práctica no se trata de "contrastar" una teoría o quizá de sumar fuerza a las voces que tantas veces reclaman la profunda diferencia existente entre las perspectivas teóricas que se estudian en la universidad, y otra, la realidad de los escenarios. Como lo señala Massó (2021) "lo que ocurre si una teoría no coincide con la realidad es, simplemente, que se trata de una mala teoría. Porque la función de una teoría es explicar la realidad, nunca imponerse sobre ella" (p. 133).

En este sentido, la práctica es también un escenario para comprender cómo, desde diferentes perspectivas, ha sido explicada la realidad del escenario escolar, del trabajo educativo con la infancia y con el estudio de estas, equiparse de elementos para salir de los lugares comunes que inscriben a la educación infantil en la subordinación frente a lo que acontecerá o, la encierran en la voluntad infantil; ambas cuestiones que son posibles de movilizar en el trabajo con instituciones y con el acompañamiento del profesorado.

En relación con las formas y contenidos de la clase

El hecho de que la mayoría de estudiantes continuara con su proceso formativo, aún en circunstancias tan excepcionales, no fue únicamente el resultado de disponer de ciertas condiciones materiales, pues, aunque esto fue un asunto importante, la decisión de hacerlo se orientó especialmente hacia el trabajo del profesorado para sostener los procesos de enseñanza.

Al respecto, se destaca el vínculo que profesores lograron construir con aquello que se encontraban enseñando, y como consecuencias de esto, transmitir una especial relación con el conocimiento:

> Hay una clase que recuerdo me marcó muchísimo porque logré conectar bastante con ella. Fue una clase sobre investigación, entonces cada una tenía su tema, su pregunta, problema, bueno, todo esto. Y muy casualmente, y me acuerdo también muy bien, la profe era profe en la universidad, pero también una profe de biología, creo, en un colegio con bachillerato. […]Nos mantuvo a todas, diría yo, muy muy metidas en lo que estábamos haciendo, como muy conscientes del proceso investiga-

> tivo, de la búsqueda de información que estábamos haciendo. También aumentó muchísimo la participación, la motivación. (Comunicación personal, grupo focal 3, 17 de mayo de 2024)

De lo expresado, vale la pena señalar varios puntos. En primera instancia, la particularidad del trabajo que se estructura para hacer presente al estudiante, en términos de ubicarse en un espacio y momento específico para atender lo que se le intenta transmitir, lo cual, sabemos muy bien, no se decreta, no es la respuesta directa a un llamado por "prestar atención"; más bien, se entiende dicho préstamo como un consentimiento del estudiante hacia su profesor, pues la atención no es algo que pueda obtenerse sin la voluntad de otro.

Por otra parte, la forma misma en que el profesorado se hizo presente, en el sentido de disponer su trabajo para el aquí y el ahora del encuentro en el espacio académico, que, en medio de las complejas circunstancias, no dejaba de resultar vivificante:

> yo sí siento que, en parte, muchos de mis profesores en la universidad, en las clases virtuales, para mí sí eran una motivación porque yo decía: "si ellos están aquí dando lo mejor de ellos para que yo reciba esta educación, pues yo en algún momento voy a hacer lo mismo". (Comunicación personal, grupo focal 4, 24 de mayo de 2024)

La idea de motivación cobra un lugar relevante, pues al ser una de las tareas centrales del profesorado (Meirieu, 2016), toma forma también en la actitud de este frente al espacio académico, la cual incidía en la disposición del estudiantado: no resignarse a que la motivación surgiese intempestivamente, a considerarla como distracción, o renunciar a su lugar en nombre de las difíciles circunstancias que el confinamiento impuso; en cambio, procurar un trabajo intencionado para sostener el vínculo educativo tuvo, en este caso y como efecto, la implicación de los estudiantes. Algo se hizo interesante gracias al trabajo del maestro y, en esto, su estilo (Recalcati, 2016) fue la piedra angular en tanto reveló una relación fundamental que ha construido con el saber que buscaba transmitir.

En este contexto, no solo se extrañaba la presencia material del profesorado, sino su soporte y cobijo:

> [En] las prácticas, siempre la docente que yo tenía era como muy empática y siempre nos anclábamos a ella y sufríamos [...] como que [ella] era la luz y otra vez nos devolvía y nos retroalimentaba y nos centraba y ahora que estoy sola sin mi profesora de prácticas se me hace dura en la vida (risas). (Comunicación personal, grupo focal 3, 16 de mayo de 2024)

En este fragmento se ilustra una de las cualidades de lo escolar, el poder fallar sin que esto implique una sanción con repercusiones en el ámbito social. Es un como sí que permite ir construyendo una mirada que puede ir afinándose a través del trabajo de un maestro. Aún así las oportunidades para ensayar, proponer de nuevo, confrontarse, se vieron reducidas.

Ahora bien, como lo muestran los estudios relacionados con el profesorado principiante (Vaillant, 2021), los primeros años de inserción profesional implican un nuevo aprendizaje, con lo cual no se puede desconocer la importancia de la práctica para introducirse en esta comprensión, para observar el trabajo de docentes

experimentados, para vérselas con situaciones distintas que exijan exponerse a la frustración, a volver a intentar, también a la satisfacción, en fin, a las oportunidades de ir construyendo una mirada particular frente al trabajo pedagógico en educación infantil.

Dicho esto, es importante situar el concepto de aprendizaje al asumirlo como una disposición que se activa frente a la mediación del maestro, quien hace algo para que un interés emerja. Por supuesto, y como lo han advertido autores que cuestionan la existencia de la escuela misma (Illich, 1971), el aprendizaje tiene lugar en distintos escenarios, no obstante, el que busca privilegiarse en el ámbito escolar toma una forma particular, o mejor, tiene lugar en un tiempo y espacio pensando para unos efectos concretos cuyas coordenadas son ofrecidas en el marco de sentidos y decisiones. De este modo, aprender a ser educadora infantil supuso unos lugares desde los cuales se procuraba hablar, pensar y profundizar en relación con asuntos específicos de la formación, en concreto, interpelar el lugar como estudiantes.

Así las cosas, la idea de aprendizaje que interesa subrayar no es aquella que reduce al profesorado como quien favorece la satisfacción de un interés particular y, por lo mismo, desdeña de asuntos que requieren ser enseñados justamente porque no se someten a lo específicamente contextual. Al contrario, se trata pues, de un proyecto de transmisión, lo cual, para Meirieu (2009) "solo es posible cuando un proyecto de enseñanza se encuentra con un proyecto de aprendizaje, cuando se forma un lazo, aunque frágil, entre un sujeto que puede aprender y un sujeto que quiere enseñar" (p. 47).

La idea de fragilidad se nutre también por las condiciones en que dicho lazo se tejió, tanto entre el profesorado universitario y sus estudiantes, como entre las niñas y niños de las instituciones de práctica. Se trata de un ámbito en el que la pregunta por lo pedagógico del proceso devela, por una parte, los esfuerzos por no renunciar a la exigencia requerida para el proceso formativo, al tiempo que habilitar espacios para amparar a los estudiantes con el ofrecimiento de un mundo que precisa conocerse más allá de las circunstancias (Zelmanovich, en Facultad de Educación UPN, 2023).

Reflexiones finales

Los desafíos por los que debe transitar el profesorado son en general amplios si se tiene en cuenta la responsabilidad que trae consigo el aprender a enseñar, y de forma simultánea, aprender a ser profesor titular; y con esto vérselas con el establecimiento de relaciones con niñas, niños, colegas, directivos docentes y familias, las cuales cristalizan en buena medida las complejidades que encierra el poder crear y sostener un lazo con otras personas.

Lo que llegó a considerarse único como experiencia tuvo resonancia en otras voces, se trata de tránsitos similares que exponían la fragilidad común que se sentía, no solo al asumir un proceso de formación durante tanto tiempo y a través de mediaciones tecnológicas que en ocasiones distanciaban aún más —ya sea por la imposibilidad material de acceder a estas o por el agobio que causaba la exposición a dichos recursos—, sino también, por lo difícil que era desarrollar la práctica pedagógica en educación infantil a través de estos canales.

En relación con el nivel pedagógico, sobresale el trabajo del profesorado universitario para sostener el vínculo educativo y, especialmente,

la relación con el saber, en circunstancias inéditas para todos. Se destacan los esfuerzos por estar presente y hacer presente a sus estudiantes, a través de señalar cuestiones que buscaban suscitar el interés del grupo, la propuesta de actividades, el planteamiento de múltiples alternativas para el trabajo bajo la forma de lo escolar y, también, la escucha y acompañamiento para con sus alumnos. A pesar de todas las críticas e intentos de invisibilización, el trabajo del maestro sigue siendo de relevancia, pues convocar y ganar la atención no fue el resultado de más y mejores recursos tecnológicos, sí de volver interesantes e importantes los contenidos de la enseñanza, lograr que dijesen algo aún en un contexto tan excepcional como el de la pandemia y el confinamiento. Esto puede ser posible si hay un maestro deseante de saber.

Referencias

Arendt, H. (1954). *La crisis de la educación. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.

Arnaiz, V. y Díez, M. (2017). *Infancias. Educar y educarse*. Graò.

Facultad de Educación UPN (2023, 9 de octubre). *Conferencia "La educación infantil y el amparo subjetivo" Dra. Perla Zelmanovich. FLACSO CONICET* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/live/_aquasopgcA?si=hGGxDwqSOcye9aT9

Fandiño, G. y Castaño, I. (2014). *Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil*. Universidad Pedagógica Nacional.

Hegel, G. (1991). *Escritos pedagógicos*. Fondo de Cultura Económica.

Illich, I. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Barral.

Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional. En *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 7-58). Octaedro.

Massó, X. (2021). *El fin de la educación. La escuela que dejó de ser*. Akal Educación.

Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Octaedro

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos clave*. Paidós.

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *25*(2), 79-97. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442

Profesionalización en la Licenciatura en Educación Infantil: reflexiones desde los contextos, los saberes docentes y las características de las poblaciones

Luz Kathy González Rodríguez,[1] Jenny Johana Castro Ballén,[2]
Jenny Maritza Pulido González[3]

pp. 157-163

1 Profesora Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: lkgonzalezr@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6156-5174

2 Profesora Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a doctora en Educación por la Universidad de Deusto, España. Correo: jjcastro@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9935-2801

3 Profesora Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a doctor en Educación por la Universidad de Alcalá, España. Correo: jepulido@pedagogica.edu.co; Orcid: http://orcid.org/0000-0003-1034-300

Introducción

En el marco de las iniciativas del grupo de investigación Educación Infantil, Pedagogía y Contextos, específicamente desde la línea "Pensamiento y creencias del profesor en Educación Infantil", interesa analizar y conceptualizar los aportes que la experiencia de profesionalización hace a la Licenciatura en Educación Infantil, pensándola desde los contextos, los saberes y las poblaciones, categorías que permiten ampliar las comprensiones de lo que implica la formación de maestros para la infancia en el ámbito nacional. Esta investigación centra su interés en analizar las vivencias, reflexiones y construcciones de las y los profesores formadores a través de un estudio de caso que permita aproximarse a su experiencia docente, lo cual contribuye a situar puntos de debate y análisis en relación con la formación de educadores infantiles.

Las diferentes experiencias de profesionalización han permitido al equipo docente de la Licenciatura en Educación Infantil construir aprendizajes en relación con la formación del profesorado en ejercicio derivados de los análisis y procesos de autoevaluación que se han considerado centrales y comunes en todas las ofertas a lo largo del tiempo. Los contextos, las poblaciones y los saberes construidos constituyen puntos de partida para pensar las intenciones formativas, es decir, dialogar con los contextos no solo para definir la formación y hacerla particular, sino para ampliarla en clave de aquello que se considera importante movilizar más allá de las condiciones y circunstancias mediatas. Esto implica un reconocimiento de prácticas y saberes para potenciarlos, así como para deconstruirlos y reconstruirlos con los estudiantes a partir de lo que se sabe y de lo que se necesita saber.

Así, la implicación del profesor que forma profesores es fundamental en estos procesos, cristalizada, entre otras, en las lecturas que se hacen de los contextos, de las características del estudiantado, los intereses que suscitan en ellos y de cómo todo esto impacta en su enseñanza. Por esta razón, se considera relevante realizar un ejercicio a partir del cual se pueda dar cuenta de las contribuciones de estos procesos de profesionalización a la formación de educadores infantiles, al abordar estas categorías en la perspectiva de reconocerlas y valorarlas como preponderantes, pero también, poniéndolas en tensión con asuntos no necesariamente contextuales y no precisamente inscritos en tránsitos particulares, y sin embargo, sustanciales para la formación. De este modo, volver sobre la experiencia del profesorado en estas experiencias de profesionalización posibilita comprensiones amplias sobre los procesos de formación al permitir hacer lectura de experiencias diversas que movilizan trasformaciones y tensionan prácticas y discursos.

Analizar la experiencia de profesionalización de madres y padres comunitarias, que actualmente se desarrolla en la Universidad Pedagógica Nacional, posibilita detenerse en las comprensiones del profesorado de la licenciatura que en este participa, tanto en términos de la lectura y reconocimiento que hacen de las realidades, necesidades y saberes de los estudiantes, como en términos de la apuesta formativa que asume y se inscribe en el programa de formación.

Se considera el estudio de caso por cuanto este permite comprender dinámicas específicas dando cuenta de las condiciones y particularidades de una situación o experiencia particular, ya que detalla elementos fundamentales que facilitan la producción de conocimiento, así como

la reflexión sistemática y colectiva de equipos de investigación (Soto y Escribano, 2019). Esta metodología permite recuperar las condiciones y características del fenómeno específico a estudiar para generar comprensiones a partir de su análisis profundo al relacionar el problema de investigación con la naturaleza del caso, lo cual provee elementos que permiten describirlo, interpretarlo y analizarlo.

Categoría de análisis

En relación con este aspecto, el equipo de investigación ha trabajado en la conceptualización de las tres categorías centrales de la investigación.

Contextos

La categoría contexto se entiende como uno de los puntos de referencia desde el cual es posible situar el proceso de profesionalización. Esta define no solo la espacialidad misma, sino también, las relaciones, intercambios y comprensiones que van permitiendo a las personas habitar, ser y estar en determinados lugares, físicos y simbólicos.

En este mismo sentido se piensa la idea del contexto de las poblaciones. Los procesos de profesionalización de la Licenciatura en Educación Infantil han estado dirigidos a madres comunitarias y profesorado del sector oficial, lo que supone pensar el vínculo educativo con grupos de la clase trabajadora, que a su vez actúan en ámbitos permeados por condiciones sociales, políticas y económicas generalmente adversas. Siendo esto así ¿qué supondría una mirada de contexto?, ¿qué pistas ofrecen las prácticas del profesorado universitario para profundizar en esta categoría?, ¿la idea de reconocer los contextos es tributaria de una forma de pensar la demanda o la oferta educativa?, y en este último caso, ¿qué tipo de oferta se hace a quienes se profesionalizan para pensar lo contextual, tanto en su condición de estudiantes y al mismo tiempo, de profesores?

Reconociendo la importancia del contexto en la experiencia vital y laboral de quienes se profesionalizan, así como su lugar privilegiado para nombrar y explicar muchas de sus prácticas, el proceso formativo exige ofrecer elementos para ampliar las miradas respecto a este —verlo con nuevas preguntas— suspender temporalmente las circunstancias físicas, sociales, culturales y políticas de su entorno inmediato, de modo que sea posible extender el conocimiento en relación con el mundo. De este modo, el interés por identificar los aportes de los procesos de profesionalización de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, al análisis de la categoría contextos, remite a entender las maneras a través de las cuales el proceso formativo incide en la ampliación del horizonte para habitar y leer el mundo, tanto en quienes se profesionalizan como en los grupos con quienes trabajan.

Saber

En el marco de esta investigación, la categoría saber está relacionada con los conocimientos y reflexiones que se integran en la práctica del maestro y que van tomando forma a partir de los cuestionamientos planteados sobre la forma cómo la enseñanza genera y sitúa un saber en clave de asuntos específicos como los contextos y las poblaciones.

En este marco, interesa reconocer y dar cuenta de las características del saber de los profesores de la profesionalización, representados en las decisiones que toman frente a la

enseñanza, lo cual puede otorgar un nuevo sentido su práctica. Por otra parte, la categoría saber se manifiesta en los saberes que han construido los estudiantes, madres y padres comunitarios, que no son explícitos y que quizá aun no reconocen. Las y los estudiantes de la profesionalización han construido saberes a lo largo del tiempo y en la interacción con los niños, las niñas y las comunidades en lo cotidiano, los cuales se enriquecen en las situaciones que enfrentan a diario, en las decisiones que debe tomar, en las preguntas que se formula sobre lo acontecido. En este escenario se teje un entramado de conocimientos, prácticas y reflexiones entre los saberes de los profesores y los de sus estudiantes, pues estos están definidos por las trayectorias educativas y las experiencias de cada uno.

De igual manera, esta categoría reconoce y relaciona los saberes de los profesores formadores definiendo las formas como presentan los contenidos a los estudiantes, con el propósito de brindar elementos para construir nuevas comprensiones del mundo, de la práctica, de las realidades educativas en las que trabajan, de las intencionalidades que subyacen en la enseñanza, para así volver la mirada sobre las actividades que desarrollan, sobre las actitudes e intereses de los estudiantes, entre otros. A decir de Shulman (1986), el maestro necesita un dominio profundo de la disciplina que enseña, lo que es conocer sus principios, su episteme. Dicho dominio le permite repensar aquello que enseña, aquello que desea mostrar a los estudiantes, reconocer que el estudiante sabe y cómo ello es susceptible de convertirse en saber de la experiencia. Esto invita a pensar en las siguientes preguntas: ¿qué es lo que hace el profesorado universitario para que ello sea posible?, ¿qué aspectos permiten la interacción entre distintos saberes para dar lugar al saber de la experiencia?

Características de las poblaciones

Las poblaciones, en el contexto de la profesionalización, pueden ser entendidas como una categoría irreductible a la caracterización de los sujetos de la formación a quienes se dirigen estas propuestas, sino que acoge, contempla y se pregunta por quiénes son, cuáles son los atributos sociales y culturales que los caracterizan. Parafraseando a Gimeno Sacristán (1991), los sujetos de la educación no pueden entenderse como abstracciones, sino como actores concretos, situados histórica y culturalmente. Cada apuesta de profesionalización se define teniendo presente las características de una determinada población; sin embargo, en la medida en que van avanzando se van perfilando otros asuntos que hacen que la apuesta formativa pueda ir tomando otros matices. Asuntos como las condiciones de vida, sus experiencias previas, sus trayectorias educativas y laborales, sus necesidades específicas y sus potencialidades invitan a redefinir situaciones pedagógicas para hacerlas más pertinentes y valiosas.

Así, por ejemplo, las trayectorias educativas de las poblaciones en profesionalización invitan a situar las reflexiones de los maestros en las necesidades y expectativas que pueden tener los estudiantes, repensar condiciones evaluativas, buscar estrategias que permitan fortalecer las debilidades que puedan presentar, no como un ejercicio mecánico de efectividad para resolver los problemas de la enseñanza, sino para responder de forma pertinente a cada grupo poblacional. En esta propuesta de profesionalización de madres y padres comunitarios es posible encontrar que han cursado formación técnica en educación para la primera infancia, además de cursos y diplomados permanentes que les brindan elementos para el desarrollo de su práctica; esto marca diferencias

importantes con respecto a las características de los sujetos de formación en las cohortes regulares, que aunque comparten el perfil de ingreso, una vez inician el desarrollo de los espacios académicos las estrategias y actividades académicas empiezan a hacerse particulares.

En relación con las trayectorias laborales, madres y padres comunitarios en esta experiencia de profesionalización llevan años trabajando con niños, niñas, familias y comunidades. Esto es un factor determinante, pues la formación no se da desde una perspectiva orientada al futuro profesional, sino que sitúa las reflexiones en las experiencias y prácticas actuales, en lo que sucede en la cotidianidad, a partir del diálogo directo con las vivencias pasadas y actuales de los estudiantes. Como expresa Freire (1997), conocer a los educandos es un requisito ético y político para una educación liberadora, pues permite comprender sus condiciones de vida, sus saberes previos y sus posibilidades de transformación.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación posibilita darle una mirada a esa diversidad de las poblaciones que confluyen y particularizan la propuesta vigente de profesionalización, así como preguntarse por ¿cuál es la incidencia que tienen o no las características de las poblaciones en la formación? De igual manera, es la oportunidad para pensar ¿cómo la profesionalización, desde el rol de los maestros formadores tiene en cuenta, validan o ajustan su propuesta formativa en relación con las características de las poblaciones que la integran?

Análisis

La investigación ha avanzado a partir del análisis de las observaciones realizadas a las sesiones de clase de las maestras formadoras, los programas de cada curso y algunas de las entrevistas realizadas. La conceptualización de las tres categorías establecidas en este estudio se va definiendo a partir de categorías inductivas que derivan de los procesos de análisis. A continuación, se amplía en algunas de ellas.

En relación con las intenciones en el proceso formativo

En el marco de la profesionalización, interesa a las maestras formadoras movilizar el saber que las estudiantes, madres y padres comunitarios han construido en su experiencia. Al no ser esto un proceso inmediato, por el hecho mismo de aproximarlas a perspectivas teóricas y a cuestionamientos necesarios para comprender la práctica. La intención esta situada en conectar el saber construido con referentes que permitan leer y reflexionar su propio quehacer. Un saber que es posible que el estudiante no reconozca aún, pero que, a partir de esta articulación, empieza a ser explícito para sí mismo, para cuestionarse, conjeturar, comprender y develar.

Al ser la intención de la profesionalización reconocer los saberes y situar discursos, debates y reflexiones en torno a este para convertirlos en un saber explícito que le permita a las maestras y maestros en profesionalización repensar su identidad como profesionales de la educación, así como los saberes que reconoce haber construido, a decir, el saber sabido. Este le permitirá paulatinamente consolidar características propias de su profesión.

Aguerrondo (2022) expone que un profesional tiene la capacidad, conocimiento y juicio para la toma de decisiones y la resolución de problemas en su área de conocimiento. En este caso, las preguntas buscan nexos entre lo que se dialoga en el salón de clase con lo que sucede en

el plano de su práctica cotidiana, no desde el deber ser, sino desde lo que ciertamente ocurre en sus escenarios de trabajo. El maestro como profesional integra conocimientos con su experiencia para abordar problemas al dar cuenta del dominio que exige su trabajo (Avalos *et al*., 2010) y es justo en esta comprensión de la relación entre los referentes o teorías presentadas por las maestras formadoras y las prácticas de las estudiantes que se logran concreciones consientes a partir de las cuales el estudiante empieza a reconocer que sabe.

Las intenciones explícitas de las maestras formadoras dan lugar a los ajustes de los contenidos, de los discursos, de las actividades en clave de los contextos a los que aluden en las sesiones de clase, para superar así la definición de contexto como el conjunto de condiciones sociales, culturales, físicas y pedagógicas en las que se desarrolla el proceso formativo, y redefinirlo como un marco interpretativo que otorga sentido a las prácticas e influye directamente en las relaciones y las acciones de maestros y estudiantes.

En relación con el saber como construcción de posibilidad

Como se ha planteado, el reconocimiento de un saber previo que posee el estudiante resulta fundamental en los procesos de formación. Particularmente, en las experiencias profesionalización, dicho reconocimiento cobra especial valor por cuanto el estudiante ha construido un saber en la relación directa que ha tenido en su trabajo con los niños, las niñas, las familias y las comunidades. Por lo tanto, los diálogos y las dinámicas de clase en la profesionalización son enriquecidas al tener la posibilidad de hacer referencia a situaciones reales, a problemas ciertos y concretos sobre los cuales las estudiantes buscan comprensiones y posibilidades de abordaje. Así, por ejemplo, durante la sesión de clase, la maestra reconoce los cuestionamientos y expresiones de las estudiantes en relación con su práctica:

> Cuando uno dice "el niño da más", cuando usted dice "el niño ahí da más", eso es una frase muy interesante de los maestros porque significa que la lectura que hizo de desarrollo, le da las pistas para decir, esto que estoy proponiendo no está favoreciendo al máximo el potencial del niño. El niño puede llegar a más, ¿sí? Miren cómo se hace seguimiento de desarrollo desde eso que ustedes dicen. (Protocolo MG, párrafo 15)

En este sentido, los saberes del estudiante movilizan los saberes del docente y ello permite a cada uno fortalecer sus conocimientos y capacidades para resolver situaciones reales en la enseñanza. Las maestras formadoras hacen frente a la necesidad de repensar un programa analítico del curso que priorice ciertos contenidos, que relacione referentes teóricos con las prácticas desde las cuales se establecerán diálogos. Y en la clase, a la necesidad de responder a las expectativas de los estudiantes en relación con las formas como ellos sitúan su experiencia para comprenderla. En este caso la estudiante reconoce en un texto algo que le puede ayudar en su práctica: "Ahí también decía que en el ámbito escolar nosotros también lo podríamos utilizar [el juego] para, potenciar lo que se enseñó" (Protocolo MG, párrafo 48) y la maestra responde:

> exacto, pero no instrumentalizar el juego diciéndole, van a jugar a los medios de transporte, no yo les pongo un material y

> yo ahí veo qué sale lo que estamos viendo, entonces siempre cuidado con instrumentalizar esos escenarios, o ese diseño de ambiente para el juego, porque ya no es juego, ya es una actividad dividida. (Protocolo MG, párrafo 49)

Esto sitúa el saber como construcción de posibilidad para la transformación, ya que logra que el maestro formador se implique con su trabajo desde posturas críticas y reflexivas. El saber del docente es un saber personal, práctico y en permanente reconstrucción que integra teorías implícitas, conocimientos científicos y reflexiones sobre la experiencia (Porlán, 1998) por tanto, este se convierte en posibilidad para dinamizar y consolidar conocimientos profesionales del maestro

A modo de cierre

El proceso de análisis avanza en la intención de encontrar elementos que permitan profundizar en las categorías deductivas y desde allí reconocer los aportes que derivan para la formación de educadoras infantiles, más allá de la experiencia de profesionalización, a partir de lo que el profesorado expresa en torno a su experiencia formadora. Otros asuntos, que se van definiendo desde los aportes de las maestras, tienen que ver con la reflexión sobre la formación; una cuestión de primer orden para leer y complejizar esta categoría en el campo de la Educación Infantil, ya que discute la influencia de discursos que suelen instalar posturas hegemónicas que reducen el saber y la práctica de maestros y maestras de este escenario a la demanda de los contextos, las tendencias o los discursos dominantes.

Referencias

Aguerrondo, I. (2022). Del maestro al educador profesional. Bases para la profesionalización. *Ciencia y Educación*, *6*(1), 97-108. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8358263

Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, *XXXVI*(1), 235-263. https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículo: Una reflexión sobre la práctic*a. Morata.

Porlán, R. (1998). El conocimiento profesional del profesor. Díada.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4–14.

Soto, E. y Escribano, H. (2019). El método de estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D. M. Arzola Franco (Coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7042305

Educación y discapacidad en entornos rurales

Lina Rocío Hernández Aguilera,[1] Deyci Magalli Barrera Piragua[2]

pp. 164-176

1 Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Educación Especial, magíster en Estudios en Infancia. Correo: lirhernandeza@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6153-2789

2 Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial, magíster en Análisis Regional. Correo: dmbarrerap@upn.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2204-2354

Introducción: discapacidad y entornos rurales

En el marco de la investigación "Educación y discapacidad en entornos rurales" realizada con el respaldo del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), se desarrolla un estudio documental centrado en la revisión de los planes de desarrollo y algunas dinámicas propias que se dan en los entornos rurales respecto a la atención educativa de las personas con discapacidad, análisis desde lo nacional, departamental y municipal. La reflexión se da en términos de las contingencias halladas en las dinámicas de los territorios de cinco municipios del departamento de Cundinamarca.

Para iniciar con dicho estudio, es importante tener en cuenta que la población con discapacidad históricamente ha sido invisibilizada respecto a sus diversas realidades. En este sentido, desde la antigüedad hasta nuestros días han existido grandes contradicciones en el tratamiento otorgado a las personas con discapacidad (Aguado Díaz, citado en Palacios, 2008). Dichas contradicciones son una constante histórica, y constituyen una manifestación de la tensión existente entre las diferentes concepciones de las que son objeto las personas con discapacidad. Estas concepciones atraviesan las vidas de aquellos sujetos y en ese sentido surge el cuestionamiento sobre ¿qué pasara con estas personas que habitan en el campo?, ¿su abordaje será como lo menciona Palacios?

No obstante, es de reconocer que vivimos en un espacio geográfico diferente, con estructuras sociales particulares, por lo cual sería importante analizar cada una de las partes sin nominalismos conceptuales del exterior, y en ese sentido trabajar con nuestra propia realidad (Torres, 1961); sin embargo, en Colombia se insiste por la comprensión de una ruralidad estática, universal y se desconoce la pluralidad que constituyen los entornos rurales al interior del país.

A partir de lo anterior, Mendoza (2016) menciona:

> Existen entonces diversas culturas rurales, pero en el momento de constituir políticas públicas se ha insistido en nombrarlo genéricamente como rural, denominación que resulta problemática en la medida en que desconoce la existencia de cosmovisiones y formas de vida diversas que habitan el campo. (p. 6)

Frente a esto, surge el interés investigativo por reconocer las formas en las cuales se han formulado y planteado las orientaciones de atención educativa de las personas con discapacidad en el campo, teniendo como punto de partida los planes nacionales, departamentales y municipales lo cual implican su análisis respectivo y reflexiones proyectivas.

Contexto

Las fronteras olvidadas y las zonas marginales en las que se han localizado los campos colombianos están adquiriendo un buen peso específico (Borda, 2013, p. 82); por tal motivo, es de vital importancia reconocer los entornos rurales como aquellas zonas que hacen parte de la periferia que quizás han sido excluidas, vulneradas u oprimidas, así mismo, lo han sido las personas con discapacidad. Esto da lugar a la pertinencia de estudiar lo que ocurre en la educación rural en Colombia, específicamente con aquella población.

Para alimentar estas posibilidades sumatorias, conviene mencionar apoyos valorativos, como son las raíces ancestrales y actitudes que conforman e impulsan el progreso; vale la pena cuidar, regar, abonar, y multiplicar esas raíces sobre este mundo. Es momento entonces de la articulación activa de los márgenes nacionales como parte incitante de la gran ola de vida poscapitalista, posdesarrollista y posmoderna que nos ahorren las catástrofes anunciadas (Borda, 2013). Aquí la educación cobra gran relevancia, por lo cual amerita considerar las maneras en las que se han formulado los planes políticos dirigidos a la educación de las personas con discapacidad en el campo, para atender a sus múltiples posibilidades y a la manera en la cual se configuran. Así se focaliza el proceso en los análisis de los contenidos hallados en la revisión de los planes nacionales, departamentales, y municipales respecto a la atención educativa de la población con discapacidad en entornos rurales, en los últimos diez años específicamente en cinco municipios (Pacho, Ubaté, Ubalá, San Juan de Río Seco, Cáqueza) ubicados en el departamento de Cundinamarca.

Se procura identificar la forma en que la educación rural está orientada para brindar su atención a las personas con discapacidad en Colombia. Esto nos obliga a reconocer los saberes y las prácticas campesinas pluriétnicas de los entornos rurales, por lo cual es clave la integración de los saberes campesinos y de las diferentes etnias en el currículo de la escuela; así mismo, rescatar el acervo cultural, las tradiciones y prácticas que caracterizan los territorios, al formular propuestas pedagógicas que permitan la vinculación y el reconocimiento de los saberes (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

Frente a ello, Sousa Santos (2006) indica:

> Descolonizar nuestras mentes para poder producir algo que distinga, en una diferencia, lo que es producto de la jerarquía y lo que no lo es. Solamente debemos aceptar las diferencias que queden después de que las jerarquías sean desechadas. O sea: mujer y hombre son distintos después de que nosotros utilicemos una sociología ecológica para ver lo que no está conectado con la jerarquía. Las diferencias que permanezcan después de eliminar las jerarquías son las que valen. (p. 29)

Esto implica reconocer los contextos, las prácticas y los seres que integran la comunidad educativa en los entornos rurales, además situar realidades desde un enfoque cualitativo que dé cuenta de la complejidad existente entre la atención educativa de las personas con discapacidad y el campo.

De ruralidad a entornos rurales

Las comprensiones frente a la noción de ruralidad se han transformado en relación con las dinámicas económicas, sociales, culturales, políticas, educativas y ambientales que configuran las relaciones entre lo urbano y el medio rural. En un primer momento, se comprendía desde las prácticas económicas (agricultura, ganadería, pescadería, entre otras) dadas por las posibilidades que ofrecen los recursos naturales para la producción y mantenimiento de bienes y servicios.

Seguido a esto, los avances tecnológicos dan apertura a la estructuración de nuevas actividades que favorecen el desarrollo y sostenimiento

de las comunidades de los distintos sectores. López (2006) citando a Pérez y Farah refiere que: "el medio rural podemos entenderlo como todas las zonas (regiones, municipios, veredas) en donde se desarrollan actividades como la agricultura, pequeña y mediana industria, comercio, servicios, ganadería, pesca, minería, turismo, extracción de recursos naturales" (p. 141).

Entonces, lo rural trasciende lo agropecuario y mantiene nexos fuertes de intercambio con lo urbano, en la provisión de alimentos y de bienes y servicios, entre los que destacan la oferta y cuidado de recursos naturales, espacios para el descanso y los aportes al mantenimiento y desarrollo de la cultura (Pérez, 2006, p. 17).

No obstante, comprender la ruralidad solo desde sus posibilidades de abastecimiento configura su rol de manera superficial y la ubica en un escenario desigual que alimenta únicamente al capitalismo y al consumo, y no asume la deuda que se tiene con los entornos rurales, en cuanto a la producción y reproducción de un concepto amplio que visibilice la pluralidad que constituye los entornos rurales a razón de sus dinámicas socioculturales y las maneras en las cuales se asume el trabajo en el campo.

Algunos autores definen la relación entre la ciudad y el campo como desigual, sugieren las supuestas oportunidades ofrecidas en las urbes que alimentan el sistema capitalista al desconocer la dinámica propia del campo desde el buen vivir, de ahí que autores como López (2006) mencionan:

> Las condiciones de vida de la población rural demuestran un histórico atraso con relación a la población urbana, y los indicadores de ingreso, de acceso a servicios básicos de educación, salud, agua potable, vivienda están lejos de los alcanzados en los centros urbanos. (p. 148)

En este sentido, se muestran las barreras halladas dentro de los diferentes contextos que vislumbran la inequidad frente al sesgo conceptual que impide enunciar los entornos rurales como escenarios diversos y, de esta manera, es claro que si no hay una comprensión desde su complejidad, no se garantiza el acceso a servicios de calidad que respondan a las demandas que experimentan los habitantes del campo. López (2006) argumenta que el panorama observado en la sociedad rural colombiana es de una generalización de la pobreza, muy alta concentración de la tierra, precarios niveles educativos y presencia de un conflicto endémico, todo lo cual configura un cuadro de atraso y exclusión de los más altos en el concierto de las naciones (López, 2006, p. 148).

Entonces, no se trata de enunciar las condiciones precarias con las que se ha visibilizado el campo, por el contrario, se trata de un resignificar el entorno rural altamente heterogéneo en lo poblacional, en las actividades productivas, en la ocupación de los espacios rurales y sus usos, costumbres y tradiciones en la configuración de territorios diferenciados, en lo que se refiere a las poblaciones de campesinos, indígenas y comunidades afrocolombianas. En estos territorios, según el Ministerio de Educación Nacional, en su plan de educación especial de educación rural, existe un predominio del campesino tradicional mestizo, que habita veredas y pequeñas poblaciones en toda la geografía colombiana, formado étnicamente por la mezcla del español, el indígena americano y el poblador africano; le siguen los pueblos indígenas que habitan en territorios andinos o en selvas, sabanas y costas del Caribe y el Pacífico, y las comunidades de afrocolom-

bianos que habitan en zonas rurales costeras o en los valles interandinos de las cuencas de los ríos Cauca y Magdalena (Ministerio de Educación Nacional, 2018, p. 17).

Discapacidad e interseccionalidad

El concepto de discapacidad se ha comprendido desde marcos de referencia reproducidos a lo largo del tiempo, a partir de allí, es clave situar que la discapacidad se comprenderá desde la relación entre una persona y las barreras existentes en el contexto que impiden su participación en igualdad de condiciones. Bajo esta premisa, la *Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad* (Organización de las Naciones Unidad, 2006) señala que:

> Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p. 4)

Así pues, en Colombia se ha ratificado y asumido la discapacidad a partir del diseño e implementación de políticas, prácticas y culturas que permitan eliminar las barreras encontradas y así garantizar la equidad y la inclusión social. Frente a lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional, dentro del *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva* (2017), señala:

> entenderemos la discapacidad como un conjunto de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los individuos, así como en la conducta adaptativa, y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza. (p. 20)

Para reconocer las relaciones entre discapacidad y entornos rurales, resulta clave además teorizar el concepto de interseccionalidad, teniendo en cuenta que son aspectos que no se estudian de manera desarticulada, pues permite comprender dos relaciones que configuran las dinámicas de participación del ser humano. En este sentido, la Unesco (2021, citada en Ministerio de Educación Nacional, 2021) menciona que la interseccionalidad es un enfoque para la acción que permite reconocer las diversas condiciones de segregación, marginación o discriminación que un ser humano puede experimentar simultáneamente, es decir, "el reconocimiento de que una desventaja se agrava cuando se entrecruza con otras características vinculadas con la discriminación y la opresión" (p. 18).

El enfoque interseccional constituye uno de los referentes epistemológicos de mayor impacto en las ciencias sociales en la actualidad. Aunque sus ideas primigenias se remontan al siglo XIX, es durante las últimas décadas que pasa a un primer plano, a partir de posiciones feministas contrahegemónicas, desarrolladas en la academia y los movimientos sociales. El término como tal se adjudica a Kimberlé Crenshaw, quien destacó los entrelazamientos entre género, raza y clase y sus impactos en las situaciones de desventaja social. En lo adelante, y en especial desde inicios de este siglo, ha constituido una potente herramienta analítica para el análisis de las desigualdades y discriminaciones múltiples y un fundamento importante de

los movimientos sociales junto a los estudios decoloniales (Zabala, y Fundora, 2022). Por ende, las personas con discapacidad que habitan el campo podrían estar bajo dos premisas o relaciones interseccionales la discapacidad y habitar en territorios rurales, una situación que las ubica en doble desventaja.

Educación rural

Desde la atención educativa, específicamente en los entornos rurales y teniendo en cuenta la interseccionalidad, se vive de maneras diversas, desde la individualidad, lo social y cultural. El nivel individual se refiere a nuestras características intelectuales y físicas como el tono de la voz, el color y la forma del cabello y los ojos, el color de la piel, la estatura, etc. El nivel social y cultural se refiere a cómo interactuar con los demás, esas relaciones que se establecen con la sociedad y desde lo cultural; abarca las creencias, concepciones, pensamientos entre otras variables que constituyen al sujeto desde su subjetividad en la experiencia con el mundo, costumbres y usos que dan sentido a la existencia de vida.

La atención educativa implica reconocer los antecedentes históricos así como las condiciones de vida y de trabajo de las poblaciones rurales: su dispersión y aislamiento, el trabajo que realizan centrado en la explotación de los recursos naturales y su íntima relación con la naturaleza, sus conocimientos y valores ancestrales, su sentido comunitario y las consecuencias de un conflicto prolongado que, para el caso Colombiano, ha sido el escenario principal en el contexto rural y ha fracturado el tejido social (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

La educación rural exige mayor flexibilidad y creatividad para atender sus poblaciones en sus contextos y realidades, por eso el Ministerio de Educación Nacional propone los modelos educativos flexibles (MEF) como propuestas educativas formales, desarrolladas bajo criterios de pertinencia y de calidad para los niveles de preescolar, básica y media que buscan garantizar el derecho a la educación a poblaciones diversas o en condición de vulnerabilidad, con dificultades para acceder a la oferta tradicional del sistema educativo que se brinda en los sitios de mayor conglomeración poblacional.

Finalmente, la educación rural exige un reconocimiento que va más allá de un ingreso, permanencia y egreso o de elementos en términos de cobertura. La educación en los entornos rurales lleva consigo un compromiso desde el análisis riguroso de los entornos rurales y su recorrido histórico, de la interseccionalidad que atraviesa la configuración de cada sujeto y, finalmente, pensarse pedagógicamente en las diversas formas en que dichos actores con discapacidad se sitúan en un lugar diverso pero común, individual, pero también colectivo.

Metodología

Para el presente estudio se contempla el análisis de contenido como investigación cualitativa que permite revisar, analizar, reflexionar y contribuir a la construcción teórica y reflexiva. En este sentido, Álvarez y Gayou (2003) mencionan:

> desde la visión cualitativa, el análisis de contenido sigue siendo una manera de análisis de cualquier forma de comunicación humana, y desde el paradigma cualitativo el examen de los datos se realiza mediante la codificación; de ahí que se detectan y señalan los elementos relevantes del discurso verbal o no verbal y a

su vez estos se agrupan en categorías de análisis. (p. 165)

Para el presente estudio, se realiza un análisis documental de lo hallado en los últimos diez años en materia de atención educativa sobre la población con discapacidad en contextos rurales, específicamente en cinco municipios de Cundinamarca.

Las fases del trabajo se desarrollaron de la siguiente manera:

Fase 1: recopilación de información de la última década a nivel nacional, departamental y municipal respecto a las orientaciones de los planes de desarrollo, en relación con la atención educativa a población con discapacidad en los entornos rurales.

Fase 2: sistematización de la información por medio del programa Atlas.ti, a partir de las grandes categorías o temas centrales: educación en contexto rural, discapacidad e interseccionalidad. Este proceso se condensa en matrices y gráficas para ser analizadas.

Fase 3: reconocimiento de la información recolectada desde la corriente hermenéutica crítica, la cual consiste en un enfoque que sostiene que la interpretación se encuentra limitada y sesgada por fuerzas sociales, políticas y económicas (Álvarez y Gayou, 2003). A partir de esto se realiza el análisis de los hallazgos.

Resultados y discusión

Los resultados y las discusiones se dan desde los aspectos metodológicos y herramientas utilizadas para el proceso investigativo. Es de reconocer que si bien un programa como el Atlas.ti es un gran apoyo para la gestión de los documentos, el estudio implica un análisis profundo lo que da lugar a un proceso hermeneútico, de ahí las reflexiones críticas que se construyen en la ilación de los elementos conceptuales hallados en los documentos analizados. En ese sentido se exponen los datos sistematizados en el programa, datos que van acompañados de los análisis y reflexiones que se suscitan allí.

Desde un panorama nacional, se identifica un numero de citas o enunciaciones relevantes en tres grandes categorías: discapacidad, educación y entornos rurales. Como se puede observar en la figura 1, la categoría que mayor destaca es el tema de educación, seguido de discapacidad y por último entornos rurales. Se estudian los planes nacionales de desarrollo (PND) de los presidentes Juan Manuel Santos, Iván Duque y Gustavo Petro. Por cada periodo se condesan la intensidad de referencias sobre los entornos rurales con relación a la atención educativa en la población con discapacidad, como se aprecia en la figura 2.

Figura 1.

Número de referencias en los Planes Nacionales de Desarrollo



Fuente: elaboración propia.

Nota: esta figura muestra los conceptos que utilizan los PND en datos numéricos.

En el análisis de los documentos se encuentra una evolución en la forma cómo se comprenden

y se articulan las concepciones de educación, entorno rural y discapacidad. Aunque cada plan de gobierno muestra un interés por mejorar las condiciones del país en estas áreas, las estrategias y enfoques dejan ver diversos matices que vale la pena destacar.

Figura 2.

Número de referencias por periodos de los Planes de Desarrollo Nacional



Fuente: elaboración propia.

Nota: esta figura muestra los conceptos mencionados por periodo presidencial.

En ese orden, el PND 2014-2018 hace un reconocimiento profundo y claro respecto a las brechas que existen entre lo urbano y lo rural, y profundiza en el tema del espacio físico en términos de infraestructura, respecto a los espacios que atienden educativamente; por otro lado, también plantean la necesidad de ampliar la cobertura de manera que todos y todas puedan acceder a la educación en el campo. Además, reconocen la importancia de modificar el enfoque de la discapacidad desde la mirada asistencialista, hacia una perspectiva con enfoque de derechos. Así mismo, plantea la necesidad de generar la garantía al acceso de bienes y servicios para las personas con discapacidad bajo el criterio de inclusión y respeto por la diversidad.

En el PND 2018-2022 continúa con un diagnóstico desde las desigualdades entre lo rural y lo urbano. Hace notar que las regiones rurales tienen mayores índices de pobreza multidimensional y rezago educativo. También muestra que estas mismas zonas presentan los resultados más bajos en las Pruebas Saber 11, lo cual va de la mano con el acceso limitado que tienen a Internet. Aunque denota una preocupación por el territorio rural, los retos se siguen situando en lo estructural y lo físico, y en cuanto a la discapacidad se hace mención desde aspectos incluyentes, pero de manera somera.

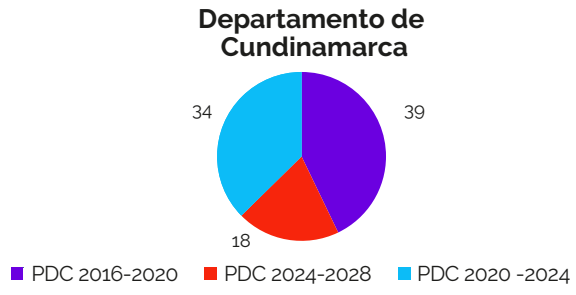
Y en cuanto al PND 2022-2026, este se caracteriza porque su discurso es más incluyente y orientado a lo territorial. Este plan presenta un enfoque desde las garantías de la atención integral en los primeros años de vida, especialmente en zonas rurales dispersas, comunidades étnicas y campesinas. Hace especial énfasis en la presencia de niños y niñas con discapacidad en la educación inicial, lo cual permite ver una visión más amplia e inclusiva desde la infancia. Además, se plantean acciones específicas para la formación de docentes y directivos con enfoque territorial, situado en las necesidades contextuales de los territorios. Se reconoce que no se puede hablar de una calidad educativa sin atender la diversidad de las realidades que viven todas las personas en diferentes partes del país.

Desde lo departamental, se estudian los planes comprendidos en los años 2016–2020, del gobernador Jorge Emilio Rey; 2020-2024, liderado por Nicolás García Bustos; y 2024-2028, por Jorge Emilio Rey. El plan que hizo más referencia a los temas referidos a la población con discapacidad, educación y entornos rurales fue el del periodo 2016-2020, sin distar mucho del periodo

del 2020-2024, lo que sí ocurre para el periodo 2024-2028, como se aprecia en la figura 3.

Figura 3.

Número de referencias por periodos de los Planes Departamentales de Desarrollo



Fuente: elaboración propia.

Nota: esta figura muestra los conceptos mencionados por periodo gubernamental.

Para el periodo 2016-2020, se reconoce desde el enfoque diferencial a la población con discapacidad, además, se hace énfasis en lo que ha desencadenado el conflicto. De este modo ubica a las personas con discapacidad en un lugar vulnerable, a lo que se une la condición socioeconómica compleja en la que se encuentra el departamento. En línea con el PND hace referencia a mejorar la infraestructura en términos viales y de accesibilidad, además la seguridad alimentaria como un factor primordial para atender la pobreza de la población.

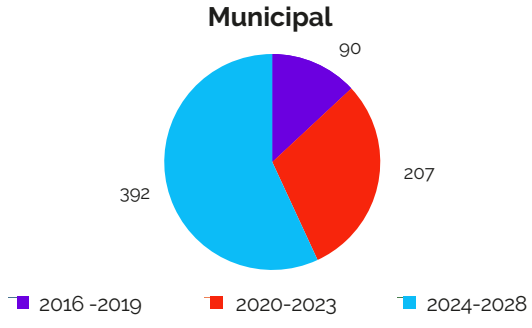
Para los años del 2020-2024, se retoma el tema de la inclusión social. El departamento reconoce que todas las personas deben tener la capacidad de gozar de manera efectiva y directa de todos sus derechos; además, enfatiza acciones específicas en inversión a infraestructura. Aquí aparece el Instituto Nacional de Sordos (INSOR) para la implementación del modelo de educación flexible en áreas rurales; también reconocen la universidad como estrategia para articular el campo, de manera que los jóvenes de allí entren al sistema competitivo de manera productiva y empoderada.

Y para el último periodo 2024-2028, el plan le da gran importancia a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) con el fin de crear canales de atención y promoción activa en empresas para incrementar la empleabilidad de la población en condición de discapacidad. El sujeto campesino se convierte en centro del plan al reconocer su derecho y dignificación. Igualmente se hace gran hincapié en mejorar la infraestructura, pero de las escuelas en las sedes rurales, y aumentar la cobertura para disminuir las brechas significativas en la calidad de la educación entre las zonas urbanas y rurales.

En cuanto a lo municipal, en Ubaté, Pacho, Ubalá, San juan de Río Seco y Cáqueza, se recopiló la información. Se halló que durante el último periodo se retoma con más incidencia las categorías con mayor diferencia en el periodo del 2016- 2019, como se evidencia en la figura 4.

Figura 4.

Número de referencias por periodos de los planes municipales



Fuente: elaboración propia.

Nota: esta figura muestra los conceptos mencionados por periodo de los cinco municipios focalizados.

Dichos planes municipales hacen mención explícita a la rehabilitación basada en la comunidad, como estrategia para la atención integral a personas con discapacidad. Además, se identifica que todos los municipios incluidos en este informe cuentan con Centros de Vida Sensorial, lo cual evidencia la presencia de infraestructura orientada a la atención especializada. Sin embargo, la calidad, cobertura y articulación de estos centros con otras estrategias podría variar significativamente entre municipios.

También se logra evidenciar una falta de continuidad en las acciones en algunos periodos administrativos, como en el caso de San Juan de Rioseco, que entre 2020 y 2023 no registra acciones específicas referentes a discapacidad. Esto contrasta con el comportamiento de los demás municipios analizados, los cuales sí continuaron sus acciones durante los planes de desarrollo municipal desarrollados entre el 2016–2019, 2020–2023 y 2024–2027. Esto por mencionar algunas variables someras dentro del análisis, pues es posible discernir más aspectos que ponen en evidencia una desarticulación entre lo que se propone desde el marco nacional y departamental y lo que se identifica en estos municipios.

Por otro lado, es de resaltar que vivimos en un espacio geográfico diferente, con estructuras sociales diferentes, para el cual no serviría aplicar nominalismos conceptuales de escuelas extranjeras. Hay que trabajar en nuestra realidad, como lo menciona Fals Borda, por esto nuestros planes de desarrollo nacionales, departamentales y municipales deben trabajar desde la autoctonía. Si bien desde las directrices nacionales se dan algunas orientaciones, es en los municipios en donde se debe materializar con mayor rigurosidad con atención a esa diversidad e interseccionalidad de la población con discapacidad.

Por esto los avances en los entornos rurales dependen en un buen grado de que sepamos responder adecuadamente a las urgencias de la pluralidad de nuestro sustrato regionalista, con los diversos actores de carne y hueso que lo constituye. La respuesta importante depende si vamos a entender mejor y superar los problemas básicos de desarrollo regional que nos afectan como colombianos (Borda, 2013).

El análisis de la información indica que, si bien existen discursos que se manifiestan en los planes políticos para favorecer la educación en los entornos rurales, estos enfrentan tensiones centrales, entre ellas, la lectura de las realidades, aplicabilidad y contextualización de planes, programas y proyectos enmarcados desde las diferentes situaciones que viven las personas que habitan el campo colombiano.

Ese sentido lo expresa una comunicación de la maestra de la escuela rural Betania, colegio Pio XII del municipio de Pacho:

> El Modelo Fontán, sistema de educación de relación, los estudiantes aprenden a partir de sus relaciones y motivaciones personales, además las emociones son muy importantes en el trabajo pedagógico, de ahí que tengamos un emocionometro en el aula multigrado para conocer como llegan los niños. (F. Torres Gómez, comunicación personal, 12 de agosto de 2025)

La maestra de la escuela rural Colegio Limoncitos, sede la Bruja, en el municipio de Pacho nos comenta otra experiencia:

> He buscado las formas para que aprenda Lucianita, me he informado por un profesor que es Ciego, pero yo dejo que Luciana explore, camine ella solita, la dejo ser libre

> y de esta manera ella se ubica muy bien en el espacio de la escuela. (L. Quiroga, comunicación personal, 11 de agosto de 2025)

En las conversaciones que se tuvieron con los maestros de algunas instituciones rurales se señala el trabajo colectivo y comunitario, en donde los recursos son humanos y toda la comunidad trabaja por el bienestar de todos y se distinguen entre sí apoyándose mutuamente. En este contexto, la educación rural no puede seguir entendiéndose únicamente como una extensión de la educación urbana hacia la periferia, sino que requiere ser reconocida como un espacio con dinámicas propias que la configuran como un escenario diverso e interseccional atravesado por las múltiples relaciones que se entretejen con los territorios. Por tanto, se evidencia la necesidad de situar la educación rural como un escenario para la diversidad; que en palabras de Abós Olivares (2020):

> La diversidad y la heterogeneidad como notas de identidad de la escuela rural en la que los grupos están formados por alumnado de edades, intereses, capacidades y expectativas diferentes se convierten en un reto para la mejora, en el marco de un espacio educativo en el que hay que ofrecer a todos y a cada uno distintas oportunidades para aprender. A ello debemos unir la existencia de condiciones socioculturales heterogéneas propias de los diferentes contextos rurales. (p. 49)

Finalmente, es necesario consolidar propuestas educativas que dialoguen con el territorio, valoren los saberes locales y promuevan la participación de la población con discapacidad en los entornos educativos rurales que inviten a la promoción de acciones que fomenten la verdadera garantía de derechos y, al mismo tiempo, promuevan el fortalecimiento frente a la identidad cultural y el arraigo comunitario de las poblaciones rurales en Colombia.

Referencias

Abós Olivares, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, *26*, 41–52. https://doi.org/10.14201/aula2020264152

Alcaldía Municipal de Cáqueza. (2016). *Por una gestión diferente: Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019*.

Alcaldía Municipal de Cáqueza. (2024). *Unidos por el cambio: Plan de Desarrollo Municipal 2024-2028*.

Alcaldía Municipal de Pacho. (2016). *Oportunidades y progreso para todos: Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019*.

Alcaldía Municipal de Pacho. (2020). *Pacho somos todos: Experiencia con visión y liderazgo: Plan de Desarrollo Municipal 2020-2024*.

Alcaldía Municipal de Pacho. (2024). *Sembrando oportunidades: Plan de Desarrollo Municipal 2024-2027*.

Alcaldía Municipal de San Juan de Rioseco. (2020). *Juntos haciendo historia: Plan de Desarrollo Municipal 2020-2024*.

Alcaldía Municipal de San Juan de Rioseco. (2024). *Con firmeza por San Juan: Plan de Desarrollo Municipal 2024-2027*.

Alcaldía Municipal de Ubalá. (2024). *Con capacidad y liderazgo Ubalá sigue avanzando: Plan de Desarrollo Municipal 2024-2027*.

Alcaldía Municipal de Ubaté. (2016). *Ubaté activa: Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019*.

Alcaldía Municipal de Ubaté. (2020). *Una nueva Ubaté: Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023*.

Alcaldía Municipal de Ubaté. (2024). *Ubaté somos todos: Plan de Desarrollo Municipal 2024-2027*.

Álvarez, J., Y Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa.* Paidos.

Borda , F.(2013). *Socialismo raizal y el ordenamiento territorial.* desde abajo.

De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reiventar la emancipación social* . CLACSO.

Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país*.

Departamento Nacional de Planeación. (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad*.

Departamento Nacional de Planeación. (2022). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia, potencia mundial de la vida*.

Gobernación de Cundinamarca. (2016-2020). *Unidos podemos mas. Plan de Desarrollo Departamental 2016-2020*.

Gobernación de Cundinamarca. (2020-2024). *Cundinamarca región que progresa. Plan de Desarrollo Departamental 2020-2024*.

Huanca Arohuanca, J., y Canaza Choque, F. (2019). Puno: Educación rural y pensamiento crítico. Hacia una educación inclusiva. *Helios*, *3*(1), 97-108. https://www.aacademica.org/jesus.wiliam.huancaarohuanca/2

Lopéz, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación, 51*, 138-159. https://doi.org/https://doi.org/10.17227/01203916.7687

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Manual para la Forumulacion y ejecución de planes de educación rural: calidad y equidad para la población de la zona rural.*

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas administrtivas y pedagógicas para la atención atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.*

Ministerio de Educación Nacional (2018). *Plan Especial de Educación Rural: hacia el desarrollo rural y la construcción de paz.*

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación.*

Mendoza Báez, A. P. (2016). Diversidad cultural en el campo colombiano y la propuesta de educación para el sector rural: tensiones y alternativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *14*(2), 1109–1122.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2021). *Enfoque diferencial: origen y alcances.*

Organización de las Naciones Unidad. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.*

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad orígenes, caracterización y plasmación en*

la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CERMI.

Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En N. Giarracca (Ed.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 17-29). CLACSO.

Schewe, L., y Martínez Hernández, N. P. (2023). Ruralidades, educaciones y discapacidad. Experiencias, aproximaciones y aportes de los feminismos discas. *Educación y Vínculos*, 13-25. https://doi.org/10.33255/2591/1756

Torres, C. (1961). El problema de la estructuración de una auténtica sociología latinoamericana. *Revista Colombiana de Sociología, 6*(2), 133-139.

Zabala Argüelles, M. d., y Fundora Nevot, G. (2022). *Interseccionalidad, equidad y políticas sociales.* CLACSO.

Prácticas de enseñanza de la comunicación aumentativa y alternativa

Paula Andrea León Torres,[1] Maribel Triana Martín,[2] Carol Michel Vargas Montenegro[3]

pp. 177-192

1 Licenciada en Educación Especial en formación, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Correo: paleont@upn.edu.co. Orcid: https://orcid.org/0009-0008-0427-6393

2 Licenciada en Educación Especial en formación, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Correo: mtrianam@upn.edu.co. Orcid: https://orcid.org/0009-0000-1500-0554

3 Licenciada en Educación Especial en formación, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Correo: cmvargasm@upn.edu.co. Orcid: https://orcid.org/0009-0005-5667-1027

Introducción

La comunicación aumentativa y alternativa (CAA) representa un campo interdisciplinar que, de acuerdo con Basil *et al*. (1998), "abarca elaboraciones teóricas, sistemas de signos, ayudas técnicas y estrategias de intervención que se dirigen a sustituir y/o aumentar el habla" (Peña-Casanova, 1994, p. 389). En términos más concretos, la CAA permite que personas con necesidades complejas de comunicación (NCC) puedan expresarse, participar y relacionarse mediante recursos diversos como sistemas pictográficos, gestos, tableros de comunicación o dispositivos tecnológicos con voz sintetizada.

Para dimensionar la relevancia de este campo, imaginemos a un niño de ocho años con parálisis cerebral que comprende todo lo que ocurre a su alrededor, sin embargo, no puede hablar, no puede comunicar verbalmente. Sin un sistema de comunicación aumentativa y alternativa (SCAA), sus posibilidades de expresar sus preferencias, hacer preguntas, contar experiencias o simplemente decir "tengo sed" se ven altamente desaprovechadas. La CAA transforma radicalmente esta situación, brindándole herramientas para participar en su educación, su familia y su comunidad. No obstante, para que esto ocurra, alguien debe enseñarle a usar estos sistemas, y ese alguien frecuentemente puede ser un profesor, y en particular un educador especial.

Este artículo presenta los hallazgos principales de un estado del arte que sistematizó las prácticas de enseñanza de la CAA documentadas en Estados Unidos y Canadá entre 2019 y 2023. El propósito central fue identificar y analizar qué caracteriza, qué componentes conforman y cómo se estructura una práctica efectiva de enseñanza de la CAA, con miras a orientar el rol del educador especial colombiano en contextos de educación inclusiva.

¿Por qué importa esto en Colombia?

La investigación se originó al observar cierta contradicción en el contexto colombiano. Por un lado, existen importantes avances normativos: el Decreto 1421 de 2017 establece el derecho a ajustes razonables y apoyos educativos para estudiantes con discapacidad, mientras que la Ley 1618 de 2013 reconoce los derechos de las personas con discapacidad, los cuales incluyen el derecho a la comunicación. Por otra parte, la realidad en las aulas revela brechas significativas entre lo que establece la normativa y lo que efectivamente ocurre. Persisten cuatro barreras estructurales que limitan el acceso real a la CAA en Colombia. Primera, el desconocimiento generalizado y la falta de validación social: muchas personas, incluso profesionales de la educación, desconocen qué es la CAA o asumen erróneamente que quienes no comunican verbalmente tampoco pueden aprender.

Segunda, las limitaciones en la formación profesional: en Colombia existe una oferta formativa limitada y fragmentada en CAA, pues si bien la Universidad Pedagógica Nacional contó con la Especialización en Educación Especial con Énfasis en Comunicación Aumentativa y Alternativa (único programa de posgrado dedicado específicamente a este campo en el país), este dejó de ofertarse hace aproximadamente cinco años. Actualmente, cuando la CAA se aborda en programas de pregrado de Educación Especial suele hacerse de manera tangencial o como contenido secundario dentro de otras asignaturas. Esta situación deja a los futuros educadores especiales sin las competencias necesarias para

liderar procesos de implementación de CAA en los diferentes contextos.

Tercera, la desigualdad en el acceso a recursos: dispositivos especializados de CAA pueden costar entre dos y diez millones de pesos colombianos, cifras prohibitivas para la mayoría de las familias, mientras que recursos de baja tecnología culturalmente adaptados son escasos. Cuarta, los vacíos en marcos pedagógicos y didácticos: no existen suficientes referentes que orienten al educador especial sobre cómo enseñar CAA, cómo implementarla en el aula regular, o cómo acompañar su uso en entornos inclusivos.

¿Por qué Estados Unidos y Canadá?

La decisión de delimitar geográficamente la búsqueda a Estados Unidos y Canadá respondió a tres razones fundamentales identificadas durante la fase exploratoria del estado del arte: en primer lugar, existe una tradición investigativa consolidada en el campo de la CAA en estos países. Dado que organizaciones internacionales como ISAAC (International Society for Augmentative and Alternative Communication) y ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) tienen fuerte presencia en Norteamérica y han orientado el desarrollo de estándares de prácticas, guías clínicas y marcos conceptuales que se documentan en publicaciones especializadas de manera periódica.

En segundo lugar, estos contextos han desarrollado marcos pedagógicos y didácticos que articulan explícitamente la CAA con enfoques de educación inclusiva. A diferencia de aproximaciones puramente clínicas o rehabilitadoras, la literatura norteamericana reciente documenta cómo la CAA se integra en aulas regulares, cómo los educadores especiales lideran procesos de implementación, y cómo se construyen culturas escolares que valoran la diversidad comunicativa como un derecho.

En tercer lugar, la literatura norteamericana del período 2019-2023 documenta prácticas emergentes, innovaciones tecnológicas y estrategias de enseñanza en entornos naturales que aún no están suficientemente sistematizadas en la producción académica latinoamericana. Si bien países como Chile, España y Costa Rica tienen avances importantes en políticas inclusivas, la documentación específica sobre prácticas de enseñanza de CAA se concentra predominantemente en Norteamérica durante este período.

Es fundamental aclarar que esta delimitación geográfica no implicó una adopción acrítica de modelos extranjeros, puesto que el análisis se desarrolló desde una perspectiva crítica y contextualizada, en donde se reconocen las profundas diferencias entre los sistemas educativos norteamericanos y el colombiano: diferencias en recursos disponibles, en configuraciones institucionales, en realidades culturales y lingüísticas, y en condiciones socioeconómicas de las familias. El propósito no fue trasplantar prácticas, sino identificar dimensiones pedagógicas y didácticas que pudieran dialogar productivamente con las particularidades del contexto educativo colombiano.

¿Por qué el período 2019-2023?

La delimitación temporal entre 2019 y 2023 también resultó estratégica por múltiples razones que van más allá de simplemente estudiar "lo más reciente"; este período captura transformaciones significativas influenciadas por la pandemia de la COVID-19. La crisis sanitaria obligó a repensar radicalmente las prácticas de enseñanza de CAA: ¿cómo modelar el uso

de un tablero de comunicación a través de una pantalla? ¿Cómo mantener la interacción comunicativa cuando el distanciamiento físico limita las sesiones presenciales? ¿Cómo capacitar a las familias para que se conviertan en facilitadoras comunicativas en el hogar cuando las instituciones educativas cerraron? La literatura de este período documenta innovaciones, adaptaciones y lecciones aprendidas que enriquecen significativamente la comprensión de prácticas flexibles y resilientes de enseñanza de CAA.

Asimismo, estos años marcan el auge de aplicaciones de inteligencia artificial (IA) en la personalización de SCAA; tecnologías de predicción de vocabulario basadas en aprendizaje automático, generación automática de contenido visual a partir de fotografías cotidianas, voces sintéticas cada vez más naturales y personalizables, y aplicaciones móviles accesibles económicamente comenzaron a democratizar el acceso a la CAA de alta tecnología. Esta evolución tecnológica tiene implicaciones directas para contextos como el colombiano, donde los altos costos de dispositivos especializados han sido históricamente una barrera.

Desde la perspectiva colombiana, el período 2019-2023 coincide con los primeros años de implementación del Decreto 1421 de 2017, y al contrastar este proceso con lo que ocurría internacionalmente en el campo de la CAA durante esos mismos años se pueden identificar tanto las brechas existentes como las oportunidades de aprendizaje mutuo. Permite preguntarnos: ¿qué estábamos haciendo mientras otros contextos avanzaban en estas direcciones? ¿Qué podemos aprender? ¿Qué debemos adaptar o hacer diferente dadas nuestras realidades particulares?

¿Qué buscó identificar el estado del arte?

La pregunta que orientó esta investigación fue: ¿Qué caracteriza las prácticas de enseñanza de CAA que se han desarrollado durante el período 2019 a 2023 en Estados Unidos y Canadá? La cual buscó comprender qué hace que una práctica de enseñanza de CAA sea efectiva, qué componentes la conforman, qué principios la sustentan. No se trató simplemente de hacer un inventario de "técnicas" o "métodos", sino de analizar profundamente qué determina pedagógica y didácticamente estas prácticas.

El análisis se basó específicamente en prácticas de enseñanza, en donde se comprende que enseñar CAA involucra mucho más que "entregar un dispositivo" o "mostrar cómo funciona un tablero". Las cuales implican crear condiciones para que la persona con NCC desarrolle competencias comunicativas, construya vocabulario funcional, aprenda a expresar intenciones comunicativas diversas, y generalice el uso del sistema en múltiples contextos. También es necesario formar a las familias, capacitar a los pares, sensibilizar a la comunidad educativa, diseñar ambientes accesibles y construir culturas institucionales inclusivas.

Metodología del estado del arte

Un estado del arte es una investigación documental que sistematiza, analiza críticamente y sintetiza el conocimiento producido sobre un tema específico en un período determinado. Su función principal es identificar tendencias, vacíos, tensiones y aportes significativos que permitan comprender el estado actual de un campo de conocimiento (Hoyos Botero, 2000). En este caso, el desafío fue reconstruir qué se sabe y cómo se ha conceptualizado la enseñanza de la CAA en la

literatura norteamericana en el rango de tiempo establecido. Por tal motivo, el proceso metodológico se desarrolló en tres fases interconectadas de acuerdo con los planteamientos de Hoyos Botero (2000) y Londoño *et al*. (2016), referentes fundamentales en la construcción de estados del arte en el contexto colombiano.

Fase heurística: búsqueda y selección

La fase heurística se centró en la búsqueda sistemática y selección rigurosa de documentos en bases de datos especializadas. Se consultaron bases como ERIC (Education Resources Information Center), PubMed, Scopus, Google Scholar, entre otras, mediante el uso de descriptores específicos en inglés: "augmentative and alternative communication", "AAC teaching practices", "AAC instruction", "special education", "inclusive education", combinados mediante operadores booleanos.

Los criterios de inclusión exigieron documentos publicados entre 2019 y 2023, procedentes de Estados Unidos y Canadá, centrados en prácticas de enseñanza de la CAA, disponibles en texto completo y provenientes de fuentes académicas revisadas por pares o de posgrado. Se excluyeron textos enfocados solo en aspectos técnicos, intervenciones clínicas sin componente educativo o estudios con población adulta fuera de contextos escolares. Tras la búsqueda y depuración, el corpus final quedó conformado por treinta y dos documentos (veinticuatro de Estados Unidos y ocho de Canadá), lo que evidencia la mayor producción académica estadounidense.

La muestra se caracterizó por una fuerte base empírica. El 62,5 % correspondió a artículos de investigación con metodologías cuantitativas, cualitativas o mixtas que documentaban implementaciones específicas de prácticas de enseñanza de CAA. Estos se complementaron con trabajos de posgrado (tesis de maestría y doctorado que aportaron análisis en profundidad), revisiones sistemáticas (que sintetizaban evidencia sobre estrategias específicas), artículos de foro (que presentaban debates conceptuales o éticos), reflexiones teóricas (que proponían marcos conceptuales innovadores) y estudios de caso (que documentaban experiencias situadas).

En términos temporales, 2019 concentró el mayor número de publicaciones (34,4 %), seguido de 2020 y 2021 (18,8 % cada uno), este patrón refleja tanto un interés sostenido en el tema como la influencia de la pandemia en los ritmos de publicación académica. Los años 2022 y 2023, aunque con menor cantidad de documentos en el corpus, aportaron perspectivas sobre lecciones aprendidas durante y después de la crisis sanitaria.

Fase hermenéutica: análisis e interpretación

La fase hermenéutica se dedicó al análisis interpretativo profundo de las fuentes mediante ciclos sucesivos de codificación con el uso del *software* Atlas.ti, herramienta especializada en análisis cualitativo de datos textuales. Cada documento fue leído completamente al menos dos veces: una lectura inicial para familiarización y comprensión global, y una segunda lectura analítica donde se identificaron y codificaron fragmentos significativos.

El proceso de codificación fue inductivo y emergente, el cual se inició con códigos abiertos que capturaron elementos clave de las prácticas de enseñanza: estrategias, roles, recursos, ambientes, fundamentos teóricos, barreras, facilitadores y resultados, los cuales se refinaron mediante comparación constante entre documentos. El análisis en Atlas.ti generó más de 2800

fragmentos codificados, entendidos como unidades de significado que reunían ideas y hallazgos sobre la enseñanza de la CAA. La amplitud del corpus evidencia la riqueza y complejidad del material analizado.

Fase integradora: síntesis y construcción categorial

La fase integradora organizó los hallazgos en categorías pedagógicas de orden superior; mediante redes semánticas y matrices analíticas en Atlas.ti, los códigos se agruparon en familias conceptuales que permitieron identificar patrones, tensiones y convergencias en las aproximaciones a la enseñanza de la CAA. Este proceso reveló dos niveles de resultados: seis prácticas pedagógicas diferenciadas, con estrategias y fundamentos propios, y siete dimensiones pedagógicas y didácticas que las atraviesan y funcionan como principios orientadores para el diseño e implementación de la enseñanza en CAA.

El tránsito de más de 2800 fragmentos codificados a seis prácticas y siete dimensiones no fue lineal ni automático, sino resultado de un proceso iterativo de análisis, síntesis, validación con la literatura y refinamiento conceptual. Este proceso buscó construir categorías que fueran a la vez fieles a los datos (relacionados con la evidencia empírica analizada) y conceptualmente robustas (con coherencia teórica y poder explicativo).

Consideraciones éticas y limitaciones

Es importante explicitar las limitaciones de este estado del arte, al delimitar geográficamente a Estados Unidos y Canadá quedaron fuera experiencias valiosas de otros contextos, particularmente iberoamericanos. Al centrarse en literatura publicada formalmente, quedaron fuera prácticas innovadoras que ocurren en aulas, pero no se documentan académicamente. Al utilizar bases de datos en inglés, existió un sesgo lingüístico inevitable.

No obstante, estas delimitaciones fueron decisiones metodológicas conscientes orientadas por el propósito específico de la investigación: sistematizar conocimiento producido en contextos con tradición investigativa consolidada para, desde ahí, nutrir reflexivamente la práctica en el contexto colombiano. La validez del conocimiento construido radica en su rigor analítico y su potencial de diálogo con realidades situadas, más que en su exhaustividad.

Hallazgos

El análisis del corpus permitió identificar seis prácticas pedagógicas diferenciadas de enseñanza de la CAA, cada una con fundamentos teóricos, estrategias metodológicas y condiciones de implementación propias. Aunque no son excluyentes y suelen combinarse en la práctica, su distinción analítica facilita comprender sus aportes y limitaciones. Cada práctica se describe en términos de sus características, evidencia empírica, estrategias concretas y desafíos de implementación, con el fin de ofrecer al educador una base para valorar su pertinencia y aplicabilidad en el propio contexto.

Modelado del lenguaje asistido

Las prácticas basadas en el modelado del lenguaje asistido parten de que las personas aprenden a comunicarse observando cómo otros utilizan el sistema de CAA. Por ello, padres, educadores y pares modelan activamente su uso en contextos naturales, lo que combina el habla y señalamiento de símbolos, apoyándose también

en tiempos de espera estructurados y en redes de colaboración entre familias, docentes y pares.

La evidencia respalda su efectividad: Quinn *et al*. (2020) demostraron mejoras en vocabulario y comunicación simbólica en preescolares con síndrome de down, aunque sin generalización a otros contextos, mientras que Dada *et al*. (2021) reportaron asociaciones positivas con la adquisición y comprensión de vocabulario, no obstante, se resalta una falta de claridad sobre la frecuencia necesaria para obtener estos resultados.

Estas prácticas enfrentan desafíos importantes para su aplicación en contextos educativos como los colombianos. La mayoría de los estudios se han realizado en entornos altamente controlados y con baja proporción adulto–niño, lo que contrasta con aulas numerosas atendidas por un solo docente. Además, el modelado exige que los interlocutores cuenten con un SCAA igual o similar al del usuario, lo que implica duplicación de materiales o dispositivos y costos adicionales. Estas tensiones entre la evidencia disponible y las condiciones reales de implementación evidencian la necesidad de investigaciones más contextualizadas.

Tecnologías de apoyo

Las prácticas que integran tecnologías de apoyo se centran en el uso de dispositivos electrónicos con salida de voz y aplicaciones que permiten crear vocabulario personalizado en tiempo real mediante programación *just in time* (JIT). Su rasgo distintivo es la combinación con pantallas de escenas visuales (VSD), que utilizan fotografías de entornos naturales del usuario con puntos sensibles vinculados a objetos, personas o acciones, para facilitar una comunicación directamente conectada con el contexto real y superar la abstracción de los símbolos tradicionales.

La evidencia muestra impactos significativos, según Drager *et al*. (2019) identificaron que nueve estudiantes con discapacidad pasaron de un promedio de 0–33 turnos comunicativos en línea base a 12–78 turnos por sesión usando SCAA con VSD y JIT, en donde alcanzaron un promedio de treinta turnos en quince minutos, un aumento contundente respecto a los cuatro turnos previos. Muttiah *et al*. (2019) demostraron que este principio también funciona con VSD impresas de baja tecnología: tres preescolares con NCC incrementaron tanto sus turnos como la variedad de conceptos semánticos expresados, lo que confirma que la personalización contextualizada es eficaz independientemente del nivel tecnológico.

A pesar de su potencial, persisten barreras importantes. O'Neill y Wilkinson (2019) destacan que el diseño de estas tecnologías debe considerar comunicación, cognición, habilidades motoras y percepción sensorial, lo que requiere evaluaciones especializadas poco disponibles en escuelas regulares. Unholz-Bowden *et al*. (2023) subrayan la necesidad de seleccionar dispositivos según las habilidades motoras específicas del usuario, y Frick *et al*. (2023) documentan que las demandas técnicas de configuración y mantenimiento generan frustración cuando los profesionales no cuentan con formación suficiente. En Colombia, estas limitaciones se intensifican por los altos costos de los dispositivos especializados y la limitada preparación docente en ajustes tecnológicos.

Sistemas pictográficos y simbólicos

Las prácticas basadas en sistemas pictográficos y simbólicos utilizan representaciones visuales (pictogramas, fotografías, dibujos lineales y símbolos gráficos) para apoyar la comprensión y expresión comunicativa, donde se aprovechan

las fortalezas en el procesamiento visual de muchos usuarios de CAA. Estos sistemas, tanto de baja tecnología como de alta, se basan en ofrecer apoyos visuales estables que permitan construir vocabulario progresivamente. Su evolución ha llevado a priorizar el vocabulario central de alta frecuencia, que es más funcional para la comunicación cotidiana, en lugar de centrarse únicamente en sustantivos concretos.

La investigación ha sido clave para redefinir qué vocabulario enseñar, de acuerdo con Quick *et al*. (2019), donde analizaron más de 257 000 palabras en interacciones naturales madre–hijo y hallaron que solo 267 palabras de vocabulario central representaban el 80 % del habla, las cuales destacaban pronombres, verbos, preposiciones y determinantes por encima de los sustantivos. Esto implica que el vocabulario inicial debe enfocarse en palabras flexibles de alta frecuencia que permitan producir frases funcionales. A nivel pedagógico, Geist *et al*. (2020) proponen atribuir significado a las conductas comunicativas tempranas, garantizar acceso permanente al SCAA con vocabulario central y modelar su uso durante interacciones naturales, que además integraban la comunicación en todas las actividades diarias.

Las principales limitaciones se relacionan con la baja iconicidad del vocabulario central, pues palabras abstractas como *aquí*, *mi* o *querer* son más difíciles de representar visualmente. Sin embargo, la evidencia muestra que la experiencia con los símbolos, el contexto y la instrucción específica pesan más que la iconicidad en el aprendizaje. A ello se suma una barrera crítica para contextos latinoamericanos: la escasez de recursos pictográficos en español y culturalmente pertinentes. Como advierten Soto y Cooper (2021), muchos sistemas comerciales están diseñados para el inglés y culturas anglosajonas, lo que limita su relevancia para Colombia y resalta la necesidad de materiales que representen realidades locales.

Principio del formulario

Final del formulario

Enfoques multimodales

Las prácticas de carácter multimodal parten de reconocer que la comunicación humana ocurre a través de múltiples canales (gestos, vocalizaciones, miradas, expresiones faciales, lenguaje corporal, palabras habladas o escritas y tecnología), y que ninguno es superior a otro. Bajo este enfoque, todas las formas de expresión son válidas y el usuario de CAA puede combinarlas según sus capacidades y el contexto. Así, un estudiante puede llamar la atención con vocalizaciones, indicar dirección con gestos y usar su tablero pictográfico para expresar el contenido del mensaje en una misma interacción.

Blanc *et al*. (2023) introducen el Protocolo de Adquisición Natural del Lenguaje, basado en el desarrollo del lenguaje gestáltico, el cual se refiere a la manera en que algunos niños especialmente muchos niños autistas aprenden el lenguaje a partir de unidades amplias o *gestalts* (frases completas o fragmentos memorísticos) antes de analizarlas y recombinarlas en elementos más pequeños. Este enfoque reconoce que la ecolalia no es un obstáculo, sino parte de la trayectoria natural de estos aprendices, por lo que puede integrarse con sistemas de CAA. La multimodalidad también favorece la adaptación contextual y alterna entre baja y alta tecnología según el entorno, lo que facilita la participación en diferentes espacios educativos y comunitarios.

A pesar de sus beneficios, este enfoque enfrenta desafíos importantes donde la falta de un modelo teórico unificado dificulta evaluar su efectividad, pues no está claro si debe medirse por el uso del dispositivo o por la eficacia comunicativa general, independientemente de la modalidad empleada. A esto se suma la necesidad de transformar concepciones pedagógicas tradicionales que consideran la multimodalidad como confusa y prefieren la consistencia en un solo sistema. Cambiar estas creencias requiere formación profunda, acompañamiento sostenido y recursos ajustados a los contextos educativos colombianos.

Prácticas en entornos naturales y centradas en la pragmática

Las prácticas en entornos naturales y centradas en la pragmática constituyen el enfoque más representado dentro del corpus analizado, con 35% de los fragmentos codificados. Sitúan el aprendizaje comunicativo en contextos cotidianos donde ocurren necesidades comunicativas reales (el hogar, el aula regular, el recreo, el comedor, las salidas comunitarias, entre otras). La premisa fundamental es que la comunicación se aprende al comunicarse sobre temas significativos, con personas reales, para cumplir propósitos funcionales auténticos. Por ejemplo, en lugar de practicar la palabra *agua* mediante ejercicios repetitivos, el usuario aprende a pedir agua cuando realmente tiene sed durante el almuerzo, y recibe como consecuencia natural el acceso al agua, no solo elogios verbales.

Estas prácticas se basan en estrategias específicas como la enseñanza incidental o enfoque naturalista, donde el educador crea oportunidades comunicativas dentro de rutinas significativas al aprovechar los intereses del usuario. Ganz *et al*. (2019) describen cómo durante actividades preferidas (juego, arte y música), el educador estratégicamente coloca materiales fuera del alcance u "olvida" proporcionar algo necesario, con lo que crea situaciones donde el usuario tiene razones genuinas para comunicarse. El ciclo vigilar-esperar-reaccionar es otra estrategia central: el adulto observa atentamente los intereses del niño, espera pacientemente cualquier intento comunicativo, y reacciona de manera natural y contingente a esos intentos, con lo que refuerza la efectividad de la comunicación. La colaboración entre familia, escuela y especialistas es esencial para la generalización de habilidades comunicativas a través de múltiples contextos y personas (Coburn *et al*., 2021; Cooper *et al*., 2021; Schladant y Dowling, 2020; McNaughton *et al*., 2019).

Ousley y Raulston (2022) proporcionan una guía práctica para incorporar CAA en el entrenamiento de comunicación funcional, e insisten en que los abordajes deben ocurrir en los momentos y lugares donde el estudiante realmente necesita comunicarse. Por su parte, Reichle *et al*. (2019) documentan que la implementación exitosa en entornos naturales requiere formar a múltiples comunicadores (no solo profesionales especializados), para asegurar que maestros de aula regular, asistentes educativos, personal de cafetería y pares compañeros comprendan cómo responder y apoyar los intentos comunicativos. Dai *et al*. (2022) y Walker y Chung (2022) destacan que cuando la CAA se integra auténticamente en las rutinas diarias, los usuarios desarrollan relaciones sociales más ricas y participativas.

Los desafíos de estas prácticas incluyen la dificultad para transferir aprendizajes entre contextos cuando la instrucción ocurre predominantemente en un solo entorno, la sobrecarga

de los sistemas educativos donde maestros con múltiples responsabilidades encuentran difícil crear consistentemente oportunidades comunicativas incidentales, y los retos de portabilidad de dispositivos. En aulas colombianas con ratios estudiante-docente elevados y los recursos disponibles, implementar esta aproximación requiere creatividad, corresponsabilidad institucional y formación específica que frecuentemente no se encuentra.

Prácticas emergentes de apoyo a la inclusión

Las prácticas emergentes de apoyo a la inclusión representan un giro epistemológico en la CAA: dejan atrás el enfoque clínico-rehabilitador centrado en "corregir" al individuo y se orientan hacia la transformación ética, cultural y pedagógica de los entornos. Su fundamento es la reivindicación de la comunicación como derecho humano, lo cual cuestiona los supuestos capacitistas arraigados en los sistemas educativos. Desde esta perspectiva, la finalidad no es que la persona "demuestre" habilidades previas para acceder a apoyos, sino garantizar que los entornos estén preparados para sostener formas diversas de comunicación.

El principio rector es la presunción de competencia, que afirma que toda persona tiene algo significativo que comunicar si cuenta con los apoyos adecuados. Esto invierte la lógica tradicional de prerrequisitos que históricamente excluyó a quienes más necesitaban CAA (Ashby y Woodfield, 2019). Investigaciones como las de Teachman *et al*. (2020) muestran que los jóvenes usuarios de CAA identifican tensiones entre discursos inclusivos y prácticas que aún reproducen marginación, lo que demuestra que la inclusión requiere valorar la diversidad comunicativa y desmontar creencias deficitarias. De igual forma, estudios de Newton (2019) y Sun *et al*. (2022) evidencian que más que los recursos, las principales barreras son culturales: mitos persistentes, falta de formación y ausencia de proyectos institucionales que integren de manera natural la CAA.

Los trabajos de Andzik *et al*. (2021), Douglas y Gerde (2019), White (2023), Lackey *et al*. (2023), Savard (2020) y Brown (2021) convergen en que formar a múltiples actores escolares permite normalizar la CAA como práctica cotidiana y construir comunidades inclusivas donde la comunicación multimodal es valorada como derecho. No obstante, persisten tensiones profundas: criterios capacitistas que condicionan el acceso a dispositivos, desigualdades socioeconómicas que limitan la adquisición de tecnología y brechas formativas que dificultan prácticas transformadoras. En el contexto colombiano, estos enfoques constituyen horizontes deseables que exigen voluntad política, inversión sostenida y una convicción ética firme sobre el derecho inalienable de toda persona a comunicarse.

Principios orientadores pedagógicos y didácticos

A partir del análisis integrado de las seis prácticas, emergieron siete dimensiones pedagógicas y didácticas que funcionan como principios orientadores transversales para el diseño de prácticas inclusivas en CAA. Estas dimensiones no operan como pasos secuenciales, sino como elementos interdependientes que articulan fundamentos pedagógicos y estrategias didácticas. Entre ellas se destacan la multimodalidad, que valora todas las formas de comunicación sin jerarquías, y la construcción de identidad y voz propia, que reconoce que la CAA no solo sirve para expresar necesidades básicas, sino para desarrollar subjetividad, opinión y agencia. La

participación auténtica constituye otra dimensión esencial, pues pone el foco en el diseño de actividades inherentemente accesibles que permitan al usuario ocupar roles significativos en experiencias educativas reales.

Las dimensiones también subrayan el papel central del interlocutor comunicativo, ya que el éxito de la CAA depende de interlocutores competentes capaces de modelar, esperar, interpretar y expandir mensajes. Asimismo, se resalta la importancia del aprendizaje en contextos naturales, para privilegiar entornos donde surgen necesidades comunicativas reales y se favorece el aprendizaje situado mediante enseñanza incidental y oportunidades funcionales integradas en la vida cotidiana. La evaluación continua constituye otra dimensión clave: es formativa, integral y funcional, orientada a identificar apoyos necesarios y a ajustar sistemas, vocabulario y prácticas, siempre bajo la presunción de competencia.

Finalmente, el análisis destaca la necesidad de una cultura institucional inclusiva que garantice la sostenibilidad de la CAA más allá de prácticas aisladas. Ello implica políticas claras, corresponsabilidad entre actores, formación continua y la integración de la CAA en todas las dinámicas escolares. Estas siete dimensiones se articulan con elementos transversales compartidos: la evaluación integral permanente, la multimodalidad aplicada en entornos naturales, la corresponsabilidad de todos los actores involucrados y la generalización del uso de CAA a múltiples contextos y situaciones. En conjunto, constituyen un marco robusto para orientar prácticas inclusivas, sostenibles y transformadoras.

Implicaciones para el contexto colombiano

Aunque el estado del arte se basó principalmente en literatura norteamericana, los hallazgos fueron analizados críticamente a la luz del contexto educativo colombiano. A pesar de avances normativos como el Decreto 1421 de 2017 relacionados especialmente con (los ajustes razonables, la accesibilidad, el currículo flexible, y la garantía de participación e igualdad) persisten tres desafíos centrales: la falta de mecanismos de implementación y financiamiento que garanticen los derechos establecidos; una formación docente insuficiente en CAA debido, entre otros factores, a la suspensión de la única especialización existente en el país; y la dependencia de recursos de baja tecnología, pues los dispositivos comerciales de alta tecnología resultan financieramente inaccesibles para la mayoría de instituciones y familias.

Frente a este panorama, las dimensiones pedagógicas y didácticas propuestas constituyen una guía adaptable que prioriza accesibilidad, multimodalidad y corresponsabilidad como principios clave para contextos con recursos limitados. Estrategias como la personalización del vocabulario mediante fotografías del entorno, el uso de vocabulario central funcional y la construcción de redes de interlocutores competentes demuestran ser viables sin necesidad de tecnología costosa. Estas prácticas permiten que la CAA se integre de manera auténtica en la vida escolar, lo que fortalece la participación comunicativa incluso en instituciones con restricciones materiales.

Finalmente, el conocimiento producido en Norteamérica no debe adoptarse de manera automática, sino reinterpretarse desde las fortalezas y realidades del país. La creatividad pedagógica presente en muchas escuelas colombianas, las redes comunitarias solidarias y la capacidad de innovación con recursos disponibles constituyen bases valiosas para

contextualizar la CAA. Así, el reto no es replicar modelos foráneos, sino adaptarlos críticamente para construir prácticas inclusivas sostenibles y culturalmente pertinentes en el contexto colombiano.

Aportes al rol del educador especial

Las prácticas analizadas permiten replantear el rol del educador especial en contextos inclusivos y potencia su labor en tres niveles interdependientes. Como mediador comunicativo, facilita interacciones auténticas mediante estrategias como el modelado del lenguaje asistido, la espera estructurada y la atribución de significado a diversas formas de expresión. Como diseñador de entornos accesibles, adapta materiales, tecnologías y espacios bajo principios de diseño universal según las necesidades cognitivas, físicas y sensoriales de cada usuario. Además, como articulador de redes colaborativas, involucra a familias, pares y equipos interdisciplinarios para promover la generalización del uso de la CAA más allá del aula especializada.

En este marco, el rasgo distintivo del educador especial en el campo de la CAA radica en su capacidad para diseñar, integrar y sostener sistemas multimodales de comunicación que combinan signos, símbolos, gestos, tecnología y apoyos personalizados, con los que crea condiciones para que cada usuario cuente con un sistema propio, accesible y funcional que evoluciona con su desarrollo. En conjunto, estos aportes consolidan al educador especial como un profesional reflexivo que construye prácticas situadas y sostenidas en la presunción de competencia. Su actuación se orienta a transformar barreras contextuales y a posicionar la CAA como un componente pedagógico central dentro de la educación especial.

Conclusiones

Este estado del arte confirma que la CAA trasciende el ámbito técnico para constituirse en un derecho humano fundamental: el derecho a comunicarse, a ser escuchado, a participar plenamente en la vida social y educativa. Las seis prácticas pedagógicas y las siete dimensiones didácticas identificadas evidencian que no existe una forma "correcta" de enseñar CAA. Múltiples caminos resultan efectivos cuando se seleccionan y adaptan según usuarios, contextos y recursos disponibles, este conocimiento libera a los educadores de la búsqueda de recetas universales y los invita a construir prácticas situadas, reflexivas y éticamente fundamentadas en la presunción de competencia.

Para Colombia, estos hallazgos representan simultáneamente un espejo crítico y una ventana de oportunidades; revelan brechas conocidas, ahora dimensionadas con mayor claridad: ausencia de mecanismos efectivos de implementación normativa, formación docente insuficiente, dependencia de recursos de baja tecnología por costos prohibitivos. Sin embargo, también muestran caminos viables que no dependen exclusivamente de tecnología costosa: la personalización contextualizada mediante fotografías del entorno, el vocabulario central funcional implementable con recursos accesibles, y la formación de redes de interlocutores competentes que requieren compromiso institucional más que grandes inversiones. El desafío interpela no solo a educadores especiales; maestros de básica primaria, licenciados en educación infantil, docentes de lenguas y profesionales de todas las áreas educativas comparten la responsabilidad de crear entornos comunicativamente accesibles donde cada estudiante encuentre formas de expresarse, participar y aprender.

Avanzar requiere voluntad política para asignar recursos sostenidos, compromiso institucional para transformar culturas escolares, recuperación de espacios formativos especializados, y convicción ética inquebrantable; cada persona, sin importar la complejidad de sus necesidades comunicativas, tiene derecho a una voz. Los educadores no "dan" esa voz; crean condiciones para que emerja, se fortalezca y sea valorada, en última instancia, la CAA no se reduce a dispositivos, pictogramas o aplicaciones; se trata de dignidad, participación y ejercicio pleno de la humanidad. Cuando una persona finalmente puede decir "no estoy de acuerdo", "yo pienso diferente", "esto me importa", no solo se comunica: ejerce su agencia, construye su identidad y reclama su lugar en el mundo, esa comprensión transforma radicalmente la práctica educativa.

Referencias

Andzik, N. R., Schaefer, J. M., y Christensen, V. L. (2021). The effects of teacher-delivered behavior skills training on paraeducators' use of a communication intervention for a student with autism who uses AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, *37*(1), 1–13. https://doi.org/10.1080/07434618.2021.1881823

Ashby, C. y Woodfield, C. (2019). Honouring, constructing and supporting neurodivergent communicators in inclusive classrooms. En *Promoting social inclusion* (pp. 151-167). Emerald Publishing Limited.

Basil, C., Soro-Camats, E., y Rosell, C. (Eds.). (1998). *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: principios teóricos y aplicaciones*. Masson.

Blanc, M., Blackwell, A., y Elias, P. (2023). Using the natural language acquisition protocol to support gestalt language development. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, *8*(6), 1279–1286. https://doi.org/10.1044/2023_PERSP-23-00098

Brown, S. (2021). *Creating complex communication opportunities through AAC and trauma informed practice* [Tesis de maestría]. Vancouver Island University. https://doi.org/10.25316/IR-16238

Coburn, K. L., Jung, S., Ousley, C. L., Sowers, D. J., Wendelken, M., y Wilkinson, K. M. (2021). Centering the family in their system: A framework to promote family-centered AAC services. *Augmentative and Alternative Communication*, *37*(4), 229–240. https://doi.org/10.1080/07434618.2021.1991471

Cooper, B., Soto, G., y Clarke, M. T. (2021). Prompting for repair as a language teaching strategy for augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, *37*(4), 251–260. https://doi.org/10.1080/07434618.2021.1979648

Dada, S., Flores, C., Bastable, K., y Schlosser, R. W. (2021). The effects of augmentative and alternative communication interventions on the receptive language skills of children with developmental disabilities: A scoping review. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *23*(3), 247–257. https://doi.org/10.1080/17549507.2020.1797165

Dai, J., Moffatt, K., Lin, J., y Truong, K. (2022). Designing for relational maintenance: New directions for AAC research. En *Proceedings of the 2022 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–15). Associa-

tion for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3491102.3502011

Douglas, S. N., y Gerde, H. K. (2019). A strategy to support the communication of students with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic*, *55*(1), 32–38. https://doi.org/10.1177/1053451219833021

Drager, K. D. R., Light, J., Currall, J., Muttiah, N., Smith, V., Kreis, D., Nilam-Hall, A., Parratt, D., Schuessler, K., Shermetta, K., y Wiscount, J. (2019). AAC technologies with visual scene displays and "just in time" programming and symbolic communication turns expressed by students with severe disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *44*(3), 321-336. https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1326585

Fontana de Vargas, M., Dai, J., y Moffatt, K. (2023). AAC with automated vocabulary from photographs: Insights from school and speech-language therapy settings. *Communications of the ACM*, *68*(1), 89–96. https://doi.org/10.1145/3623505

Frick, B. J., Bean, A. F., y Sonntag, A. M. (2023). Multicultural considerations in augmentative and alternative communication. *Assistive Technology*, *35*(5), 435-450. https://doi.org/10.1080/10400435.2022.2108931

Ganz, J. B., Hong, E. R., Leuthold, E., y Yllades, V. (2019). Naturalistic augmentative and alternative communication instruction for practitioners and individuals with autism. *Intervention in School and Clinic*, *00*(0), 1–7. https://doi.org/10.1177/1053451219833012

Geist, L., Erickson, K., Greer, C., y Hatch, P. (2020). Enhancing classroom-based communication instruction for students with significant disabilities and limited language. *Exceptionality Education International*, *30*, 42-54. https://doi.org/10.5206/eei.v30i1.10914

Griffiths, T., Clarke, M., y Price, K. (2022). Augmentative and alternative communication for children with speech, language and communication needs. *Paediatrics and Child Health*, *32*(8), 277–281. https://doi.org/10.1016/j.paed.2022.05.001

Hoyos Botero, C. (2000). *Un modelo para investigación documental. Guía teórico práctica sobre construcción de Estados del Arte*. Señal Editora.

Lackey, S., Burnham, S., Watson Hyatt, G., Shepherd, T., Pinder, S., Davies, T. C., y Batorowicz, B. (2023). Voices from the field: Exploring service providers' insights into service delivery and AAC use in Canada. *Augmentative and Alternative Communication*, *40*(4), 267-280. https://doi.org/10.1080/07434618.2023.2295929

Londoño, O., Maldonado, L., y Calderón, L. (2016). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Network of Knowledge.

McNaughton, D., Light, J., Beukelman, D. R., Klein, C., Nieder, D., y Nazareth, G. (2019). Building capacity in AAC: A person-centred approach to supporting participation by people with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, *35*(1), 56–68. https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1556731

Muttiah, N., Drager, K. D. R., Beale, B., Bongo, H., y Riley, L. (2019). The effects of an intervention using low-tech visual scene displays and aided modeling with young children with complex communication needs. *Topics in Early*

Childhood Special Education, *42*(1), 91-104. https://doi.org/10.1177/0271121419844825

Newton, E. D. (2019). *"You don't know what you don't know until you know it": Perceptions, practices and implementation of augmentative and alternative communication (AAC) for students with complex communication needs* [Tesis doctoral]. University of Delaware. ProQuest Dissertations and Theses Global.

O'Neill, T., y Wilkinson, K. M. (2019). Designing developmentally sensitive AAC technologies for young children with complex communication needs: Considerations of communication, working memory, attention, motor skills, and sensory-perception. *Seminars in Speech and Language*, *40*(4), 320–332. https://doi.org/10.1055/s-0039-1692966

Ousley, C. L., y Raulston, T. J. (2022). A guide to incorporate augmentative and alternative communication into functional communication training. *Intervention in School and Clinic*, *58*(4), 249-256. https://doi.org/10.1177/10534512221093785

Quick, N., Erickson, K., y McCright, J. (2019). The most frequently used words: Comparing child-directed speech and young children's speech to inform vocabulary selection for aided input. *Augmentative and Alternative Communication*, *35*(2), 120–131. https://doi.org/10.1080/07434618.2019.1576225

Quinn, E. D., Kaiser, A. P., y Ledford, J. R. (2020). Teaching preschoolers with down syndrome using augmentative and alternative communication modeling during small group dialogic reading. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *29*(1), 80–100. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-19-0017

Reichle, J., Simacek, J., Wattanawongwan, S., y Ganz, J. (2019). Implementing aided augmentative communication systems with persons having complex communicative needs. *Behavior Modification*, *43*(6), 841–878. https://doi.org/10.1177/0145445519858272

Savard, L. (2020). AAC apps and family perspectives: Exploring the role of mobile technologies in augmentative and alternative communication. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, *44*(2), 85–97.

Schladant, M., y Dowling, M. (2020). Parent perspectives on augmentative and alternative communication integration for children with Fragile X syndrome: It starts in the home. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *58*(5), 409–421. https://doi.org/10.1352/1934-9556-58.5.409

Soto, G., y Cooper, B. (2021). An early Spanish vocabulary for children who use AAC: Developmental and linguistic considerations. *Augmentative and Alternative Communication*, *37*(1), 64–74. https://doi.org/10.1080/07434618.2021.1881822

Sun, T., Bowles, R. P., Gerde, H. K., y Douglas, S. N. (2022). Supporting AAC use for preschoolers with complex communication needs. *Young Exceptional Children*, *25*(2), 101-112. https://doi.org/10.1177/1096250620959664

Teachman, G., McDonough, P., Macarthur, C., y Gibson, B. E. (2020). Interrogating inclusion with youths who use augmentative and alternative communication. *Sociology of Health & Illness*, *42*(5), 1108–1122. https://doi.org/10.1111/1467-9566.13087

Unholz-Bowden, E. K., Girtler, S. N., Shipchandler, A., Kolb, R. L., y McComas, J. J. (2023). Use of

augmentative and alternative communication by individuals with Rett syndrome Part 2: High-tech and low-tech modalities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 1–21. https://doi.org/10.1007/s10882-023-09902-y

Walker, V. L., y Chung, Y. C. (2022). Augmentative and alternative communication in an elementary school setting: A case study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *53*(1), 167–180. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00052

White, J. (2023). *Exploring augmentative and alternative communication (AAC) in the special education classroom*. https://doi.org/10.25316/IR-18610

La *educación intercultural en las universidades públicas colombianas* desde las experiencias de maestros, estudiantes y egresados[1]

Jorge Jairo Posada E.,[2] Claudia Rozo Sandoval[3]

pp. 193-205

1 Proyecto de investigación financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, en el que participaron como investigadores e investigadoras: Jorge Jairo Posada, Ana Claudia Rozo, Astrid Munar Moreno y Angie Benavides Cortés, docentes investigadores del grupo Equidad y Diversidad en Educación. El trabajo se presentó en la VII Semana de la Investigación Expandida 2025 de la Universidad Pedagógica Nacional.

2 Doctor en Filosofía y Ciencias de la educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Correo: jposada@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4083-9092

3 Doctora en Difusión del Conocimientos de la Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil. Profesora de la Facultad de Educación, coordinadora de la Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Correo: acrozos@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3136-8778

El trabajo presentado registra el análisis de experiencias de maestros, estudiantes y egresados participantes en organizaciones universitarias, colectivos o grupos de investigación, desde donde se identifican contribuciones a la educación intercultural, concretamente en dos universidades públicas de Colombia: la Universidad de Antioquia y la Universidad del Cauca. La investigación narrativa permitió, en primera instancia, un mapeo de los colectivos y los grupos de investigación de las universidades seleccionadas, y posteriormente la identificación y exploración de algunas trayectorias de maestros y maestras; finalmente, en el marco de la investigación se registran aspectos conceptuales, metodológicos y pedagógicos desde los cuales se abordan la pedagogías interculturales en las universidades, destacando las diversas contribuciones de maestros y maestras en sus espacios académicos y colectivos.

Se señala la importancia de transitar hacia apuestas por educaciones reivindicativas, justas y antirracistas como un componente relevante del trabajo que, desde los colectivos y grupos de investigación, se identifica para hacer posible la interculturalidad en las universidades, tras considerar que el activismo pedagógico constituye y se configura en espacios políticos y pedagógicos, donde el cuidado y la posibilidad del ser son ejes centrales de su trabajo.

Antecedentes de investigación

El grupo de investigación "Equidad y diversidad en educación" identifica que los últimos trabajos realizados contribuyen a la caracterización, profundización e indagación de las pedagogías interculturales y la educación intercultural, tanto en la educación básica y media como en la educación superior. Estos avances se han articulado al trabajo docente en los niveles de pregrado y posgrado (maestría y doctorado) y a la dirección de tesis de grado y procesos de formación de investigadores, por parte de los miembros del grupo.

Los resultados del proyecto de investigación 2022, sobre la producción académica del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en torno a interculturalidad, inclusión, diversidad y diferencia, permitieron identificar la presencia de estas temáticas como objeto de investigación en los cuatro énfasis del doctorado, con distintos niveles de elaboración. Así mismo, las diecisiete tesis analizadas y los artículos asociados, mostraron que un número importante de las investigaciones se ocupan en develar situaciones de racismo, discriminación, exclusión social y prácticas educativas enmarcadas en la reproducción de sistemas hegemónicos y universalistas que derivan en estereotipos racializados, discriminación, racismo científico, racismo cotidiano, racismo estructural y racismo epistémico. Las investigaciones analizadas se valen del estudio de las subjetividades consideradas como lente de análisis para el estudio de los sujetos en tanto construcciones sociohistóricas que permite observar ámbitos específicos de la relación entre lo estructural y lo histórico, entre condiciones objetivas y subjetivas. En este sentido, también afirman que los procesos formativos en los movimientos sociales han llevado la configuración de subjetividades emancipadoras y la elaboración de proyectos alternativos, así como otros procesos que se dan por fuera de la institución tradicional, como en el caso de las comunidades campesinas e indígenas, donde identifican saberes y conocimientos situados, en contexto.

Como antecedente relevante para el estudio se encuentran los resultados de la investigación "Pedagogías interculturales y universidad" (Guido *et al*., 2021) en la cual se revela que el desarrollo de políticas de acceso diferenciales constituye una de las estrategias más relevantes en universidades convencionales para abordar la interculturalidad, de acuerdo con el análisis de las políticas universitarias sobre educación intercultural en algunos países de Latinoamérica, incluido Colombia. Así mismo, emerge con fuerza el desarrollo de procesos de educación propia explícito en la creación de universidades no convencionales, y otras denominadas "universidades interculturales", creadas por políticas estatales, como el caso de México. En la región, la perspectiva epistemológica y teórica desde la cual se aborda la educación intercultural depende en gran medida de las contribuciones de los grupos étnicos al desarrollo de estas políticas, de las trayectorias de los grupos de investigación en teorías decoloniales o críticas, y de las construcciones que desde la Constitución se formulan sobre las identidades, los derechos y la diversidad.

Sobre las pedagogías interculturales en la universidad, la investigación reveló cómo estas se van construyendo a partir del reconocimiento de: las contribuciones de epistemologías diversas, la existencia de la pluralidad y la singularidad, el posicionamiento de las diferencias y el lugar político de la alteridad; el reconocimiento de las diferencias y el fortalecimiento de las identidades de los grupos étnicos que participan de la vida académica en la universidad. Así mismo, se construye la interculturalidad en la participación de los grupos de investigación, el diseño de programas y planes institucionalizados, así como fuera de la universidad, los cuales se ocupan de pensar el lugar de la diferencia en vínculo con la producción académica, las prácticas educativas, la experiencia y la oralidad. Además, algunos grupos de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional relacionan el concepto de interculturalidad con el de justicia social, equidad, respeto y trabajo con la diversidad y la diferencia en y desde campos y disciplinas.

Lo anterior permitió evidenciar la relevancia de las experiencias propias de los diversos colectivos y de los grupos de investigación para construir apuestas de pedagogías interculturales, que permitan proyectar procesos de formación democráticos, no solo desde la representación, sino desde la participación como aspecto fundamental para vivir la universidad.

Algunos referentes conceptuales

Como se viene presentando, el desarrollo del trabajo de investigación se formula con el interés de reconocer el papel de colectivos y grupos de investigación en la configuración de apuestas por otras formas de hacer educación en la universidad, entre ellas las pedagogías interculturales. Lo anterior pone de presente la discusión que implica el reconocimiento de saberes, conocimientos, prácticas, representaciones que, desde el carácter universal, interpelan a la institución universitaria. En esta línea, los referentes aluden al análisis del lugar de la universidad, los colectivos como espacios de resistencia y la narrativa como metodología que posibilita el análisis de experiencias situadas y aporta en la construcción de conocimiento.

La universidad en perspectiva de la educación y pedagogías interculturales

En el libro *Agrietar la Universidad*, Catherine Walsh (2023) realiza una reflexión crítica sobre el

papel de las universidades en América Latina, en relación con los sistemas de poder, conocimiento y vida digna; plantea que la universidad no es un espacio neutro, sino un territorio atravesado por tensiones entre el proyecto colonial-capitalista-moderno-patriarcal y las luchas por la vida digna, el conocimiento situado y la justicia epistémica. Walsh propone abrir fisuras en las estructuras dominantes para sembrar saberes, prácticas y relaciones que respondan a las realidades de los pueblos y comunidades marginadas.

En el mismo documento, se distingue entre una interculturalidad funcional al sistema dominante y otra interculturalidad crítica que se constituye como proyecto político, epistémico y ético, que busca identificar y transformar las estructuras de racialización, inferiorización y deshumanización. Walsh defiende la necesidad de reconocer y valorar los saberes ancestrales, comunitarios y populares, así como la importancia de cuestionar el monopolio del conocimiento académico occidental. Desde una perspectiva intercultural crítica concibe la universidad como siembra de conocimientos para la vida, el buen vivir y la dignidad colectiva, en lugar de reproducción de modelos hegemónicos.

Hacer pedagogías interculturales en las universidades implica transformar profundamente el sentido, el propósito y las prácticas educativas, de acuerdo con Caterine Walsh. No se trata solo de incluir contenidos diversos, sino de reconfigurar el espacio universitario como territorio de lucha, siembra y reexistencia. En estas pedagogías los saberes ancestrales, populares y comunitarios se reconocen, y se promueven diálogos que respondan a los contextos territoriales y culturales de los estudiantes y docentes.

Abonía (2023) sostiene que: la interculturalidad es un componente que abarca diferentes procesos y fenómenos; hay relaciones entre distintos sectores sociales y fundamentalmente no evidencia diferencias entre sus miembros, al tiempo que promueve relaciones dinámicas y complejas. Así, la educación intercultural se puede considerar como un proceso, en el cual la diferencia cultural, el reconocimiento, la lucha en contra de la hegemonía y la necesidad constante de aprender desde distintos ámbitos culturales requiere ser repensado y reafirmado constantemente.

Los aportes de Daniel Mato (2009; 2011) sobre la interculturalidad en la universidad refieren que esta debe constituirse en una transformación profunda y estructural, no una inclusión superficial o simbólica. Su enfoque se basa en el reconocimiento de las epistemologías de los pueblos indígenas, afrodescendientes y otros sectores históricamente marginados; Mato (2011) propone interculturalizar la universidad, es decir, transformar sus estructuras, currículos, metodologías y formas de gestión para que reflejen la diversidad cultural y epistémica de los pueblos que la habitan, esto implica cuestionar la hegemonía del conocimiento eurocentrado y abrir espacio a otros modos de conocer y enseñar.

Matos (2011) en *Interculturalidad e inclusión en las universidades* realiza una clasificación de las universidades en función de cómo abordan la interculturalidad: universidades convencionales (o tradicionales) son instituciones que operan bajo modelos eurocéntricos de conocimiento, suelen reproducir estructuras coloniales del saber sin cuestionar las jerarquías epistémicas; la diversidad cultural es vista como un problema a resolver, más que como una riqueza a integrar. Las universidades interculturales, diseñadas explíci-

tamente para atender a poblaciones indígenas o afrodescendientes, promueven el diálogo de saberes y la inclusión de epistemologías no hegemónicas. Las universidades interculturalizadas son universidades convencionales que han comenzado procesos de transformación interna para incorporar la interculturalidad, buscan modificar sus currículos, prácticas pedagógicas y estructuras institucionales para incluir otras formas de conocimiento.

Colectivos espacios de reexistencia, aprendizaje, producción de conocimientos, resistencia epistémica y formación política

Daiane Agostini da Silva y Vera Helena Ferraz de Siqueira (2023) plantean que los colectivos universitarios se han caracterizado como nuevas instancias de participación, con relevancia identitaria; revelan que las diferencias que antes estaban veladas comienzan a emerger y se materializan en la existencia de estos colectivos como parte de las identidades estudiantiles, instancias que desempeñan un papel central en redes de solidaridad, o en otro tipo de trabajos como dispositivos pedagógicos en los cuales fortalecen las identidades.

Otras agendas, construidas desde los colectivos universitarios, se relacionan con las propuestas por movimientos de carácter étnico (indígenas, afros), movimientos de género, movimientos ecológicos, entre otros, que de manera colectiva formulan acciones de acogida, reconocimiento y debates en torno a las temáticas que los agrupan.

Las autoras reconocen en estos colectivos de estudiantes universitarios formas de movimientos estudiantiles contemporáneas, como agrupaciones que luchan juntos alrededor de sus propias demandas, de procesos de inclusión social. Son quienes mantienen en el debate los cuestionamientos y críticas relacionadas con los procesos de formación, en algunos casos, inciden en los currículos de sus programas, problematizan las dinámica del proceso formativo, interrogando lo que se incluye y lo que queda por fuera del currículo.

Da Silva y De Siqueira, citando a Gomes (2017), señalan que, en Brasil, al resignificar y politizar afirmativamente la categoría de raza, el movimiento negro saca a la población negra del lugar de inferioridad racial y la coloca en la posición de actor político importante, capaz de construir, sistematizar y articular conocimientos emancipadores, incluso en conflicto con posturas más conservadoras. Estos colectivos se pueden ver como "artefactos" político-pedagógicos de las identidades de los estudiantes, los cuales producen conocimiento y tienen prácticas educativas y culturales que van más allá de los discursos curriculares formales del aula. Siguiendo a Giroux (2003), cualquier artefacto pedagógico (institución, producto o proceso) puede ser analizado como portador de estrategias pedagógicas, inmerso en una relación de poder y dirigido a enseñar actitudes, valores, códigos morales, posturas éticas y disposiciones corporales.

Así, los colectivos estudiantiles se reconocen como dinamizadores de movilización social, crítica política, defensa y reconocimiento de derechos. Para la educadora brasileña Nilma Lino Gomes (2003; 2017), estos espacios son territorios de reexistencia, donde jóvenes racializados, empobrecidos y marginados no solo resisten, sino que reafirman su existencia desde sus saberes, memorias y prácticas. Los colectivos estudiantiles se convierten en espacios pedagógicos vivos, donde se produce conocimiento, se aprende desde la experiencia y se desafía el

orden epistémico dominante. Nilma Lino Gomes (2017), en *O movimento negro educador*, plantea que la lucha antirracista no se limita a la denuncia del racismo estructural, sino que implica la afirmación de formas de vida, saberes y subjetividades históricamente negadas. En este sentido, los colectivos estudiantiles —especialmente aquellos conformados por jóvenes negros, indígenas, campesinos y periféricos— se convierten en espacios de reexistencia: lugares donde se reconstruye la dignidad, se recuperan genealogías de lucha y se afirma la potencia de existir desde lo propio.

Nilma Lino Gomes (2003; 2017) recuerda que la educación es un campo de disputa y los colectivos estudiantiles están en el centro de esa disputa, no como víctimas, sino como sujetos activos, como productores de sentido, como constructores de alternativas. Las contribuciones de esta autora dialogan con las reflexiones de Ramón Grosfoguel (2013; 2016) sobre la crítica epistémica, la descolonización del conocimiento y la afirmación de saberes subalternos.

La narrativa como espacio ético: giro narrativo, experiencia humana y expresión del daño moral

Como ya se presentó, esta investigación optó por el método narrativo, en este sentido, las contribuciones de Marieta Quintero Mejía (2018) revelan la importancia del abordaje hermenéutico crítico en la investigación narrativa.

La autora se fundamenta en los aportes de Aristóteles y de Paul Ricoeur, y presenta la narrativa como una vía legítima para comprender la experiencia humana, por cuanto permite que los sujetos sean protagonistas de su propia historia, no objetos de estudio. Marieta Quintero Mejía (2018) retoma del trabajo de Paul Ricoeur, basado en Aristóteles, la triple mímesis para fundamentar su propuesta metodológica en el campo de la investigación educativa y social; a partir de allí construye una metodología que reconoce la experiencia vivida, la interpretación situada y la reelaboración ética del relato. En la narrativa se privilegia el diálogo, la coautoría y la interpretación crítica de la experiencia, como formas de construir conocimiento a partir de las voces poco escuchadas de sujetos que históricamente se han mantenido silenciados.

Siguiendo a Quintero (2018), las contribuciones del llamado *giro narrativo* han permitido cambios significativos en las ciencias humanas y sociales, desde allí se identifica que las narrativas no son simples formas de contar, sino estructuras semánticas fundamentales para comprender la experiencia humana, construir sentido y expresar las vivencias fundamentales de la vida. Narrar no es solo comunicar: es existir, resistir y transformar.

Autores como Mijaíl Bajtín (1982; 1989; 1997) y Tzvetan Todorov (2010; 2010), han aportado claves esenciales para entender la narrativa como espacio ético, dialógico y político. Bajtín, como ya se referenció, en su teoría del discurso y la novela, plantea que toda narrativa es esencialmente *dialógica*, es decir, está atravesada por múltiples voces, tiempos, perspectivas y tensiones, la narrativa no es un monólogo cerrado, sino una *polifonía* donde se encuentran y disputan sentidos. Esta idea es fundamental para comprender las experiencias humanas en contextos de daño moral; el sufrimiento, la injusticia, la exclusión no pueden ser comprendidos desde una sola voz, por esto, requieren relatos que integren la complejidad, que den lugar a lo no dicho, que permitan que las voces subalternas hablen.

Para Bajtín, narrar es abrir espacio al otro, es permitir que el mundo se diga desde múltiples lugares. En este sentido, los relatos de vida, las

memorias colectivas, las narrativas comunitarias, las narrativas de los estudiantes, de los maestros y maestras son formas de resistencia, actos éticos que restituyen la palabra a quienes han sido despojados de ella.

En el trabajo de Tzvetan Todorov, en obras como *Los abusos de la memoria* (2000) y *El hombre desplazado* (2010), se reflexiona sobre cómo la narrativa permite expresar el daño moral sin caer en la reproducción del horror. Para él, narrar el sufrimiento humano implica una responsabilidad ética: no se trata de mostrar el dolor como espectáculo, sino de restituir la dignidad de quienes lo han vivido. Todorov propone que la narrativa puede ser una forma de justicia simbólica. Al contar lo vivido, al nombrar lo que fue negado, se abre la posibilidad de reconocimiento, de reparación, de transformación.

Desde Bajtín y Todorov, se puede afirmar que las narrativas son mucho más que estructuras literarias: son formas de organizar la experiencia, de construir identidad, de resistir al olvido. En contextos de violencia, exclusión o injusticia, como los que se dan en los diferentes territorios de Colombia, narrar se convierte en una práctica de reexistencia.

En Colombia, marcada por décadas de conflicto armado, despojo y silenciamiento, la narrativa se ha constituido en herramienta poderosa para reconstruir la memoria, dignificar la palabra y comprender el daño moral, como lo han trabajado distintos autores. Desde este enfoque, Alfredo Molano (2001), sociólogo, cronista y caminante de los territorios, propuso una metodología profundamente ética y política: hablar con la gente. Esta frase, aparentemente sencilla, desafía los modos tradicionales de investigación y escritura; Molano no escribía *sobre* la gente: escribía *con* ella. Su metodología basada en el encuentro, la conversación, la caminata compartida, escuchaba las historias tal como eran contadas, con sus silencios, sus giros, sus afectos. Esta forma de narrar desde abajo reconoce que el conocimiento no está solo en los libros, sino en la vida vivida, en la memoria oral, en los relatos que circulan en las veredas, los ríos y los caminos.

En la Comisión de la Verdad esta metodología fue clave para recoger testimonios que no cabían en formatos judiciales o académicos. Molano ayudó a construir una narrativa plural, donde el campesino, la lideresa, el excombatiente, el desplazado pudieran contar su historia sin ser reducidos a cifras o categorías.

Análisis y resultados

En este apartado se registra la información relacionada con los datos recabados durante el proceso de investigación, en primer lugar, un registro general de los colectivos y grupos de investigación presentes en las Universidades de Antioquia y del Cauca; en un segundo momento, información sobre algunas y algunos de los entrevistados que permitieron delinear algunas contribuciones a las pedagogías interculturales en la universidad.

Colectivos, grupos de investigación y universidad

El rastreo de los colectivos, grupos de investigación y organizaciones en las universidades se realizó teniendo en cuenta la información disponible en internet, así como los datos suministrados por colegas, profesores y profesoras vinculados tanto a la Universidad de Antioquia, como a la Universidad del Cauca.

En el primer rastreo se identificados trece colectivos y grupos de investigación en la

Universidad de Antioquia, y en la Universidad del Cauca doce; en las dos instituciones las agrupaciones se dan en torno a temas que implican la diferencia cultural y su papel en la educación contemporánea, desde enfoques críticos que debaten los procesos de exclusión de formas de saberes y conocimientos distintos a los instalados universalmente, así como el reconocimiento y valoración de identidades diversas. En este artículo se registra información general de los colectivos que participaron en la investigación:

En la Universidad de Antioquia: el *grupo* de investigación Diverser (creado en 1999), de la Facultad de Educación, promueve un modelo pedagógico en el que la investigación crítica es parte constitutiva de la vida de los futuros maestros, quienes desde la formación y la investigación en el pregrado y posgrado se vinculan a las líneas de investigación y formación (estudios interculturales, la educación bilingüe e intercultural, y la formación de maestros desde una perspectiva intercultural). Las pedagogías de la madre tierra surgieron de un esfuerzo conjunto entre la organización indígena de Antioquia, la Universidad de Antioquia (a través de Diverser y el programa de Educación Indígena), y las comunidades indígenas de Antioquia, de esto resultó la creación de la Licenciatura en Pedagogías de la Madre Tierra, en la cual la pedagogía se plantea como un acto de defensa y respeto hacia la madre tierra, entendida como la gran pedagoga que enseña desde la relación de amor, cuidado y reciprocidad, a la vez, que reconoce la importancia de integrar un maestro o maestra de la propia cultura. A esto se suma, el grupo de investigación Africanías Gente de Uno-Bantú (creado en 2021), quienes, luego de la creación de una plaza para el programa de Estudios Afrodescendientes y la formulación de un proyecto institucional, trabajan con el propósito de recuperar, producir y divulgar el sentipensar africano y afrodiaspórico; esto como estrategias para contrarrestar el racismo estructural y educativo en distintos ámbitos de la sociedad, a partir de la comprensión de sus elaboraciones culturales en la educación, la política, las filosofías, las ciencias, el arte y el lenguaje.

En la Universidad del Cauca, el Centro de Memorias Étnicas (creado en el 2008) retoma la trayectoria del grupo Educaciones y Culturas, e inicia la creación del espacio virtual correspondiente; así se constituye en un espacio de investigación con el objetivo de fortalecer los procesos etnoeducativos en los pueblos indígenas y afrodescendientes. Su trabajo ha fortalecido la etnoeducación en la región a través de distintas iniciativas y proyectos que van desde la formación de etnoeducadores hasta el fortalecimiento de la interculturalidad en la educación superior. Así mismo, son un referente de la lucha por una educación que reconozca las realidades y saberes de los pueblos indígenas y afrodescendientes, ya que aporta de manera importante al debate sobre interculturalidad, racismo y las infancias en el contexto educativo colombiano.

El colectivo Palenke está conformado por estudiantes afrodescendientes que llegan a la ciudad de Popayán con el objetivo de continuar su formación en la universidad. Este colectivo se integra al Palenque Universitario del Cauca, un espacio que trabaja por hacer visible la cultural ancestral y por promover el reconocimiento del pueblo negro en las universidades del departamento del Cauca; además, organiza diversos espacios de encuentro, como la Cátedra Afrocolombiana "Rogerio Velásquez Murillo", promueve intercambios pedagógicos y seminarios-talleres sobre temas como las otras educaciones, el racismo y las pedagogías del reconocimiento.

El proyecto Pelos en Resistencia es una iniciativa que nace en la Universidad del Cauca y busca crear un espacio de encuentro para "pensarnos desde una perspectiva política, cultural y estética del cabello afro"; es una reivindicación del poder simbólico y transformador que tiene el cabello en las comunidades afrodescendientes, como símbolo de resistencia y revaloración cultural.

El semillero Biolugargogía (creado en 2020), impulsado por el profesor William Jairo Mavisoy Muchavisoy, es una propuesta de resistencia y reivindicación que busca integrar los saberes ancestrales en la educación superior, como un acto de justicia y de reconocimiento hacia los pueblos originarios, afros y campesinos. La biolugargogía se convierte en una herramienta pedagógica y filosófica para transformar la educación y reconectar a los estudiantes con los saberes de la tierra, la memoria colectiva y los principios fundamentales de la madre tierra. La biolugargogía expresa la intersección de diversos mundos: lo biológico, lo territorial y lo educativo, no es solo una disciplina académica, sino un acto político, un llamado a revalorizar los saberes de Abya Yala (América), el Gran Cauca y la madre tierra dentro del pensamiento contemporáneo.

Esta caracterización de los colectivos y grupos de investigación en las dos universidades públicas permitió evidenciar en el análisis de la información: la articulación entre los asuntos identitarios que motivan la constitución de colectivos al interior de las universidades, así como el derrotero de sus proyectos y actividades que pretenden la reivindicación de identidades, culturas, saberes y principios ontológicos que en el desarrollo de las actividades propias de la formación académica no tienen lugar; también, estos colectivos son valorizados como ese lugar de acogida, de respaldo cultural de sus tradiciones y saberes. En ese sentido, los grupos de investigación identificados se ocupan de traer otras experiencias, otras voces, otros referentes que amplían y dinamizan las prácticas y tradiciones instaladas en la academia y desde trabajos de investigación en la universidad y fuera de ella, avanzan en transformaciones que permiten reposicionar otras formas de relación con los territorios, como la Licenciatura en las Pedagogías de la Madre Tierra, o el trabajo de biolugargogía, de reconocimiento de las culturas, las lenguas, las prácticas ecológicas, entre otras; así como otras representaciones y valoraciones sobre las culturas afro, indígenas y campesinas.

Narrativas a propósito de la interculturalidad

El análisis de las experiencias de sujetos, colectivos y grupos de investigación permite advertir que la posibilidad para las pedagogías interculturales en la universidad está dada cuando la interculturalidad implica un proceso real de transformación curricular y metodológica, trasciende la simple celebración de la diversidad, como lo refiere la profesora Angela Mena (comunicación personal, noviembre 2024).

El estudio realizado revela que la construcción de apuestas interculturales en la universidad se produce en un entramado entre los colectivos, los saberes comunitarios, populares y grupos de investigación abiertos, que facilitan la activa participación de los pueblos originarios y afrodescendientes en la cocreación de proyectos académicos

Así mismo, el enfoque narrativo reivindica la experiencia de las y los participantes como componente valioso para develar los sentidos y las prácticas de la interculturalidad que se construyen en trayectorias situadas, desde experiencias

educativas, políticas y de vida que evidencian cómo la interculturalidad no se limita a un concepto abstracto, sino que es una práctica viva que responde a las necesidades y demandas de los pueblos y comunidades históricamente marginados.

En ese sentido, se rescata cómo las pedagogías interculturales pueden estar presentes en las aulas, pero su nicho de formulación y expansión son esencialmente los espacios colectivos y comunitarios, dado que estas pedagogías se van tejiendo en la vivencia, en el transitar y caminar en y por los territorios con las comunidades afrocolombianas y pueblos indígenas. Como se revela en los distintos relatos de los entrevistados:

> pertenezco a un pueblo originario, que es un pueblo Kamëntšá del alto Putumayo. Y… prácticamente en el Cauca, ahora en octubre de este año serian 24 años andando por acá, eh… desde, digamos desde el momento que ingreso a la Universidad del Cauca como estudiante de pregrado en antropología hasta graduarme y luego andar mucho, más que todo en procesos de educación, eh… en educación rural (William Mavisoy, comunicación personal, 2024)

A lo largo de las diversas trayectorias estudiadas, se encuentra que la fuerza del trabajo desde las pedagogías interculturales en la universidad alcanza la transformación de las prácticas evaluativas, de los métodos de enseñanza, de la incorporación de las contribuciones históricas de pensadoras y pensadores indígenas y afro en los procesos de enseñanza, así como el análisis de las relaciones de poder dentro del aula, y de la universidad.

Estas consideraciones permiten ampliar la comprensión de la interculturalidad en la educación superior, ya que resaltan la necesidad de transformaciones estructurales, a partir de los fundamentos epistémicos, pedagógicos y políticos; así traducen los postulados teóricos en prácticas concretas que implican incluir saberes diversos en la academia. Se evidencia también el carácter cambiante, contextualizado e itinerante de estas pedagogías; así como la ampliación hacia otras epistemologías, con el interés de tejer puentes entre el pensamiento clásico y el que históricamente han producido las comunidades y colectivos. Estos reconocimientos y "transformaciones" implican tensiones al interior de la universidad.

En la experiencia de Ángela Mena, en la Universidad de Antioquia, se evidencian las disputas implícitas en estas relaciones, la profesora ha luchado por el reconocimiento de las epistemologías afrodescendientes dentro del currículo universitario; su trabajo enfatiza la importancia del "vivir sabroso" como una filosofía educativa que resignifica el conocimiento desde la experiencia cotidiana y la resistencia cultural afro. En la misma universidad, Sabine Sinigui promueve el diálogo de saberes a través del semillero de investigación de estudiantes indígenas, su trabajo destaca cómo las pedagogías comunitarias pueden integrarse a la formación académica sin perder su esencia; no obstante, la creación espacios de formación intercultural enfrenta barreras burocráticas y resistencia institucional.

Desde otras experiencias, Sindy Perdomo relata las dificultades que enfrenta en el trabajo por la legitimidad de los saberes ancestrales en el contexto universitario, donde suelen ser percibidos como secundarios frente a los cono-

cimientos occidentales; desde sus iniciativas genera espacios de formación que contribuyen al reconocimiento de las epistemologías indígenas en igualdad de condiciones frente a otros saberes.

En este sentido, Camilo Estrada, del grupo Diverser, advierte la necesidad de que la interculturalidad sea un eje transversal en la formación docente, su trabajo revela que, sin cambios profundos en la formación de los educadores, la interculturalidad queda relegada a iniciativas aisladas que no logran impactar el sistema educativo en su conjunto.

En la Universidad del Cauca, Elizabeth Castillo promueve la educación centrada en la justicia y los antirracismos, para ella, la universidad debe ser un espacio de reparación histórica en el que se reconozcan las epistemologías que han sido históricamente marginadas; la profesora interpela la comprensión instalada de la interculturalidad y señala la necesidad de salir de procesos asimilacioncitas para dar respuesta a los contextos, sin caer en la idealización de que todo cabe en la interculturalidad. Así mismo, plantea la importancia de una democratización epistémica para descolonizar el conocimiento.

En el análisis de los relatos recabados se identifican también las pedagogías de la resistencia como eje clave del trabajo académico, como se evidencia en la apuesta de Leidy Romero a través del colectivo "Pelos de Resistencia", quien emplea la estética afro como herramienta política para cuestionar las imposiciones eurocéntricas sobre el cuerpo y la identidad.

Por su parte, la profesora Ángela Mena reivindica la etnoeducación afrocolombiana y promueve el reconocimiento de las epistemologías africanas en el currículo universitario.

El trabajo de William Mavisoy insiste en que la resistencia epistémica no se limita a cuestionar la exclusión de los saberes ancestrales, sino que es indispensable proponer metodologías alternativas coherentes con las cosmovisiones de los pueblos indígenas. Su concepto de "biolugargogía" muestra cómo el territorio y la memoria colectiva pueden convertirse en herramientas pedagógicas disruptivas.

De manera general se muestran las prácticas y estrategias de negociación de saberes que construyen las y los maestros, en su vínculo enraizado con la diversidad cultural étnica: 1) biolugargogía y educación rural intercultural, trabajo desarrollado por William Mavisoy, es un enfoque que integra los saberes ancestrales con la educación formal; esta metodología desafía la visión tradicional que separa la academia de la realidad social y ecológica de las comunidades rurales. 2) La etnoeducación afro y la resistencia epistémica,

Ángela Mena con el grupo Africanías incorpora perspectivas afro en la educación superior, la etnoeducación afro es una estrategia pedagógica y política que busca reivindicar la historia, cultura y conocimientos ancestrales de los pueblos afrodescendientes en el sistema educativo, su trabajo procura generar espacios educativos que valoran la oralidad, la ancestralidad y la identidad afro como fuentes legítimas de conocimiento. 3) La pedagogía de la memoria y la identidad, en la que trabaja Leidy Romero a partir de la creación de espacios de memoria histórica y construcción identitaria, su trabajo con comunidades afro e indígenas ha promovido una pedagogía que vincula la experiencia personal con la lucha colectiva por el reconocimiento de los derechos educativos de los pueblos afrodescendientes; esta apuesta consti-

tuye una forma de resistencia epistémica frente a la homogeneización cultural impuesta por los modelos educativos tradicionales. A través de la oralidad, la narración comunitaria, el arte y la investigación-acción, esta pedagogía permite que las personas reconozcan su papel en la historia, fortalezcan sus lazos culturales y su capacidad de agencia en la transformación de sus realidades. 4) Interseccionalidad y diversidad en la educación superior, Camilo Estrada aborda la educación intercultural desde una perspectiva interseccional, lo que ha permitido al grupo Diverser crear estrategias pedagógicas que integran la diversidad de género, clase y etnicidad en el diseño curricular universitario. 5) La interculturalidad será antirracista o no será intercultural; desde el Centro de Memorias Étnicas, Elizabeth Castillo, junto con sus coequiperos, orienta su trabajo hacia una educación que se fundamenta en la justicia y el antirracismo, señala que la educación superior puede transformarse en un espacio de justicia epistémica y social, para lo cual es indispensable una verdadera inclusión y horizontalidad en la producción del conocimiento.

Conclusiones

Las experiencias de Mavisoy, Castillo, Mena, Romero, Sinigui, Estrada y Perdomo evidencian que la educación intercultural en la universidad no es un proceso homogéneo ni exento de conflictos. Sus vínculos con los colectivos y movimientos estudiantes hacen posible la actualización y formulación de estudios, prácticas y proyectos en contextos reales; sin embargo, pese a la potencia de las experiencias analizadas, la interculturalidad en la universidad aún es un proceso en construcción, en el que las barreras instaladas limitan la realización de compromisos institucionales que amplíen los enfoques centrados en el monoculturalismo. El estudio evidencia cómo la construcción de las pedagogías interculturales se consolida desde las experiencias de los actores que abordan la educación como escenario de resistencia, diálogo y transformación. Se revela también el sentido de *ser* maestro o maestra, que se teje entre trayectos de vida, formación académica, retorno a los territorios; en esta construcción se advierte la importancia de la apertura al diálogo con otros actores, otras lecturas de contexto.

Las pedagogías interculturales en las universidades se nutren también de activismos pedagógicos, de los grupos de investigación y colectivos, de programas académicos y seminarios que abordan las relaciones entre diferencia cultural y construcción de conocimiento, que reivindican los conocimientos de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y palenqueras.

Referencias

Abonía Velasco, L. (2023). *Interculturalidad y política universitaria en la Universidad del Valle*. Universidad del Valle

Agostini da Silva, D., y Ferraz de Siqueira, V. H. (2023). Coletivos universitários, outros saberes e novas identidades na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. *Currículo sem Fronteiras*, *23*, e1751. https://doi.org/10.35786/1645-1384.v23.e1751

Bajtín, M. (1982). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento: El contexto de François Rabelais*. Alianza Editorial.

Bajtín, M. (1989). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.

Bajtín, M. (1997). *Estética de la creación verbal* (trad. Aurora Bernárdez). Siglo XXI Editores.

Benavides, A., Posada, J., Rozos, C. y Munar, A. (2024). *Informe de investigación Educación intercultural y universidades públicas en Colombia.* Universidad Pedagógica Nacional.

Giroux, H. (2003). *Atos impuros*. Artmed.

Gomes, N. L. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, *29*(1), 167-182.

Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos na luta por emancipação*. Vozes.

Guido, S., Rozo, C., Posada, J. y Benavides, A. (2021). *Informe de investigación Pedagogías interculturales y universidad.* Universidad Pedagógica Nacional.

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31-58.http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892013000200002&lng=en&tlng=es.

Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, *31*(1), 25-49.

Mato, D. (2009). *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. Unesco.

Mato, D. (2011). Interculturalidad e inclusión en las universidades. En D. Mato (Ed.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: políticas y experiencias* (pp. 25–52). Unesco.

Molano, A. (2001). *Trochas y fusiles*. El Áncora Editores.

Quintero Mejía, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Santoyo, G. (2022). *La mochila de Molano: herramientas para andar, escuchar y narrar*. Comisión de la Verdad.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.

Todorov, T. (2010). *El miedo a los bárbaros: Más allá del choque de civilizaciones*. Galaxia Gutenberg

Walsh, C. E. (2023). *Agrietar la uni-versidad: reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Universidad Pedagógica Nacional.

Brecha digital: una problemática latente en las escuelas rurales anexas a la Normal Superior del municipio de Gacheta Cundinamarca

Jhon Jairo Choachí Rodríguez,[1] Juan Pablo Martín Cárdenas[2]

pp. 206-218

1 Egresado de la Institución Educativa Departamental Normal Superior De Gachetá como Normalista Superior, actualmente se encuentra cursando la Licenciatura en Ciencias Sociales. Correo: choachi562@gmail.com; Ordic:0009-0001-0617-527X

2 Normalista superior y emprendedor independiente. Ha participado en trabajos de investigación relacionados con la educación y la brecha digital en escuelas rurales. Correo: juanpa3107jp@gmail.com; Orcid: 0009-0006-2125-1337

Introducción

Durante los últimos años, la tecnología es parte del día a día de las personas en casi todo el mundo. Desde pagar un recibo hasta estudiar una nueva habilidad, todo parece pasar por una pantalla o una conexión a Internet. Sin embargo, este cambio no ha llegado de la misma manera a todos los lugares. Mientras en las ciudades la tecnología avanza rápidamente, en muchas zonas rurales todavía es lejana, costosa o simplemente inexistente.

A esta desigualdad se le conoce como brecha digital. Aunque muchos la entienden como "no tener computador o Internet", en realidad es mucho más profunda. También habla de quién tiene la posibilidad de aprender a usar esas herramientas, de quién recibe acompañamiento, de quién adquiere habilidades, y de quién queda rezagado en un mundo que hoy exige estar conectado.

En el municipio de Gachetá, por ejemplo, esta brecha se nota con claridad: las escuelas urbanas tienen más equipos, mejores conexiones y más apoyo institucional; mientras que las sedes rurales anexas a la Escuela Normal Superior siguen enfrentando dificultades que van desde la falta de Internet hasta computadores dañados o tan antiguos que solo prenden "con suerte".

Según cifras nacionales, más del 70 % de hogares urbanos tienen Internet; en cambio, en muchas zonas rurales ese porcentaje apenas llega al 20 %. Esto no es solo una estadística: es una diferencia en oportunidades, en acceso a información, en formas de aprender y, a largo plazo, también en posibilidades de trabajo y desarrollo personal. La pandemia de la COVID-19 dejó aún más en evidencia esta situación. Mientras los estudiantes urbanos continuaron sus clases por videollamadas o plataformas, muchos niños rurales quedaron completamente desconectados. Algunos dependían de guías impresas, otros de llamadas breves, y otros simplemente no podían seguir el ritmo. Esto dejó huellas académicas y emocionales difíciles de borrar.

Este artículo busca mostrar, de manera sencilla y cercana, cómo se vive la brecha digital en estas escuelas rurales. Más que datos, busca contar experiencias, situaciones reales y reflexiones que nacen de ver de cerca esta realidad.

La brecha digital en las escuelas rurales anexas a la Escuela Normal Superior de Gachetá, según la investigación realizada, se manifiesta en varios aspectos, en primer lugar, en el acceso. Diversos estudios han demostrado que la disponibilidad de infraestructura tecnológica constituye el primer nivel de la desigualdad digital (Van Dijk, 2006). No basta con que existan computadores en las instituciones educativas, es necesario que estos sean funcionales y respondan a las demandas actuales de la enseñanza y el aprendizaje. En las escuelas rurales, sin embargo, los equipos suelen ser obsoletos, presentan fallas recurrentes o simplemente no existen en número suficiente para cubrir las necesidades de los estudiantes. El hecho de que solo un reducido grupo de alumnos disponga de computador en casa refleja una inequidad estructural que reproduce las diferencias entre lo urbano y lo rural. Esta dificultad de acceso inicial condiciona de manera directa las oportunidades de aprendizaje y limita la posibilidad de que los niños de estas escuelas se inserten en un ecosistema digital, el cual hoy constituye un requisito básico para la participación social y económica.

El segundo aspecto corresponde al uso. La literatura sobre alfabetización digital señala

que el acceso por sí solo no garantiza inclusión, pues se requiere desarrollar competencias que permitan utilizar la tecnología de manera significativa (Eshet-Alkalai, 2004). En el contexto rural, los estudiantes suelen tener experiencias esporádicas con los dispositivos, lo que impide la consolidación de habilidades básicas. Durante las observaciones realizadas, se evidenció que muchos estudiantes desconocían cómo abrir programas de ofimática o cómo guardar un archivo, lo que confirma que la brecha digital también es una brecha de conocimiento. Esta carencia no solo restringe el desempeño académico, sino que los excluye de un lenguaje universal que estructura la comunicación, la investigación y la producción de saber en el siglo XXI. En términos de Castells (2001), se trata de una exclusión de la "sociedad red", donde el dominio de las tecnologías de la información es condición para la ciudadanía plena.

Finalmente, el aprovechamiento de la tecnología constituye un nivel más complejo de la brecha digital. Incluso cuando las instituciones cuentan con equipos o conexión a Internet, las fallas técnicas, las redes inestables, los programas que no abren y los computadores que no enciende reducen la posibilidad de integrar la tecnología en los procesos pedagógicos de manera efectiva. La investigación educativa ha mostrado que el aprovechamiento depende no solo de la infraestructura, sino también de la calidad de los recursos y de la capacidad de los docentes para incorporarlos en sus prácticas (Selwyn, 2010). En Gachetá, las limitaciones técnicas generan frustración y desmotivación, lo que impide que la tecnología cumpla su función de potenciar el aprendizaje. Así, la brecha digital no puede entenderse únicamente como ausencia de Internet, sino como un fenómeno multidimensional que abarca el acceso, el uso y el aprovechamiento, y que se traduce en exclusión social y educativa en un mundo donde la tecnología es una herramienta indispensable para aprender, comunicarse y proyectar un futuro.

El propósito central de esta investigación es analizar de manera cercana y comprensible los factores que mantienen la brecha digital en las escuelas rurales anexas a la Escuela Normal Superior de Gachetá, reconociendo que dicha problemática no se limita a la ausencia de infraestructura, sino que involucra dimensiones sociales, pedagógicas y culturales. Para alcanzar este objetivo general, se plantea en primer lugar identificar las razones que generan y sostienen la brecha digital en los estudiantes rurales, a partir de la aplicación de encuestas, la realización de observaciones directas y la recopilación de experiencias reales que permitan comprender la magnitud y las particularidades del fenómeno. En segundo lugar, se busca diseñar e implementar actividades pedagógicas orientadas a acercar a los estudiantes al uso significativo de las tecnologías de la información y la comunicación, de modo que estas herramientas se conviertan en recursos efectivos para el aprendizaje y no en símbolos de exclusión. Finalmente, se pretende compartir los hallazgos con la comunidad educativa, para generar espacios de reflexión que motiven posibles mejoras y que fortalezcan el compromiso colectivo frente a la reducción de la brecha digital. De esta manera, los objetivos se articulan en un proceso investigativo que combina diagnóstico, intervención y socialización, con el fin de aportar a la construcción de soluciones sostenibles en el ámbito rural.

Según Hernandez (2017) la implementación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación es un proceso que

va más allá de los resultados que ha tenido en el ámbito educativo, es la construcción didáctica de la forma en la que podemos construir y fortalecer el conocimiento por medio de estas herramientas tecnológicas. Las TIC se han convertido en instrumentos educativos capaces de mejorar la eficiencia en el ámbito educativo, ya que transforman la manera en la que se obtiene, se maneja y se interpreta la información. Considerando la información presente por el autor se puede decir que busca que las entidades educativas conozcan que las TIC poco a poco se han convertido en una herramienta cotidiana utilizada para mejorar la calidad educativa de las clases, esto ha ayudado a que los docentes dejen métodos que han sido utilizados por mucho tiempo para seguir una tradición y se adapten al mejoramiento y gran cambio que ha tenido la educación al pasar de los días. Dicho esto, la pregunta problema de esta investigación es: ¿Qué factores inciden en la persistencia de la brecha digital en las escuelas rurales anexas a la Escuela Normal Superior de Gachetá?

Justificación

El acceso a las TIC en las escuelas rurales representa un gran desafío en la actualidad, no solo a nivel local o nacional, sino que es una problemática global que afecta la capacidad de las personas para acceder a la información y a su vez limita el desarrollo educativo de los estudiantes que se encuentran en las zonas más apartadas. Según Oyarcer *et al*., 2022, seis de cada siete familias que se encuentran dentro de zonas rurales o apartadas, carecen de acceso a internet, lo que limita las oportunidades de calidad educativa. La falta de acceso a estas tecnologías no solo afecta el aprendizaje, sino que prolonga la desigualdad social y económica, afectando directamente a la población de zonas rurales, limita en gran medida las oportunidades de alcanzar o superar un nivel básico en cuanto a conocimientos generales o relacionados a las tecnologías actuales se trata, tener claras las principales limitantes dentro de un contexto rural es primordial, ya que le permite a la comunidad en general, pero, más específicamente a estudiantes y futuros maestros rurales saber los principales desafíos que tendrán que enfrentar a la hora de acercarse a un entorno de este tipo. Por otro lado, el municipio de Gachetá y sus diferentes veredas no están exentos de esta problemática, ya que dentro de las diferentes instalaciones de cada escuela rural y sede central se evidencian las dificultades que se tienen frente a la conectividad y conocimientos generales sobre el uso de las TIC.

En este proyecto, los aspectos teóricos se manejan a través de una revisión profunda de conceptos claves que tengan relación con el tema central de educación y tecnología, las TIC y la educación rural. Se utiliza la teoría de la conectividad del aprendizaje, la cual enfatiza la importancia de las conexiones entre individuos y el acceso a la información digital como una parte importante del aprendizaje. Según todo lo anterior se puede decir que el conocimiento no solo está en las personas, sino también en las redes digitales y en cómo nosotros como personas interactuamos con ellas.

A su vez, se habla sobre la tecnología y educación la cual es de gran relevancia dentro de este ámbito escolar, ya que en este se menciona una problemática común vista en el sector rural, la cual afecta directamente a la equidad en el acceso a la educación. En la actualidad se puede evidenciar cómo la tecnología ha jugado un papel clave en la enseñanza y el aprendizaje,

las limitaciones tecnológicas, la conectividad y formación docente en las zonas rurales, lo cual genera una gran desventaja significativa para los estudiantes de estos sectores.

Desde una perspectiva social y educativa, el estudio de la tecnología en la ruralidad es fundamental, ya que permite evidenciar cómo la desigualdad digital impacta el desarrollo de habilidades y destrezas tecnológicas en los estudiantes, lo que a su vez repercute en su rendimiento académico y en las oportunidades laborales como académicas.

Además, este proyecto es adecuado en el contexto actual, pues responde a los desafíos y retos generados por la constante evolución digital y a la necesidad o ayuda de las TIC en los procesos educativos. Como bien se sabe, la pandemia de la COVID-19 demostró la importancia de contar con un acceso equitativo a estas herramientas, ya que muchas instituciones educativas rurales no lograron adaptarse eficazmente a la educación virtual, lo cual afectó el aprendizaje de muchos estudiantes.

A su vez, se puede considerar que las TIC en la educación son de gran importancia como herramientas que mejoran la eficiencia del aprendizaje, ya que transforman los procesos de cómo los estudiantes adquieren y procesan información. A través de la teoría, se busca comprender cómo la falta de acceso a estas tecnologías en las zonas rurales logra afectar el proceso educativo de la gran mayoría de los estudiantes en este sector.

En este sentido, el enfoque metodológico es identificar la brecha digital existente en las diferentes escuelas rurales asignadas (Santa Cecilia, General Santander y Manuela Beltrán) lo que posibilita comprender las dificultades que enfrentan los estudiantes y docentes en cuanto al acceso y uso de diferentes herramientas tecnológicas. Para conocer estas falencias se realizará un proceso de recolección y análisis de datos, el cual permitirá proponer, adaptar e implementar una serie de estrategias metodológicas y material didáctico para abordar la creciente necesidad de usar equipo tecnológico. Por último, se visibiliza la falta de recursos de cada una de las escuelas para concientizar a la población sobre las diferentes adversidades en este contexto.

De igual forma, la investigación tiene un enfoque dirigido tanto a docentes como estudiantes dentro del entorno rural y zonas apartadas de la Institución Educativa Departamental Escuela Normal Superior de Gachetá, quienes enfrentan dificultades en el acceso y uso de las TIC. Esta población se ve en su mayoría afectada por una creciente falta de infraestructura tecnológica, una limitada conectividad con el mundo exterior, la escasez de recursos económicos y, principalmente, la poca formación y capacitación docente en el uso de herramientas digitales.

Metodología

Para el desarrollo de este proyecto de investigación, se optó por un enfoque metodológico mixto, también conocido como enfoque cualimétrico, el cual integra las ventajas de los enfoques cualitativo y cuantitativo con el propósito de obtener una comprensión más integral del fenómeno estudiado. Esta integración permite no solo recopilar datos numéricos y verificables mediante la aplicación de diferentes instrumentos a los estudiantes, al tiempo que facilita la exploración profunda de realidades, experiencias y percepciones del entorno rural, a través de observaciones, encuestas y actividades

lúdico-recreativas. De acuerdo con Hernández *et al*. (2003), el enfoque mixto "incluye las características de los enfoques cualitativo y cuantitativo", lo que permite que ambos se complementen para lograr mayor profundidad en los análisis (p. 5).

A partir de esta articulación, fue posible obtener una visión más amplia y comprensiva del problema de la brecha digital entre las escuelas urbanas y rurales de la Escuela Normal Superior de Gachetá. Un análisis estadístico complementado con la interpretación del contexto permitió identificar factores estructurales, sociales y pedagógicos que inciden en las dificultades que enfrentan los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Gachetá para acceder, utilizar y aprovechar las TIC.

El proceso de investigación desarrollado se estructuró en cinco momentos fundamentales, propios del enfoque metodológico mixto. En primer lugar, se inició con la observación y evaluación del fenómeno estudiado, evidenciada en el análisis de problemáticas persistentes en las escuelas rurales focalizadas Santa Cecilia, General Santander y Manuela Beltran, adscritas a la Escuela Normal Superior de Gachetá. A partir de estas observaciones iniciales, se formularon suposiciones o ideas preliminares que orientan la planeación de las secuencias didácticas.

En un segundo momento, dichas secuencias, diseñadas con actividades específicas, tuvieron como propósito describir las características, necesidades y perfiles más relevantes de los estudiantes que enfrentan el fenómeno observado.

Posteriormente, en el tercer momento, estas ideas fueron puestas a prueba para verificar su validez, mediante la implementación de las secuencias didácticas y diferentes instrumentos de recolección de información como talleres, encuestas y entrevistas, en las distintas sedes focalizadas. El cuarto momento consistió en la revisión y análisis de los resultados obtenidos, lo que permitió precisar los hallazgos y conclusiones derivadas de la aplicación de las secuencias didácticas e instrumentos. Finalmente, en el quinto momento, se realizaron nuevas observaciones y evaluaciones, orientadas a aclarar, fortalecer o modificar las ideas iniciales, e incluso a generar nuevas hipótesis. Esto se logró mediante la sustentación del proyecto y observado durante los dos años de desarrollo del proyecto de investigación.

En coherencia con la ruta metodológica planteada, la presente investigación se enmarca en el enfoque descriptivo, dado que su propósito es caracterizar las condiciones actuales de la escuelas rurales focalizadas anexas a la Institución Educativa Departamental Escuela Normal Superior de Gachetá. El estudio busca ofrecer una visión detallada de la realidad educativa de estas sedes rurales, al considerar variables como la ubicación geográfica, la población estudiantil, la infraestructura, el acceso a recursos tecnológicos y las dificultades de conectividad que enfrenta. Mediante la observación directa, el análisis documental y la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos, se pretende construir una representación fiel del contexto escolar, sin establecer relaciones causales, pero sí visibilizando las condiciones que inciden en el desarrollo pedagógico de los estudiantes.

En este sentido, la investigación descriptiva se orienta a detallar las características de un fenómeno, población o contexto, sin pretender explicar sus causas. Este tipo de estudio se enfoca en responder preguntas como qué, quién, dónde y cuándo, para proporcionar una

representación precisa y sistemática de la realidad tal como se observa en su entorno natural (CIMEC, s. f.; Concepto, 2024; Martínez, 2018). Para ello, se emplean técnicas como encuestas, observación y análisis documental, que permiten recolectar información cuantitativa y cualitativa, sin establecer relaciones de causa-efecto.

La escuela rural Santa cecilia, anexa a la Institución Educativa Departamental Escuela Normal Superior de Gachetá, ubicada en la vereda resguardo primero, se caracteriza por ser una Institución de semi difícil acceso ubicada a un aproximado de 15 minutos en vehículo, su llegada se ve obstaculizada por una gran subida que trata de ser amenizada para lograr un acceso más fácil, la institución, no se logra ver a simple vista, puesto que se necesita hacer una breve desviación por un pequeño camino que se puede volver un pantano también conocido popularmente como un barrial.

La institución educativa cuenta con una población escolar reducida, compuesta por nueve estudiantes cuyas edades oscilan entre los cuatro y los once años. El estudiante más joven cursa el grado de preescolar, mientras que el mayor se encuentra en quinto grado. En cuanto a la distribución por género, el 44,44 % de los estudiantes corresponde al sexo masculino (cuatro niños), mientras que el 55,56 % restante está conformado por niñas (cinco estudiantes).

A nivel tecnológico, la mayoría de los estudiantes tiene acceso a dispositivos como teléfonos celulares, conexión a internet, televisores, parlantes y electrodomésticos básicos como lavadora. Sin embargo, se evidencia una limitación significativa en el acceso a herramientas digitales esenciales para el aprendizaje, ya que ninguno de los estudiantes cuenta con un computador personal que facilite su proceso educativo. Esta situación representa una barrera importante en el desarrollo de competencias digitales y en la implementación de estrategias pedagógicas mediadas por tecnología.

Hallazgos

A la hora de aplicar la secuencia número uno de la presente investigación, se logró evidenciar que la mayoría de los estudiantes cuenta con algunos recursos tecnológicos básicos dentro de su núcleo familiar, tales como un celular, un televisor, unos audífonos, un parlante; no obstante, existen dos elementos esenciales a los cuales los alumnos no tienen acceso: el internet y un computador en casa.

Dentro de su contexto familiar y ante las diferentes adversidades —por ejemplo, ¿cómo haces tus tareas cuando se va la luz?—, se logra evidenciar y concluir que, en la mayoría de los casos, se busca una alternativa, desde acudir a la ayuda de un familiar o compañeros, hasta de manera individual, buscar información en libros o diccionarios. En otras palabras, no existe un factor determinante fijo dentro de los planteados que impida un avance en su educación y adquisición de saberes; no obstante, se logró apreciar que hay un pequeño porcentaje de los estudiantes que en casa no presentan avances en su educación, esto se debe a su poco interés frente al hecho de repasar o realizar tareas en la casa. Sin embargo, el hecho que los estudiantes no tengan internet o acceso a un computador limita o dificulta su aprendizaje de manera equitativa con estudiantes que sí tienen acceso a estas herramientas.

Dentro el desarrollo de las actividades planteadas en la secuencia, se pueden evidenciar algunas situaciones que limitan el aprendizaje,

como ayudar en los quehaceres rurales de las familias, el recorrido que deban atravesar desde la escuela a la casa o el deficiente acceso al servicio de internet, a menos que "se vayan hasta la loma para agarrar señal" bajo las palabras de los propios estudiantes. Estos son los principales detonantes que puedan llegar a limitar su aprendizaje en casa.

Durante esta actividad, se logró evidenciar cómo los estudiantes buscan soluciones creativas cuando no tienen acceso a internet o tecnología. Por ejemplo, cuando se les preguntó qué hacían si no tenían internet para hacer una tarea, muchos respondieron cosas como: "Le pido el internet a mi vecino" o "Me voy a un lugar donde haya mejor señal para indagar la tarea". Esto muestra que los estudiantes no se quedan de brazos cruzados; al contrario, buscan alternativas con lo que tienen a mano. También se logró ver que usan mucho lo que hay en su comunidad: piden ayuda a sus familias, usan libros viejos o preguntan a personas mayores. Uno de los niños mencionó: "Mi abuelo me ayuda, él me explica con los libros que tenemos en nuestro hogar". Esto demuestra que, aunque no tengan tecnología, sí tienen apoyo familiar y de su comunidad.

En el juego de las tarjetas y las zonas ("Sí lo tengo", "No lo tengo", "No sé qué es"), confirmamos que casi ninguno tiene celular con internet en su casa. La mayoría sí tiene televisor, pero no lo usan para estudiar. Sobre los computadores de la escuela, los niños comentaron: "Esos no sirven" o "Nunca los usamos". Eso nos hizo ver que, aunque haya equipos, no están en condiciones de usarse ya que están en estado de desuso o incluso inservibles.

También nos dimos cuenta de que casi no conocen herramientas como Zoom. Una niña preguntó: "¿Eso es para hablar por video?". Tuvimos que explicarles qué era y para qué servía. Además, aunque algunos escuchan radio o tienen acceso a YouTube, ninguno lo ha usado para escuchar clases: "La radio y YouTube la usamos para música o para ver videos entretenidos, casi nunca para estudiar".

Esto puede indicar que, la variable digital se configura como un eje transversal en el análisis de la brecha tecnológica entre escuelas rurales y urbanas. En el contexto educativo actual, lo digital no se limita al uso de dispositivos, sino que implica una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, los entornos de aprendizaje y las competencias necesarias para desenvolverse en la era de la información. La brecha digital, entendida como la desigualdad en el acceso, uso y aprovechamiento de las TIC, ha evolucionado desde un problema de conectividad hacia una problemática multifacética que afecta el desarrollo de habilidades, el rendimiento académico y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes rurales. Esta variable principal articula directamente con las dependientes: herramientas digitales, problemáticas estructurales y pedagógicas, y competencias digitales, lo cual revela un panorama complejo que exige respuestas integrales.

En relación con las herramientas digitales, el análisis evidencia una marcada desigualdad en su disponibilidad y funcionalidad. Aunque algunos estudiantes rurales tienen acceso a dispositivos como celulares, televisores o parlantes, estos no cumplen con los requerimientos pedagógicos necesarios para un aprendizaje digital significativo. Solo dos estudiantes contaban con computador personal, y los equipos disponibles presentaban fallas básicas como la corrección ortográfica, lo que limita su utilidad en procesos de escritura y edición. Además, se observó

un desconocimiento generalizado sobre el uso de *software* educativo, como PowerPoint, lo que refleja una brecha instrumental que va más allá del acceso material. Esta situación demuestra que el acceso esporádico a dispositivos no garantiza el desarrollo de competencias funcionales, y que la apropiación de herramientas digitales requiere acompañamiento pedagógico, formación docente y estrategias didácticas contextualizadas.

Las problemáticas asociadas a la brecha digital son múltiples y se entrelazan con factores estructurales, sociales y pedagógicos. La limitada conectividad en zonas rurales, la escasez de recursos económicos, la falta de infraestructura tecnológica y la poca formación docente en el uso de herramientas digitales configuran un escenario de exclusión educativa. Durante la pandemia, estas problemáticas se intensificaron, dejando en evidencia que muchas escuelas rurales no contaban con los dispositivos ni la conectividad necesaria para implementar la educación virtual. Esta situación no solo afectó el acceso a contenidos educativos, sino que también incrementó la carencia de conocimientos tecnológicos y dificulta la participación en clases virtuales. Los estudiantes rurales, al ingresar a la secundaria, mostraron una clara desventaja frente a sus pares urbanos en cuanto a competencias digitales, lo que refuerza la necesidad de comprender estas problemáticas como factores que perpetúan la desigualdad educativa.

Las competencias digitales se entienden como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para utilizar de manera crítica, creativa y segura las tecnologías digitales en contextos educativos, laborales y personales. En el caso de los estudiantes rurales, el desarrollo de estas competencias se ve limitado por la falta de acceso a herramientas adecuadas, la escasa formación en el uso de software y la ausencia de estrategias pedagógicas que integren las TIC de forma significativa. La actividad del "Árbol del aprendizaje digital" permitió evidenciar que, a pesar de las limitaciones, los estudiantes lograron identificar con claridad las problemáticas relacionadas con la brecha digital y proponer soluciones creativas. Este hallazgo sugiere que, cuando se les brinda la oportunidad, los estudiantes rurales pueden incorporar conceptos digitales y desarrollar competencias, pero para ello es necesario fortalecer la formación docente, mejorar el acceso a recursos tecnológicos y diseñar actividades que promuevan el aprendizaje mediado por tecnología.

El marco metodológico aporta una mirada contextualizada sobre las dificultades que enfrentan las escuelas rurales en el acceso y uso de herramientas digitales. El enfoque del proyecto, centrado en identificar los factores que generan la brecha digital en sedes como Santa Cecilia, General Santander y Manuela Beltrán, permitió comprender que el conocimiento no solo reside en las personas, sino también en las redes digitales y en la forma en que interactuamos con ellas. La mayoría de los estudiantes tiene acceso a dispositivos básicos, pero no a herramientas digitales esenciales para el aprendizaje. La conectividad depende de redes móviles inestables, y la infraestructura tecnológica es insuficiente. Esta realidad afecta directamente el desarrollo de competencias digitales y comunicativas, lo cual limita el aprovechamiento pedagógico de los recursos tecnológicos. Además, se evidenció que los estudiantes rurales tienen una comprensión temprana de la brecha digital, en comparación con sus experiencias en instituciones urbanas, lo que

refuerza la necesidad de abordar esta problemática desde una perspectiva crítica y contextual.

Las variables emergentes enriquecen el análisis al visibilizar dimensiones que no estaban inicialmente contempladas, pero que resultan fundamentales para comprender la brecha digital. La pandemia de la COVID-19 dejó al descubierto las profundas desigualdades entre zonas urbanas y rurales, así como en evidencia que la educación virtual no fue una opción viable para muchos estudiantes rurales. La mala gestión de los recursos asignados por el gobierno, la escasez de dispositivos tecnológicos y la falta de capacitación docente contribuyeron al aumento de la brecha. Además, se destaca la importancia de la alfabetización digital como proceso formativo que implica no solo el uso técnico de las TIC, sino también una conciencia ética y responsable sobre su aplicación. La experiencia de los estudiantes, quienes mostraron curiosidad por los recursos digitales y lograron apropiarse de conceptos básicos durante las actividades, demuestra que el interés y la capacidad de aprendizaje existen, pero requieren condiciones adecuadas para desarrollarse plenamente.

Conclusiones

A partir de la investigación realizada en las escuelas rurales anexas a la Escuela Normal Superior de Gachetá, se pudo evidenciar que la brecha digital sigue siendo una dificultad muy presente en estos contextos educativos. En primer lugar, se encontró un aspecto muy relevante: el gran interés que los niños muestran por aprender con herramientas tecnológicas, ya que la mayoría siente curiosidad y emoción al tener contacto con computadores, *tablets* o celulares. Sin embargo, este interés contrasta con la poca experiencia que tienen en su manejo, pues muchos estudiantes no saben usar un computador o se sienten confundidos al momento de intentarlo, esto demuestra una falta de orientación o de enseñanza constante sobre el uso de las herramientas digitales, lo que limita el desarrollo de sus habilidades tecnológicas.

En segundo lugar, se observó que en algunas instituciones rurales no se dictan clases de informática de manera regular y cuando se realizan, se apoyan en libros o materiales muy antiguos que ya no responden a los avances tecnológicos actuales, lo que hace que los niños aprendan con contenidos desactualizados y no logren comprender cómo la tecnología va avanzando y se aplica en su vida diaria.

En tercer lugar, se identificó la escasa conexión a internet y la falta de equipos tecnológicos adecuados, pues en la mayoría de las escuelas visitadas la señal de internet es débil o inexistente, lo cual dificulta que los docentes implementen actividades con apoyo de diferentes páginas o herramientas, lo que limita las oportunidades de aprendizaje en el uso de las TIC. Finalmente, se determinó que la brecha digital en las escuelas rurales no se debe únicamente a la falta de equipos o conexión, sino también a la poca formación relacionada con el tema que se brinda dentro del aula, aunque los niños tienen muchas ganas de aprender con la tecnología, las condiciones de sus escuelas todavía no les permiten desarrollar las habilidades necesarias para aprovecharla de verdad.

En cuanto a la evaluación de los objetivos planteados, el proyecto permitió comprender de manera clara cómo la brecha digital sigue afectando a las escuelas rurales anexas a la Escuela Normal Superior de Gachetá. El objetivo de identificar los factores que influyen en esta brecha

sí se cumplió, ya que por medio de encuestas, diarios de campo y observaciones participativas fue posible conocer cómo se desarrollan las clases de informática, el estado de los equipos, la conectividad y el uso que los estudiantes hacen de las herramientas tecnológicas, así se logró reconocer las principales dificultades que enfrentan las escuelas rurales y los aspectos que deben mejorarse para fortalecer una correcta aplicación de las diferentes tecnologías de la educación que existen en la actualidad. Por otra parte, el objetivo de diseñar e implementar una propuesta metodológica alternativa se cumplió de forma parcial, pues, aunque se lograron algunos acercamientos con los estudiantes al uso del computador, no fue posible crear ni aplicar una estrategia o material concreto, principalmente por la falta de tiempo y de recursos económicos. Esta problemática va más allá o se sale de las manos de un grupo de estudiantes en formación, ya que es un asunto estructural que depende del apoyo del gobierno y de una mejor gestión de recursos; sin inversión no se puede mejorar la conectividad ni dotar las escuelas con equipos suficientes, y mucho menos sostener una formación continua en tecnología, por ende, no es algo que se pueda solucionar con un material elaborado por un grupo limitado de personas.

Además, durante la investigación se evidenció que hace falta fortalecer la formación y actualización docente en las zonas rurales, ya que muchos profesores dictan la clase de informática sin una planeación clara, por eso, el grupo considera que, con el paso del tiempo, sería importante promover un recambio generacional natural, en el que lleguen nuevos docentes con conocimientos más actualizados, manejo de herramientas tecnológicas y estrategias pedagógicas acordes con las necesidades actuales que enfrentan los estudiantes de las zonas rurales. No se trata de reemplazar a los maestros que ya están, sino de abrir paso a nuevas generaciones que aporten ideas frescas y ayuden a reducir la distancia que existe entre la educación rural y urbana.

Finalmente, el objetivo de socializar los hallazgos sí se cumplió, ya que los resultados fueron compartidos con los docentes de práctica, con el docente asesor del proyecto y los compañeros del grupo. Esto permitió reflexionar sobre la situación que enfrentan las escuelas rurales y sobre la importancia de seguir buscando alternativas para mejorarlas, compartir estos resultados dejó claro que, aunque los esfuerzos individuales ayudan a visibilizar la problemática, las soluciones reales deben venir acompañadas de apoyo institucional, inversión pública y compromiso docente.

En cuanto a las proyecciones, se identificaron nuevos desafíos que profundizan la brecha digital en las escuelas rurales, gran parte de los equipos se encuentran en mal estado o son muy antiguos, lo que impide que los estudiantes realicen actividades básicas en el computador. Muchos mencionaron que cuando ingresan a las salas de informática, los computadores no encienden o son demasiado lentos, por lo que simplemente se limitan a practicar con los teclados sin aprender realmente sobre tecnología. Otro desafío importante fue descubrir que las clases de informática no se desarrollan con regularidad y, cuando se realizan, se apoyan en materiales antiguos o actividades repetitivas que no generan un aprendizaje significativo, esto demuestra que, aunque existe la intención institucional de mantener el área de tecnología, aún falta una actualización real en los contenidos, estrategias y recursos que se utilizan para enseñarla.

También se evidenció que la formación docente es un reto urgente, ya que varios

profesores no dominan el uso básico de las herramientas digitales y, si los docentes no tienen la preparación necesaria, difícilmente podrán orientar a los estudiantes en el uso adecuado de la tecnología. Además, la falta de conectividad y el apoyo institucional siguen siendo obstáculos para avanzar, ya que, aunque se hacen esfuerzos por dotar las sedes rurales con algunos recursos, el apoyo suele centrarse más en materiales deportivos o físicos, lo cual deja en segundo plano la dotación tecnológica. Por eso, uno de los principales desafíos que deja esta investigación es fortalecer el respaldo institucional hacia el área tecnológica, entendiendo que el acceso a las TIC es hoy una herramienta esencial para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes rurales.

Por otra parte, este trabajo deja abiertas nuevas líneas de investigación que podrían complementarlo, sería importante realizar estudios que no se centren únicamente en la brecha digital, sino que analicen la formación y preparación de los docentes que trabajan en contextos rurales, para así profundizar en la estructura del magisterio, en cómo están organizados los equipos de trabajo y en las competencias que tienen los maestros para orientar clases relacionadas con la tecnología y la informática. También sería relevante explorar las motivaciones que llevan a algunos docentes a ocupar estos cargos, así como sus actitudes frente a la enseñanza en entornos rurales, ya que muchos de ellos, al estar lejos de la supervisión constante de las directivas, terminan trabajando desde una zona de comodidad que limita la innovación y el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, las áreas de estudio que se relacionan con esta investigación son la pedagogía, la educación rural, la tecnología, la informática y las metodologías de enseñanza, ya que todas se conectan directamente con los resultados obtenidos y con la necesidad de fortalecer una enseñanza adecuada en el campo. Para concluir en el futuro, sería conveniente seguir trabajando en estrategias pedagógicas y metodológicas que acerquen a los estudiantes rurales al mundo digital de manera práctica, significativa y adaptada a su realidad, para así contribuir a reducir las desigualdades educativas entre el campo y la ciudad.

Referencias

Castells, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Alianza Editorial.

Eshet-Alkalai, Y. (2004). Alfabetización digital: un marco conceptual para las habilidades de supervivencia en la era digital. *Revista de Multimedia y de Hipermedia Educativa*, *13*(1), 93–106.

Hernandez, R. M (2017). Impacto en las TIC en la educación: Retos y perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, *5*(1), 325-347. https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149

Selwyn, N. (2010). *Schools and Schooling in the Digital Age. A Critical Analysis*. Routledge.

Van Dijk, J. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poétics*, *34*(4–5), 221–235. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004

Warschauer, M. (2003). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. MIT Press.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de* COVID-19. Naciones Unidas.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). *Plan Nacional de Tecnologías en Educación*.

Unesco. (2015). TIC *en la educación en América Latina y el Caribe: revisión de políticas y prácticas*.

Parte IV

Lenguajes, comunicación, arte y subjetividades

Glosar v. 2.0. La escritura como práctica artística. Un inventario de experiencias de reacción escritural[1]

Creación colectiva de Anamorfosis. Coordinadores y compiladores:
Vanessa Alejandra Cano Bermúdez, Diego Germán Romero Bonilla

pp. 220-226

1 Creación colectiva de Anamorfosis, semillero de investigación en escritura expandida, género y memoria, de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadores y compiladores:

Vanessa Alejandra Cano Bermúdez. Docente e investigadora de la Licenciatura en Artes Visuales y la Maestría en Educación, Arte y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional, doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social (ciesas Occidente, Guadalajara, Jalisco, México), Orcid: https:orcid.org/0000-0003-0183-9951

Diego Germán Romero Bonilla. Docente e investigador de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Estudios de Género por la Universidad Nacional de Colombia, Orcid https://orcid.org/0000-0001-5692-2774

Textos

Glosas de: Ara Rincón Perea, Andrés Felipe Palacios, Andrey Fernando Mendivelso Salcedo, Claudia Lucía Zuluaga, Daniela Silva Arévalo, Diego Germán Romero Bonilla, Juan David Ruiz Niño, Leidy Carolina Briceño Tellez, Laura Sofía Hernández Narváez, María Alejandra López Herrera, Vanessa Alejandra Cano Bermúdez. Estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Glosas propias y otras derivadas del trabajo académico y artístico de: Brigitte Potente, Carolina Cerón, Carolina Mendoza Forero, Jessica González Cayambe, Hitzamo Beltrán Barrios, Laura Vanessa Alzate Camacho y Nathalie Peña Gama; egresadas de la licenciatura en Artes Visuales y la Maestría en Educación, Arte y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional.

Intérpretes

Ara Rincón Perea, Daniela Silva Arévalo, Diego Germán Romero Bonilla, Laura Sofía Hernández Narváez, Vanessa Alejandra Cano Bermúdez, María Alejandra López Herrera.

Introducción

Los integrantes del semillero Anamorfosis, dedicado a la escritura expandida, el género y la memoria, hemos hecho parte desde el 2022 del circuito de socializaciones de sus procesos en las semanas de la investigación organizadas por la SGP-CIUP (entre otros tantos eventos académicos y artísticos) con la puesta en diálogo de los resultados de nuestras investigaciones y creaciones colectivas con otrxs pares, colegas, investigadorxs y creadorxs. Cada participación ha implicado para nosotras un reto sobre cómo presentar nuestro trabajo de manera acorde y pertinente para estos eventos, a la vez que dé cuenta de nuestras exploraciones y expansiones en la escritura.

Para el año 2025, en el marco del proyecto de investigación titulado "La escritura como práctica artística. Un mapeo de experiencias locales, nacionales e internacionales", presentamos la segunda versión de "Glosar",[2] una lectura-acontecimiento de nuestros hallazgos la cual se despliega desde dos operaciones de escritura y lectura: por un lado, una apropiación de la "Glosa" que Carolina Cerón propone en *Lo curatorial desde el sur* (2023), como un ejercicio de definición o "glosario" de conceptos, dado no desde la exactitud del diccionario, sino desde la intuición creativa; por otro lado, a partir de la apropiación y remix de nuestras operaciones de lectura polifónica que buscan dar un sentido de acontecimiento a la práctica de leer en un evento académico o artístico.

Durante el proyecto hemos inventariado verbos que dan cuenta de operaciones de escritura expandida tanto propias, como de otras creadoras-referentes destacadas en el campo de las escrituras expandidas a nivel local, nacional e internacional.[3] Para llegar a cada verbo trabajamos preguntas detonadoras sobre nuestras prácticas escriturales: cómo son, qué materia-

2 La primera versión fue presentada en el 3er Encuentro de Interacción de la Palabra Taller Cinco, con la participación de tres monitoras e integrantes del semillero: Sofía Narváez, Daniela Silva y María Alejandra López.

3 A nivel internacional Kenneth Goldsmith (2015), Vivian Abenshushan (2019) o Verónica Gerber (2023); nacional y local: María Paz Guerrero (2021), Carolina López Jiménez (2025) o Juliana Borrero (2021).

les implican, en qué lugares ocurre, cómo se dispone el cuerpo, etc.; de ahí, sintetizamos lo que llamamos fetiches, es decir, gustos y placeres del acto de escribir. Una vez identificado el fetiche escritural de cada integrante, lo convertimos en verbo y se procuró tener una definición a modo de glosa, la cual luego fue cotejada con operaciones escriturales que encontramos y analizamos de las creadoras e invitadas expertas que abordamos en el proyecto.

Para llegar al presente texto, sistematizamos cada glosa en una matriz de Excel que fuimos desplegando en orden alfabético. Así mismo, como parte del proceso investigativo, recogimos citas y epígrafes de autores para construir los marcos teóricos del proyecto investigativo; estas citas las alternamos de manera intrusiva en el orden alfabético de las glosas, como gesto de apropiación creativa y escritura no-creativa con el fin de nutrir una polifonía. Estas operaciones de escritura, como organizar conceptos alfabéticamente, insertar textos "ajenos" y crear polifonías, nos sirven como operaciones de montaje textual, a modo de los experimentos textuales de obras como *Libro de los pasajes* de Walter Benjamin (2017), *Fragmentos de un discurso amoroso* de Roland Barthes (1983), *La Basílica* de León Ferrari (2020) o *Permanente obra negra* de Vivian Abenshushan (2019). El resultado fue un texto que presenta avances y comprensiones de nuestra investigación de una manera coherente con el propósito del proyecto de mapear e inventariar la escritura como práctica artística.

Finalmente, el texto, en sus tres versiones, fue montado para ser leído o, mejor, interpretado a modo de lectura *performance* o lectura acontecimiento. Si bien es una práctica relativamente reciente, a través de los diversos proyectos del semillero, la hemos ido abordando como una manera de hacer una lectura activa con el cuerpo, a la vez que una incursión de las prácticas artísticas contemporáneas (la *performance*, el *happening*) sobre la escritura académica y sus modos de producir y apropiar conocimiento (ponencias, informes, eventos de socialización, etc.). Así, cada versión de nuestra "Glosa" es un acontecimiento que implica el texto, las intérpretes/lectoras del texto y el público; con esto, se trata de una experiencia única y dinámica para aprehender el texto en un evento académico o artístico y pensarnos, una vez más, la escritura como práctica artística. Esta práctica la adoptamos y adaptamos de artistas como Carolina López Jiménez en *Retratos vivos de mamá* (2025) o Juliana Borrero Echeverry con su proyecto de artes vivas *Las Extraterrestres* (2021, 2025).

El presente texto, segunda versión de "Glosar", fue presentado el viernes 24 de octubre de 2025, en la mesa Lenguajes, literaturas y escrituras, de la VII Semana de la investigación Expandida 2025, organizada por la Subdirección de Gestión de Proyectos (CIUP), en la sala Paulo Freire B de la Universidad Pedagógica Nacional. La estructura del texto oscila entre una sistematización, un *collage* y una *performance*. Por esto, se presentan acotaciones de acción entre corchetes y negrilla como indicadores de acción para cada intérprete-lectora y lo presentamos así, con los nombres de los integrantes del semillero Anamorfosis, tal cual fue leído y presentado en el evento.[4]

4 El siguiente enlace remitirse a la lectura de la tercera versión de este texto, en la V Feria Pedagógica del Libro: https://www.youtube.com/watch?v=7nORohLCNsw

[Parte I. Sobre la mesa de panel, leen Diego, Daniela y Sofía]

Intérprete 1	Verbo	Intérprete 2	Definición
Daniela	Anamorfosear	*Sofía*	Distorsionar con intención la realidad, las imágenes, los afectos, el cuerpo y la escritura
Daniela	Calcar	*Sofía*	Re-presentar; crear una mala copia; hacer mímesis sin talento artístico; no saber dibujar, pintar, escribir; repasar; cartografiar; mapear; traslucir; opacar.
Daniela	Cuadrear	*Sofía*	Organizar, clasificar o cuadrar objetos significativos.
Daniela	Contrariar	*Sofía*	No me gustan las divisiones, pero escribo recto, de izquierda a derecha. No me gustan los cuadernos, pero escribo mis apuntes por fechas y asignaturas. Pretendo salir de la norma, pero busco el orden constantemente. Me gusta escribir en intimidad, pero necesito de otras voces para detonar mi escritura. No me gusta que me digan qué hacer, pero necesito de instrucciones para expandirme. Soy contradictoria y así suelo escribir también. A veces me cuesta hilar mi discurso.
Daniela	Comiquiar	*Sofía*	En sus palabras, "Comiquiar" es como dibujar mis lugares, porque cuándo yo dibujo no utilizo referentes, lo que yo hago es recurrir a mis amigos para hacer los personajes, los vuelvo un híbrido, como que se vuelven todos partes de eso y creo que eso es comiquiar para mí.
Diego	"El cuerpo es el lugar que separa, que espacia falo y céfalo; dándoles lugar a hacer acontecimiento (gozar, sufrir, pensar, nacer, morir, hacer sexo, reír, estornudar, temblar, llorar, olvidar)". Jean Luc Nancy (2003)		

[Parte II. Desde el público, Ara y Alejandra leen en inverso (definición, verbo)]

Alejandra	La práctica de diseccionar y examinar un texto en sus partes u órganos más pequeños para descubrir cómo funciona su sistema, qué significados se esconden en sus entrañas, para luego crear a partir de estas observaciones médicas.	*Ara*	Disecar
Alejandra	Poner el cuerpo desde un doble lugar, desde su de[s]construcción y descomposición, en presencia de unx[s] otrx[s]	*Ara*	des[con]poner el cuerpo
Diego	"Excribir es un dirigirse al afuera, una ontología del cuerpo, una excripción del ser, pues esta deja "el texto mismo abandonado, dejado sobre su límite" (Nancy, 2003, p. 14 [la cursiva es del autor]). El sentido que busca este arrojarse del cuerpo no es el sentido legitimado históricamente, se trata más bien de un sentido marginal, fuera de toda significación, lo que conlleva a nuevas formas de tocar el sentido". Cano y Romero (2024)		

Alejandra	Robar textos para abrir los propios.	*Ara*	Epigrafear
Alejandra	Acción de escribir, en espiral o con formas que obligan a escritor/x y lector/x a modificar la posición del texto. La escrijugatuna se inspira en los libros de Peter Sis.	*Ara*	Escrijugatunar
Alejandra	Salir a caminar, mirar al cielo, saludar a los vecinos, humanos, plantas, animales. Barrer la casa y enfrente también. Abrir la puerta. Saltar la reja, escuchar la vida salvaje. Canturrear de día y de noche, verdespirar: inspirarse en la naturaleza.	*Ara*	Espaciar
Diego	"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". Jorge Peñuela (2020)		

[Parte III. Todas las intérpretes se levantan, caminan por el espacio y leen en el orden dispuesto en la tabla]

Daniela	Excribir	*Sofía*	"Descubrir algo haciéndolo" (préstamo de Úrsula K. Leguin que hizo Carolina Cerón y ellas a mí).
Alejandra	Relacionar dos conceptos que aparentemente no tienen relación.	*Ara*	Extrapolar
Sofía	"La escritura expandida *podría ser* la explosión de los soportes, la desvinculación con el acto de la visión, la mixtificación, la transgenericidad y ruptura de cualquier molde". Paula Juanpere		
Daniela	Enramar	*Ara*	1. Vincular y conectar las emociones como una extensión de la pulsión vital. 2. Reconocerse como una parte o extensión de algo central, todos/as venimos de algo base, como ejemplo nuestra familia.
Alejandra	Generazionalizar	*Sofía*	De aquello que me previó a mí y me transita genética.
Ara	"Hay un énfasis desigual en los programas de escritura sobre la narrativa hermética, la mecánica del oficio, la técnica y el punto de vista, en contraposición al lado más oculto o espiritual de la escritura, el disfrutar del proceso de creación". David Foster Wallace (2013)		
Diego	Patagrafiar	*Alejandra*	Colocar libros, películas, obras o autores en los pies de página de los apuntes cotidianos.
Sofía	Taquigrafiar	*Ara*	Escribir con la velocidad que se habla. Taqui en la mano que tiembla y que hace taqui cuando grafías y piensas grafías rápido (grafo - escribes, dibujas). Cuando corres escribiendo o escribes corriendo.
Alejandra	"[Que] un escritor [sea] más que un genio torturado [...] un programador que conceptualiza, construye, ejecuta y mantiene de modo brillante una máquina de escritura". Kenneth Goldsmith (2015)		
Daniela	Tropezar	*Diego*	Encontrar algo importante por accidente.
Alejandra	Manifestar	*Daniela*	Declaración de principios, verdades, anhelos, certezas.

Daniela	"Un mapa se construye, está abierto a infinidad de conexiones en todas sus dimensiones, por lo tanto, sufre modificaciones continuamente. Un mapa se crea por medio de relaciones de combinaciones, pues la actitud del creador del mapa es la de la exploración. Un mapa puede ser realizado infinidad de veces acoplándose a los deseos de un individuo o de un grupo, en fin, está hecho no solo por una individualidad, sino por una multiplicidad de voces. Es importante resaltar que el mapa se opone al calco, pues está fundamentado en la vivencia y en la experimentación de la vida real". María José Arbeláez (2015)		
Sofía	Rayar	*Diego*	Hacer líneas, en diversos sentidos y varias veces, sobre palabras para encontrar nuevos significados.
Ara	Rizomar	*Sofía*	Hacer conexiones múltiples, heterogéneas y mutantes que desafían la idea de conocimiento lineal. Su naturaleza es irreductible e incita al pensamiento complejo.
Sofía	"No existe un mapa único, verdadero, anterior y origen de los mapas; por el contrario, el mapa habla, insinúa desplazamientos, hace conexiones". María José Arbeláez (2015)		

[Parte IV. Las intérpretes y el coro leen desordenadamente o, a su criterio, todo; caminan por el espacio, se comportan de manera errática o bien intencionada en el espacio (en caso de que sea posible, otrxs integrantes del semillero se pueden sumar a la polifonía). Al final, la marca que va desacelerando la polifonía, es que Ara y Alejandra se ubican en la mesa del panel, mientras que Daniela, Sofía y Diego, en el público; se termina cuando todas las intérpretes estén en silencio].

Referencias

Abenshushan, V. (2019). *Permanente obra negra.* Sexto Piso.

Alzate Camacho, L. V. (2023). *Grafomanía de soliloquios cotidianos: tránsitos entre la escritura íntima, la poética y la autoformación* [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Arbeláez, M. J. (2015). *Los artistas caminantes. Richard Long y Hamish Fulton.* Editorial UD.

Barthes, R. (1983). *Fragmentos de un discurso amoroso.* Siglo XXI Editores.

Benjamin, W. (2017). *Libro de los Pasajes*. Akal.

Dworkin, C. y Goldsmith, K. (eds.) (2011). *Against Expression: An Anthology of Conceptual Writing.* Northwestern University Press.

Borrero Echeverry, J. (2021). *Las extraterrestres.* Cajón de Sastre.

Borrero Echeverry, J. (2025). Las Extraterrestres: desmontaje de una escritura mutante. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, *20*(1), 106-127. https://doi 10.11144/javeriana.mavae20-1.edem

Cano Bermúdez, V. A., y Romero Bonilla, D. G. (2024). Signos En Proceso. Convergencias Entre Excrituras E investigación-creación. *(pensamiento), (palabra)… Y obra*, *31*, 1-22. https://doi.org/10.17227/ppo.num31-18617

Cerón, C. (2023). Glosa. En C. Cerón y X. Gama Chirola, *Lo curatorial desde el sur* (pp. 48-57). Idartes.

Ferrari, L. (2020). *La Basílica.* Ripio.

Foster Wallace, D. (2013). *En cuerpo y en lo otro.* Mondadori.

Gerber Bicecci, V. (2023). *Mudanza.* Laguna Libros.

González Cayambe, J. (2022). *De encierros, cuentas, libretas y paciencia. Reconocimiento de otras y lo otro en procesos de memoria y creación* [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Guerrero, M. P. (2021). Algo se muere, pero no es para siempre. *Thesavrvs, 60*, 60-80. https://thesaurus.caroycuervo.gov.co/index.php/rth/article/view/15

Guerrero, M. P. (2021). *Lengua rosa afuera, gata ciega.* Himpar Editores.

Goldsmith, K. (2015). *Escritura no-creativa.* Caja Negra Editora.

Lagos López, C. A. [brigitte potente]. (2024). *Desbordar la danza* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

López Jiménez, C. (s. f.). *Retratos vivos de mamá*. https://www.retratosvivosdemama.co/

Nancy, J. L. (2003). *Corpus.* Arena.

Peña Gama, N. P. (2024). *Discorpuscapitia. Escrituras expandidas sobre cómo se me separó la cabeza del resto del cuerpo* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

Peñuela, J. (2020). *Excrituras artísticas. El arte colombiano en perspectiva cultural.* Editorial UD.

La imagen fotográfica como gesto pedagógico: crisis de la representación y constitución de subjetividades

William Oswaldo Silva Ortiz[1]

pp. 227-241

1 Este texto hace parte de la tesis del autor titulada *La imagen fotográfica en la escuela: un debate [un lugar] entre la representación y la constitución*, y se constituye en un apéndice del trabajo de su investigación en la Universidad Pedagógica Nacional. Candidato a doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: wosilvao@upn.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0009-0003-2656-5958

Civilisation de l'image? En fait c'est une civilisation du cliché oú tous les pouvoirs ont interét a nous cacher les images, non forcément a nous cacher la méme chose, mais a nous cacher quelque chose dans l'image.

GILLES DELEUZE

La imagen es es un espacio de lucha

DIDI-HUBERMAN

Introducción

La luz roja del cuarto oscuro tiñe los rostros con un resplandor espectral. Entre bandejas de revelado, las siluetas emergen poco a poco sobre el papel fotográfico, como si la memoria se negara a desaparecer. Viviana, de 12 años, sostiene su cámara con la misma delicadeza con la que su madre acomoda los hilos en la máquina de coser. Su familia, su hogar, su mundo entero se despliega a través del lente, donde cada imagen es un fragmento de su historia. En cada disparo hay un intento por capturar lo efímero, por atrapar el tiempo antes de que se deslice entre los dedos. La fotografía no es solo un oficio, es su manera de reconstruir lo que fue, de resignificar lo que la rodea. En la pantalla, entre luces y sombras, lo estenopeico, la vida se vuelve imagen.

El minidocumental *Fotosensible* (2005) me dejó perplejo la primera vez que lo vi, sentí que Jenny Fonseca y Karolina Villarraga me confrontaban con una realidad que nos incómoda, la violencia interna y la vulnerabilidad de la pobreza. Es en el barrio Altos de Cazucá, en el municipio de Soacha, donde la fotografía se convierte en un espacio de disputa simbólica, donde los niños y jóvenes desafían las narrativas oficiales que los condena a la invisibilidad. Años después, al complementar esta concepción, leyendo la tesis *Voces como imágenes: ciudadanías en el límite, fotografía y agencia cultural en Altos de Cazucá* (2011), entendí que estas prácticas no eran anecdóticas, sino una forma de resistencia ante un régimen de representación que define quién merece ser visto y quién debe permanecer en la sombra.

Lo que más me perturbó de esta experiencia fue que ocurrió fuera de la escuela. En lugar de ser la institución educativa el espacio que promueve una mirada crítica sobre la imagen, fueron los márgenes, los espacios informales, los que abrieron la posibilidad de que la fotografía funcionara como un gesto pedagógico de agencia cultural. Esta constatación me obligó a preguntarme, especialmente como profesor: ¿por qué la escuela sigue reduciendo la fotografía a un ejercicio banal y utilitarista?

Esta inquietud ha atravesado mi formación académica, desde el pregrado hasta la maestría, y hoy en el doctorado me empuja todavía a cuestionar las crisis de la imagen fotográfica en la constitución de subjetividades y en los conflictos de representación. Mi investigación de tesis doctoral parte de esta urgencia: es necesario problematizar, buscar espacios de fuga, indagar en el cómo se configura el lenguaje fotográfico en la escuela y qué papel juega en la formación de la subjetividad; porque no se trata solo de que los estudiantes aprendan a producir imágenes, sino de que comprendan los regímenes de visibilidad e invisibilidad que operan en ellas. Como señala Freire (2005), la educación debe ser un acto de concientización y emancipación, donde el aprendizaje no sea una mera transmisión de conocimientos, sino una práctica de libertad que permita a los sujetos leer críticamente su

realidad y transformarla. Por lo tanto, cuando en la escuela los estudiantes como los maestros leemos, conversamos y escribimos alrededor de las imágenes (fijas como la fotografía, pero que se mueven, y en movimiento como el cine) favorecemos las apuestas pedagógicas de la relación de los textos iconográficos. Sin que se perciba una supremacía de la visualidad ni un logocentrismo, sino que potenciemos como lo dice Freire (2005) la lectura crítica de textos.

La educación no puede seguir ajena a esta lucha por la representación. Si la escuela no ofrece posibilidades para que los estudiantes interpelen las imágenes, otros lo harán por ellos: los medios audio-visuales, las redes sociales, las industrias culturales. No enseñar a leer la imagen es condenar a los jóvenes a ser espectadores pasivos de su propio relato, a aceptar sin cuestionar las versiones impuestas por el poder[2]. En este sentido, como advierte Foucault (1984)[3] al igual que Martin Jay (2003-2007) en la noción de los regímenes escópicos, las imágenes, al igual que los discursos, están moldeadas por modalidades discursivas que responden a los intereses de aquellos que ocupan posiciones estratégicas dentro de las estructuras de poder. Estos sujetos no solo controlan la representación, sino que también dirigen las fuerzas y saberes que circulan en la sociedad, al ejercer una intromisión sobre la subjetividad y la sensibilidad de los otros. En este ejercicio de poder las imágenes se convierten en gestos pedagógicos que no solo regulan lo visible, sino también lo pensable y lo experimentable, ya que imponen una visión del mundo que tiende a excluir a quienes carecen de acceso a estos mecanismos o buscan subvertirlos. Por eso, la fotografía en la escuela le conviene dejar de ser un accesorio didáctico y convertirse en un campo de batalla donde se disputan la memoria,[4] la identidad y la agencia cultural.

Desde mi experiencia como profesor de lenguaje, he constatado que la imagen fotográfica en el contexto educativo atraviesa una crisis estructural: la de la representación y la constitución. La escuela sigue tratando a la fotografía como un recurso auxiliar del texto escrito, pues

2 Para Foucault (1984) el poder no se posee, funciona; no es una propiedad, ni una cosa, por lo cual no se puede aprehender ni conquistar, sino que es una estrategia. Tampoco es unívoco, ni es siempre igual ni se ejerce siempre de la misma manera, ni tiene continuidad; es circular. El poder es una red imbricada de relaciones estratégicas complejas, las cuales hay que seguir al detalle (microfísica). El poder no está, pues, localizado, es un efecto de conjunto que invade todas las relaciones sociales. El poder no se subordina a las estructuras económicas. No actúa por represión, sino por normalización, por lo cual no se limita a la exclusión ni a la prohibición, ni se expresa ni está prioritariamente en la ley. El poder produce positivamente sujetos, discursos, saberes, verdades, realidades que penetran todos los nexos sociales, razón por la cual no está localizado, sino en multiplicidad de redes de poder en constante transformación, las cuales se conectan e interrelacionan entre las diferentes estrategias (Giraldo, 2006).

3 En su conferencia del 2 de diciembre de 1970, publicada bajo el nombre de *El orden del discurso,* Foucault afirma que "en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad" (Foucault, 1973, p. 11).

4 Siguiendo a Elizabeth Jelin en el texto *Los trabajos de la memoria*, asumimos que la memoria es un proceso dinámico en el que el pasado no se recuerda de manera fija, sino que se reinterpreta el presente en función de disputas simbólicas y relaciones de poder. En este marco, la fotografía no solo opera como un registro visual, sino como un espacio de resignificación que puede reafirmar narrativas hegemónicas o abrir grietas para la emergencia de nuevas voces y experiencias. En la escuela, comprendemos que las imágenes no solo documentan, sino que participan en la construcción de identidad y en la lucha por la visibilidad de ciertos relatos sobre el pasado que reaparecen en el presente.

ignora su capacidad para producir sentido y modelar subjetividades. En ese sentido, John Collier y Malcom Collier (1986), como la maestra Inés Dussel (2006) y el maestro Didi-Huberman (2008) advierten que reducir la fotografía a un mero recurso ilustrativo implica una pérdida significativa, ya que se ignora su función exploratoria y su potencial como evidencia visual dentro de la investigación. Cuando la imagen se subordina a un discurso preexistente, su capacidad de revelar nuevas perspectivas queda limitada, restringiendo su contribución al análisis. Esta reducción a lo ilustrativo no solo afecta la investigación, sino que también impacta la enseñanza, ya que perpetúa un modelo que privilegia lo verbal sobre lo visual. Al desarticular la posibilidad de reconocer la fotografía y otras imágenes como un lenguaje autónomo y un espacio de enunciación, se limita su papel como gesto pedagógico al potenciar el pensamiento crítico y producción de conocimiento.

Además, la masificación y banalización de la imagen en la era digital ha intensificado esta crisis, al generar una relación superficial con la fotografía, donde se consume, pero no se interroga. Como advierte Fontcuberta (1997), el exceso de imágenes no ha fortalecido la mirada crítica, sino que ha erosionado su capacidad de interpelación. En este sentido, la escuela no solo falla al no integrar la fotografía como un medio constitutivo del conocimiento, sino que también omite la posibilidad de articular, a través de la imagen, una comprensión más amplia de la relación entre el individuo, el otro y el mundo. Siguiendo a Bajtín (1982) en su *Teoría y estética de la creación verbal*, y a Paul Ricoeur con su triple mímesis —preconfiguración, configuración y reconfiguración— expuesta en *Tiempo y narración* (1983), podemos pensar la imagen fotográfica como un espacio de mediación que participa no solo en la representación del mundo externo, sino también en la constitución del yo y en la construcción de la alteridad. La fotografía, al igual que otras formas de conocimiento, no se limita a representar el mundo, sino que interactúa con la mismidad y la otredad, lo que genera así un universo de saber que integra tanto la realidad objetiva como la subjetiva.

De este modo, los saberes que la escuela orienta, como las matemáticas, la geografía o la historia, nos permiten conocer el mundo, pero la constitución de la subjetividad y la relación con el otro también forman parte esencial del proceso educativo y no pueden desvincularse de las posibilidades visuales y discursivas que la fotografía ofrece. Urge, entonces, resituar la fotografía en el margen de lo educativo y reivindicar su potencial como gesto pedagógico de agencia y producción de subjetividades, a partir de integrar metodologías que permitan a los estudiantes no solo leer imágenes, sino disputar sus significados y construir narrativas propias. Como señala el profesor Biesta (2017), la educación no debe centrarse únicamente en la adquisición de conocimientos y habilidades, sino en la formación de sujetos que participan activamente en la construcción del mundo y en la negociación de significados dentro de una comunidad democrática.

Esto es paradójico, porque, aunque vivimos en una sociedad saturada de imágenes, donde la fotografía es un medio central de comunicación, recepción y producción de sentido, su presencia en la escuela sigue siendo marginal y usualmente instrumental como lo ha planteado las tesis doctorales de los profesores Dixon Olaya (2024) y Sherly González (2024). Para complementar, según la profesora Inés Dussel (2006) y el profesor Fabio Jurado *et al.* (2009) desde su incor-

poración en los libros de texto, guías, talleres, entre otros documentos escolares, las imágenes, como la fotográfica, han sido y están siendo utilizadas como recursos de acompañamiento del texto escrito, un apoyo visual que ilustra contenidos, pero rara vez se le ha reconocido como un lenguaje autónomo con posibilidades propias en la formación de conocimiento. Esta crisis, en la escuela, se ha intensificado con la expansión de las tecnologías digitales y la proliferación de recursos multimedia.

En este sentido, Joan Fontcuberta (2011) advierte que en la era digital la fotografía ha perdido su aura de verdad y se ha convertido en un fenómeno ubicuo, instantáneo y banalizado. En el ámbito educativo, esta banalización ha llevado a que la imagen fotográfica, con regularidad, las imágenes, como señalan los profesores Fabio Jurado (2004), Inés Dussel (2006) y Dixon Olaya (2024), se utilicen de manera acrítica, sin una reflexión profunda sobre su capacidad para construir realidades y subjetividades. Por lo tanto, si la escuela no asume la fotografía como un lenguaje en sí mismo, los estudiantes quedan desprovistos de posibilidades para decodificar, interpretar y producir imágenes con sentido crítico. De este modo, la crisis no solo afecta la representación fotográfica en el aula, sino también su constitución como un medio legítimo de construcción del conocimiento, por ende, de la configuración de subjetividad.

De igual modo, esta preocupación se fundamenta en dos razones centrales. En primer lugar, mi trayectoria académica que ha estado orientada hacia la investigación de la fotografía como herramienta pedagógica, desde el pregrado hasta la maestría, con un enfoque en su potencial para promover las competencias básicas de comunicación.[5] No obstante, en esta investigación tomo distancia de esos trabajos previos, pues ahora problematizo los asuntos de representación y constitución de la imagen fotográfica. Si bien en mis estudios anteriores abordé la fotografía como una configuración de las subjetividades, no había sido plenamente consciente de la crisis que atraviesa la imagen fotográfica en el contexto educativo. Solo en este punto, gracias a la distancia que ofrecen el tiempo y el espacio, y particularmente a la formación doctoral en la Universidad Pedagógica Nacional, he logrado comprender con mayor profundidad la magnitud de esta problemática. Esta nueva perspectiva me ha llevado a replantear el enfoque de mi investigación, ya no desde el uso de la representación fotográfica, sino desde la posición de Van Dijk (2016), los estudios críticos sobre su lugar en la escuela y su papel en la construcción del conocimiento hasta tal punto de tensionar no solo el asunto de la representación a la constitución, sino también la noción de herramienta por la de gesto pedagógico.

En segundo lugar, mi experiencia como estudiante, hijo de la educación pública y docente en instituciones educativas tanto privadas como públicas a lo largo del territorio colombiano me ha permitido constatar, con preocupación, la ausencia sistemática o el tratamiento meramente

5 Desde el lenguaje se suele hablar de competencias comunicativas. El maestro Carlos Lomas, en su libro *La educación lingüística: Entre el deseo y la realidad* (1999), menciona varias de ellas: la lectora, escritural, literaria y mediática. Sin embargo, no es suficiente con la enseñanza de las competencias comunicativas en sí mismas; el debate debe abrirse hacia una formación que se apoye en los estudios críticos del discurso y en una perspectiva intercultural. Esta última debe cuestionar y deconstruir los sistemas de valores que se naturalizan en la sociedad, también conocidos como el *ethos* social.

accesorio de la fotografía en la formación escolar. A través del proyecto "Fomento para la educación media" (FEM), he recorrido aulas en regiones tan diversas como Meta, Vichada, Putumayo, Caquetá y Amazonas, así como colegios en Bogotá, Girardot y en el modelo escuela nueva en Caldas y Antioquia y como sindicalista de la Asociación de Educadores de Cundinamarca (ADEC) en los municipios de Cundinamarca. En cada uno de estos contextos, he evidenciado que las imágenes, concretamente la fotográfica, ha sido relegada a un papel marginal, abordada de manera fragmentaria o incidental, sin un reconocimiento real de su potencial formativo. A pesar de que los *Lineamientos Curriculares en Lenguaje* (Ministerio de Educación Nacional, 1998) y los *Estándares Básicos de Aprendizaje en Lenguaje* (Ministerio de Educación Nacional, 2006) mencionan la ética y los sistemas simbólicos como ejes importantes en la formación lingüística, estas orientaciones omiten procesos claros para la formación de la imagen fotográfica, lo que perpetúa una educación visual errática y dispersa. Esta omisión no solo limita la comprensión crítica de la imagen, sino que también despoja a los estudiantes procesos fundamentales para interpretar y construir su realidad.

Desde esta perspectiva personal, pero que es de un sentir colectivo estudiantil y profesoral, esta investigación busca analizar cómo se producen y desarrollan los procesos de recepción, adquisición y producción del conocimiento a través de la fotografía en la escuela. El ejercicio de mi investigación busca aportar a la consolidación de una pedagogía de la imagen que trascienda su uso como recurso didáctico y la reconozca como un espacio de construcción de subjetividad, memoria y agencia cultural, para debatir sobre el lugar, la crisis de la representación y la constitución. Sin embargo, esto no se limita a integrar la fotografía en la enseñanza bajo enfoques convencionales, sino que propone un giro crítico al problematizar las formas en que la imagen fotográfica ha operado históricamente en la educación y el cómo se ha enseñado. Como plantea el profesor Mirzoeff (2011), la visualidad no es neutral ni objetiva, sino un campo de disputa donde se ejercen y desafían relaciones de poder.

En este sentido, la educación visual debe ir más allá de la enseñanza técnica de la fotografía o el análisis superficial de las imágenes y convertirse en un espacio de resistencia, donde los estudiantes no solo interpretan críticamente los regímenes de visibilidad impuestos por los medios y las instituciones, sino que también producen nuevas formas de mirar y representar el mundo. De lo contrario, la escuela seguirá reproduciendo lo que Mirzoeff (2011) llama la "visualidad dominante", que impone quién tiene derecho a ser visto y quién permanece en la invisibilidad.

De ahí que la noción de constitución, propuesta por Martin Packer (2018) en su obra *La ciencia de la investigación cualitativa*, es sumamente importante, pues Packer enfatiza que las imágenes no son neutras, sino que participan activamente en la construcción de significados y en la producción de conocimiento dentro de los procesos sociales y educativos. En este contexto, entre la distancia de representación y constitución fotográfica, nos posicionamos en el espacio del écarte, propuesto por François Jullien (1995), un espacio intermedio que permite cuestionar la dicotomía entre representación y constitución. Investigar la fotografía en la escuela desde esta perspectiva implica entenderla y debatirla no solo como un reflejo de lo real, sino como una práctica constitutiva que interviene activamente en la creación de significados y subjetividades. Este enfoque resignifica la fotografía como un

potenciador crítico en la escuela, capaz de intervenir en la producción de sentido y contribuir a nuevas formas de mirar[6] y comprender la realidad, especialmente en los complejos escenarios sociales y políticos contemporáneos.

Desde esta perspectiva, la fotografía en la educación no puede limitarse a un uso instrumental o meramente estético. Como sostiene Martin Packer (2018), las imágenes forman parte de los procesos metodológicos en los que la construcción de significados no es un fenómeno meramente descriptivo, sino interpretativo. Esto significa que el trabajo con imágenes en la escuela no solo podría centrarse en su análisis formal, sino en cómo estas participan activamente en la configuración de realidades sociales. Si la fotografía es un actor en la producción del conocimiento, su inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje debería ir más allá de la técnica y explorar cómo moldea la comprensión del mundo en los estudiantes. En este sentido, la educación formal tiene el reto de integrar la fotografía como un gesto pedagógico para la alfabetización visual, lo cual permita a los estudiantes reconocer las estructuras de poder, representación y agencia que operan en la construcción de las imágenes.

Así las cosas, pensamos que si bien la fotografía ha sido tradicionalmente entendida como una forma de representación que refleja la realidad de manera objetiva, esta noción resulta insuficiente al considerar la capacidad de la imagen fotográfica para producir significados más allá de lo meramente visible. Desde una perspectiva foucaultiana, el acto de fotografiar no solo capta un fragmento de la realidad, sino que participa activamente en la construcción discursiva de esa realidad. En este sentido, la fotografía opera dentro de una serie de prácticas discursivas que moldean el modo en que interpretamos y comprendemos el mundo. Al igual que lo plantea Julia Kristeva (1988) en *El lenguaje, ese desconocido*, las imágenes fotográficas no son entidades autónomas, sino que se inscriben en un sistema de relaciones que las vinculan con otros discursos y significados.[7] Además, Umberto Eco (1976) como Van Alphen (2017) señalan que el significado de una imagen no está dado de manera unívoca, sino que depende del código cultural y el contexto en el que es interpretada, lo que demuestra que la fotografía no es una representación estática de la realidad, sino un proceso de producción de sentido. En consecuencia, la fotografía podría entenderse como un fenómeno que no solo representa, sino que constituye realidades**,** al construir narrativas e influir en la manera en que se perciben tanto los objetos como los sujetos; configuraciones que hoy la escuela debe asumir. Desde su origen, en su constitución, la fotografía participa activamente en la formación del sujeto**,** ya que establece relaciones que configuran las formas en que se experimenta y comprende el mundo.

6 Según el profesor Fabio Jurado (2004) así como se puede oír sin escuchar, se puede ver sin mirar. Oír y ver son actividades físicas, determinadas por el automatismo de la vida práctica y por la funcionalidad de dos órganos, como son el oído y el ojo: vemos y oímos por donde quiera que vayamos, a no ser que seamos ciegos o sordos. Pero alguien puede oír palabras y frases sin escuchar los significados que el contexto produce; alguien puede ver imágenes y no mirar lo que hay detrás de ellas. El escuchar y el mirar son procesos implicados por la interpretación, la que resulta de una elaboración intelectual, de un esfuerzo por desentrañar la significación de aquello que se escucha y se mira.

7 Y cuando ella afirma: "quien dice lenguaje dice delimitar, significar y comunicar", nos invita a pensar la imagen en el mismo sentido. La imagen también presenta una parcialidad del mundo, dotada de un contenido y expuesta a la mirada del otro, es decir, como una puesta en común para la recepción.

Para ampliar estos asuntos de la fotografía como meramente representación, es imprescindible señalar que para Deleuze (1986), en su análisis sobre las *imágenes en el cine*, la imagen no se limita a representar una realidad fija; más bien, es un fenómeno dinámico que genera nuevas formas de pensar y percibir. En este sentido, la imagen fotográfica también puede ser vista como una producción activa de diferencia, un mecanismo a través del cual lo visible se transforma continuamente, al crear nuevos sentidos a partir de las relaciones y las conexiones que establece. De ahí que, podemos pensar que las imágenes no son entidades pasivas, sino que poseen una capacidad para afectar y ser afectadas, lo que les confiere una dimensión constitutiva en la formación[8] de subjetividades y discursos. Lo anterior nos lleva a reflexionar tanto sobre la producción como sobre la recepción, así como sobre la representación y la constitución de las imágenes. Es fundamental cuestionar el enfoque esencialista con el que a menudo se asume la imagen, al punto de escuchar expresiones como "una imagen vale más que mil palabras", lo que sugiere un carácter unívoco y totalizador. Sin embargo, en lugar de entender la imagen como algo fijo o definitivo, es necesario reconocer su dinamismo y su naturaleza abierta, que siempre demanda una interpretación crítica. Como hemos dicho, la imagen no es un simple reflejo de la realidad, sino un espacio de significados múltiples que requiere ser interrogado desde diversas perspectivas.

La subjetividad puede entenderse como un proceso de constitución del sujeto que emerge en la interacción con el exterior, tal como lo plantea Deleuze (1986) al interpretar a Foucault. El sujeto no es una entidad fija con una interioridad esencial, sino que se construye a través de sus relaciones con el afuera, con las continuidades y ritmos que estructuran su experiencia. Así, el sujeto no se define por una proyección de su interior, sino por su capacidad de interiorizar y significar el mundo externo. En este sentido, la subjetividad se produce a partir del pliegue que el individuo hace de su interacción con los códigos, las normas y las experiencias sociales, sus rutas vitales, lo que lo convierte en un acto creativo. Este proceso no es simétrico ni estático, sino que implica una tensión constante de fuerzas que reconfiguran el ser, siempre en diálogo con el otro y con el contexto histórico y social. Deleuze nos hace la referencia a las diferencias entre sujeto y subjetividad.

> El sujeto se define por un movimiento, como un movimiento, movimiento de desarrollarse a sí mismo. Lo que se desarrolla es sujeto. Ese es el único contenido que se le puede dar a la idea de subjetividad: la mediación, la trascendencia (1994, p. 98)

Es por estas cuestiones que la subjetividad no debe ser entendida como la noción tradicional de un sujeto autónomo y racional, que actúa de acuerdo con principios normativos y libres de influencias externas. En el contexto escolar, esta concepción individualista sigue permeando muchas prácticas pedagógicas, donde el estudiante es tratado como un receptor pasivo de conocimientos en lugar de un sujeto situado den-

8 Desde la perspectiva de la *Bildung*, la formación no puede reducirse a la adquisición de conocimientos o competencias, sino que remite a un proceso de transformación del sujeto a partir de su encuentro con la alteridad, la experiencia y aquello que lo desestabiliza. En este sentido, la formación se configura como una práctica ética, estética y política que acontece cuando el sujeto se deja afectar por lo vivido y reconfigura su relación consigo mismo, con los otros y con el mundo.

tro de dinámicas socioculturales. Sin embargo, si reconocemos que la subjetividad se construye en relación con su entorno, le es posible a la escuela asumir un rol más activo en la formación de ciudadanos críticos capaces de cuestionar los discursos que moldean sus percepciones y experiencias. Esto implica una transformación en la manera en que abordamos la imagen en el aula: no como un simple recurso ilustrativo o decorativo, sino como un espacio de producción simbólica donde los estudiantes aprenden a leer, interpretar y construir significados. Como plantea Freire (2019), la educación debe ser un proceso dialógico en el que los sujetos se reconozcan como actores de su propia historia, capaces de analizar críticamente los signos y símbolos que configuran su realidad, su mundo.

Bajo este enfoque, sostenemos que la fotografía no es simplemente un reflejo fiel de lo que existe, sino un campo de producción activa de significados, capaz de modificar la percepción y participar en la creación de nuevas realidades. En la escuela, esto abre la posibilidad de que los estudiantes no solo consuman imágenes, sino que las produzcan de manera crítica, que interroguen los marcos de visibilidad e invisibilidad que determinan lo que puede o no ser representado. Desde una perspectiva deleuziana, el sentido no es una propiedad fija de los objetos o las representaciones, sino que emerge a través de relaciones dinámicas entre superficies, eventos y proposiciones (Deleuze, 1969). Aplicado a la educación, esto significa que las imágenes fotográficas no pueden seguir siendo abordadas como meros soportes de información, sino como espacios de negociación de significados, donde los estudiantes pueden explorar y resignificar su propia relación con el mundo.

En este sentido, la formación de la fotografía en la escuela debe trascender la dimensión técnica y abrirse a una comprensión crítica de la imagen como un gesto pedagógico de construcción de la realidad. La educación tiene el potencial de formar sujetos capaces de cuestionar las relaciones visuales que consumen a diario, de reconocer las estructuras de poder que los configuran y de apropiarse de la imagen como un medio de expresión y resistencia. Si la escuela no asume este desafío, seguirá reproduciendo un modelo de alfabetización incompleto, en el que la lectura y la escritura verbal predominan, mientras la cultura visual permanece en un estado de pedagogización superficial. Como plantea Giroux (1997), la educación debe concebirse como una práctica cultural y política que capacita a los estudiantes para interpretar críticamente el mundo y actuar sobre él, lo cual promueve una ciudadanía.

En el contexto escolar, este carácter constitutivo de la fotografía tiene implicaciones esenciales para la educación y la agencia estudiantil cultural. Si la imagen fotográfica no solo refleja el mundo, sino que lo reconfigura a través de múltiples conexiones y dinámicas interpretativas, su integración en la escuela debe trascender su uso como ilustración o complemento didáctico. La fotografía, entendida como evento constitutivo en términos de Deleuze (1994), Foucault (1973) y Packer (2018), se convierte en un gesto pedagógico que abre el campo de lo visible a nuevas posibilidades de interpretación y apropiación. En este sentido, la educación no puede seguir relegando la enseñanza de la imagen a un plano marginal, sino que debe reconocer su potencial para formar estudiantes críticos, capaces de leer, producir y disputar significados en una sociedad donde lo

visual estructura gran parte del conocimiento y la experiencia.

Por esto, en el marco de una cultura profundamente visual, en la que la imagen fotográfica se ha convertido en una presencia constante, cotidiana y aparentemente natural, esta ~~proyecto de~~ tesis doctoral propone una reflexión crítica sobre el lugar que ocupa la fotografía en la escuela. El punto de partida no es otro que la inquietud que surge al constatar cómo las imágenes —y en particular la imagen fotográfica—, pese a su ubicuidad y potencia comunicativa, continúan siendo tratadas en los contextos escolares como recursos auxiliares, subordinados al texto verbal, sin reconocimiento de su capacidad para producir sentido, subjetividad y conocimiento. Este trabajo emerge de una trayectoria personal y profesional atravesada por la docencia en territorios rurales y urbanos en Colombia, por los tránsitos tejidos con comunidades educativas económicamente privilegiadas como las más marginadas, y por la persistente pregunta por las formas en que los lenguajes —y entre ellos la fotografía— configuran a los sujetos en su manera de mirar, de narrar y de habitar el mundo.

El problema de investigación se organiza alrededor de una pregunta central: ¿cómo se configuran, en el campo escolar, los procesos investigativos y formativos de la imagen fotográfica, en un contexto social donde su circulación, apropiación y potencial de intervención simbólica se intensifican, y de qué manera la escuela ha venido trabajando estos marcos epistémicos, metodológicos y pedagógicos desde el seno de la cultura visual contemporánea? Por lo tanto, ¿qué desafíos epistemológicos y metodológicos implica investigar con imágenes fotográficas en el marco de la educación formal, cuando se busca comprender su papel en la constitución de subjetividades? A partir de allí se derivan otras preguntas orientadoras: ¿qué formas de intervención pedagógica pueden emerger del trabajo investigativo con imágenes fotográficas en la escuela? ¿De qué manera metodologías visuales como FotoVoz y a/r/tografía permiten activar procesos de subjetivación? ¿Qué condiciones, prácticas y relaciones emergen cuando se incorporan los gestos fotográficos en el aula como medios de enunciación visual? ¿Cómo inciden en la mirada educativa las obras de Jesús Abad Colorado, Joan Fontcuberta y Zanele Muholi?

Los objetivos ~~del proyecto~~ buscan responder a estas preguntas desde una postura crítica. El objetivo general consiste en investigar cómo los vínculos investigativos de la imagen fotográfica en el contexto escolar —a partir del análisis de obras visuales como las de Jesús Abad Colorado, Joan Fontcuberta y Zanele Muholi y de la implementación de metodologías visuales— posibilitan problematizar los procesos de constitución de subjetividades, sentidos y formas de enunciación. De este objetivo general se derivan objetivos específicos que apuntan a indagar los modos en que las imágenes fotográficas producidas por estudiantes abren nuevas posibilidades de subjetivación; caracterizar las dimensiones visuales y discursivas en las obras de los fotógrafos antes mencionados; analizar las metodologías visuales mencionadas desde su potencial educativo; y reflexionar sobre los efectos y tensiones que emergen al incorporar la fotografía como gesto pedagógico.

La metodología de esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, de carácter hermenéutico y crítico, orientado por una perspectiva autoetnográfica crítica. Esta elec-

ción metodológica no es meramente técnica: responde a la intención de comprender las imágenes no como objetos de análisis distanciado, sino como experiencias encarnadas, situadas y relacionales. La autoetnografía permite recuperar la experiencia docente y visual del investigador como parte constitutiva del proceso de producción de sentido. La investigación se apoya en el análisis de imágenes producidas en contextos escolares mediante procesos metodológicos como FotoVoz y a/r/tografía, los cuales habilitan la voz y la mirada de los estudiantes como productores de conocimiento. Estas metodologías permiten no solo generar datos visuales, sino también comprender cómo las imágenes afectan, configuran y transforman las subjetividades que las producen y las reciben, y se quiere investigar desde allí qué sucede en el aula de clase con la vinculación de dichas metodologías para gestar pedagógicamente los asuntos constitutivos.

La investigación también propone una articulación con archivos personales, escolares y fotográficos, y con referentes visuales de fotógrafos/as cuya obra tensiona los límites entre la memoria, la denuncia, la identidad y la representación. Las imágenes analizadas —sean escolares o artísticas— no se comprenden como meras ilustraciones, sino como actos de enunciación y gestos pedagógicos en sí mismos. En diálogo con la noción de dispositivo de Foucault (1977), la fotografía se entiende como una práctica que organiza lo visible, lo decible y lo pensable dentro de la escuela, que enmarca estructuras de poder. Sin embargo, esta visión se complejiza al dialogar con los aportes de Adriana Fresquet (DIEUPN, 2025, 45:15) e Inés Dussel (2006, 2017), quienes invitan a pensar la imagen fotográfica no solo como dispositivo de poder, sino también como "un gesto pedagógico". Desde esta perspectiva, la fotografía en la escuela puede ser entendida como una forma de interrupción, de poética educativa, de resistencia a los modos estandarizados de producción de conocimiento y de subjetividad.

La investigación se inscribe en un marco teórico-metodológico que propone una comprensión compleja de la imagen fotográfica, articulada desde cuatro polos constitutivos que tensionan las formas tradicionales de análisis del lenguaje visual en el ámbito escolar. Estos polos —artístico y estético, semántico y semiótico, empático y simpático, y del adentro y del afuera— no funcionan como categorías aisladas o clasificatorias, sino como nodos críticos de pensamiento que permiten concebir la imagen como acto, como acontecimiento y como lugar donde se inscribe y se transforma el sujeto.

Como tal, la fotografía contiene una naturaleza tanto semiótica como comunicativa y funciona en el aula como un gesto pedagógico para el análisis y la construcción de nuevos significados que van más allá del logocentrismo y el fonocentrismo. Desde los postulados de la pedagogía crítica, el uso de la fotografía en el aula fomenta la resignificación de los signos que dan vida a las narrativas dominantes, esto permite dar paso a nuevas formas de significación particular a cada estudiante.

En el polo artístico y estético, la fotografía permite la interacción entre la imagen como tal y el sujeto que hace la interpretación. Autores como Iser (1978), explican que el proceso de lectura de la imagen no es pasivo, sino que es una constitución activa de los significados que son resultado de las experiencias del espectador. Al llevar esta concepción al aula de clases, significa que los estudiantes podrán entender esa fotografía desde sus características estéticas o

compositivas y, al mismo tiempo, entender el acto fotográfico como una praxis de interpretación. En este polo la imagen no es comprendida como un objeto cerrado, sino como una obra abierta a la interpretación. Apoyándose en la fenomenología de la lectura de Iser (1978) y la teoría de la experiencia estética de Jauss (1982), este polo desplaza la atención del objeto visual hacia el proceso activo de percepción y construcción de sentido por parte del espectador.

En el polo semántico y semiótico aparece la necesidad de reconocer en la fotografía que hay un reflejo de la realidad y, de forma subyacente, hay construcciones simbólicas intencionales asociadas a los grupos de poder. Para comprender mejor este enfoque, Benveniste (1974) reconoce que el signo contiene significados prestablecidos, también un ámbito de debate donde interlocutores disertan sobre las interpretaciones y apropiaciones. Al mismo tiempo, Verón (1993) destaca que la imagen fotográfica tiene un carácter polisémico, por lo que genera múltiples significados acorde al contexto sociocultural de cada receptor. Para aplicar este eje en la escuela es pertinente utilizar la fotografía como un gesto pedagógico para cuestionar las representaciones establecidas. El polo semántico y semiótico amplía el análisis hacia una concepción lingüística y discursiva de la imagen. Desde la noción de sujeto de la enunciación de Benveniste (1974), se plantea que la imagen puede ser pensada como una forma de decir, donde el acto de mostrar conlleva una posición, una intención y un sujeto que enuncia. A su vez, Verón (1987) destaca que el sentido no radica solo en el contenido de las imágenes, sino en las condiciones materiales, ideológicas e institucionales de su circulación.

El polo empático y lo simpático. Estas dos categorías fueron estipuladas por Eco (1984) con el propósito de diferenciar otras formas en las que los espectadores se relacionan con la imagen fotográfica. La empatía se caracteriza por una interpretación directa de lo que se mira en la imagen, mientras que la simpatía permite un proceso crítico de reflexión en la interpretación. En el aula de clases, estos dos elementos resultan claves para el diseño de otras didácticas en la que los estudiantes podrán mostrar su sensibilidad frente a las representaciones de la realidad (problemáticas) que ofrecen las imágenes. Este análisis enfoca lo estructural de las problemáticas comprendiendo las relaciones de poder que subyacen en cada imagen, y convierte a la fotografía en un gesto pedagógico para la formación de ciudadanos críticos y reflexivos. Este polo por lo tanto enfatiza la dimensión afectiva de la imagen. Siguiendo a Eco (1984) y Barthes (1990), este eje analiza cómo la imagen interpela al espectador no solo desde el signo, sino desde lo que Barthes llama el *punctum*: esa punzada que irrumpe, que desborda el marco de la representación para generar una experiencia sensible, ética y subjetiva. La imagen no solo se interpreta: se siente, se padece, se recuerda.

El cuarto el polo adentro y el afuera, fue propuesto por Deleuze (1987) en su interpretación de Foucault. Desde esta perspectiva, la fotografía se comprende tanto en su dimensión espacial como política, lo que le permite ser simultáneamente una representación del mundo y un campo de fuerzas donde operan dinámicas de visibilidad e invisibilidad (inclusión y exclusión). En este sentido, el adentro y el afuera no constituyen espacios fijos ni mucho menos dicotómicos, sino que se pliegan y repliegan. El afuera no es un límite absoluto, sino un movimiento que genera un adentro sin interioridad estable. Una superficie flexible donde lo visible y lo decible se vinculan y se redefinen. De ahí que, la fotografía no solo

refleja la realidad, sino que participa activamente en la producción de subjetividades. La fotografía es, entonces, más que una herramienta de representación es un gesto pedagógico que articula fuerzas en tensión, plegando y replegando significaciones.

Aquí, lo visible y lo enunciable no son dimensiones separadas, sino que se cruzan con las fuerzas que atraviesan al sujeto, creando pliegues y repliegues que posibilitan su transformación. En este juego de relaciones entre lo que se ve, lo que se dice y lo que se silencia, se abre la posibilidad de repliegues alternativos, de subjetividades que se construyen en la fuga de las formas impuestas que llevan a la capacidad de desbordar el marco normativo y abrir caminos hacia la creación de sí y el pensamiento. Finalmente, el polo del adentro y del afuera sitúa la imagen en el centro de las disputas por la visibilidad, el poder y la subjetivación. Foucault (1970) permite comprender las imágenes como tecnologías de poder-saber que configuran modos de ver, de ser y de actuar; mientras que Deleuze (2000) introduce la posibilidad de pensar las fugas, los pliegues y los devenires que escapan a los regímenes de representación y control.

Desde esta arquitectura teórica-metodológica, la investigación no se limita a una reflexión sobre el uso pedagógico de la fotografía, sino que lo tensiona al abandonar la idea de gesto pedagógico para plantear una crítica profunda a los modos en que se enseña a mirar y a representarse en la escuela. Se trata de disputar el lugar de la imagen en la formación contemporánea, no como adorno ni como recurso ilustrativo, sino como campo de constitución subjetiva, de agenciamiento político y de experimentación sensible.

En este sentido, la investigación doctoral se orienta hacia la construcción de una pedagogía crítica de la imagen, que desnaturalice los regímenes de visualidad impuestos, que amplíe los márgenes de lo visible y lo decible, y que restituya a la educación su potencia estética y transformadora. En una época marcada por la saturación icónica, la producción en masa de imágenes y la espectacularización de la mirada, volver sobre la fotografía como lenguaje, como gesto y como acontecimiento, no solo permite reconfigurar el lugar del sujeto en la escuela, sino abrir otras formas de mirar, de narrar y de habitar la vida.

Referencias

Bajtín, M. M. (1982). *Teoría y estética de la creación verbal.* Siglo XXI.

Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía.* Paidós.

Benveniste, É. (1974). *Problemas de lingüística general.* Siglo XXI.

Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar.* Ediciones Morata.

Collier, J., y Collier, M. (1986). *Visual anthropology: Photography as a research method.* University of New Mexico Press.

Colorado, J. A. (s. f.). *Obra fotográfica.*

Deleuze, G. (1969). *Lógica del sentido*. Paidós.

Deleuze, G. (1986). *La imagen-tiempo: Estudios sobre cine 2*. Paidós.

Deleuze, G. (1994). *Diferencia y repetición*. Amorrortu.

Deleuze, G. (1987). *Foucault.* Paidós.

Didi-Huberman, G. (2008). *Cuando las imágenes toman posición.* A. Machado Libros.

DIEUPN. (2025, 11 de abril). *Sustentación Proyecto de Tesis | Fenyt Inés Barrero Páez* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Zic4_UvsugE

Dussel, I. (2006). *Educar la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial.

Dussel, I. (2017). *La escuela en la cultura de la imagen.* Paidós.

Eco, U. (1976). *Tratado de semiótica general.* Lumen.

Eco, U. (1984). *La estructura ausente.* Lumen.

Fontcuberta, J. (1997). *El beso de Judas: Fotografía y verdad*. Gustavo Gili.

Fontcuberta, J. (2011*). La cámara de Pandora: La fotografía después de la fotografía.* Gustavo Gili.

Fonseca, J., & Villarraga, K. (2005). *Fotosensible* [Documental].

Foucault, M. (1970). *Las palabras y las cosas.* Siglo XXI.

Foucault, M. (1973). *El orden del discurso.* Tusquets.

Foucault, M. (1977). *Microfísica del poder.* La Piqueta.

Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Bogotá: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2019). *Pedagogía de la autonomía.* Siglo XXI.

González, S. (2024) *Aprendizaje del dibujo de ilustración en las comunidades de fans de narrativas de culto* [tesis doctoral]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales.* Paidós.

Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia de Michael Foucault. *Tabula Rasa*, (4), 103-122. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892006000100006&lng=en&tlng=e

Iser, W. (1978). *El acto de leer: Teoría del efecto estético*. Taurus.

Jauss, H. R. (1982). *Experiencia estética y hermenéutica literaria.* Taurus.

Jay, M. (2007). *Campos de fuerza: Entre la historia intelectual y la crítica cultural.* Paidós.

Jullien, F. (1995). *Lo indirecto y lo implícito: El* écart. Siruela.

Jurado, F. (2004). *La lectura de la imagen 'fija' y de la imagen en movimiento como experiencia previa en el dominio de la convención escrita*. Revista Colombiana de Educación. No. 46. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Jurado, F., Bernal, M., & López, P. (2009). *De la lectura de imágenes hacia la lectura-escritura de textos verbales.* Santillana.

Kristeva, J. (1988). *El lenguaje, ese desconocido.* Fundamentos.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua castellana. Lineamientos curriculares*. Magisterio

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje.* Ministerio de Educación nacional.

Mirzoeff, N. (2011). *Cómo ver el mundo.* Fondo de Cultura Económica.

Muholi, Z. (s. f.). *Obra fotográfica.*

Packer, M. J. (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa.* Siglo del Hombre.

Ricoeur, P. (1983). *Tiempo y narración I*. Siglo XXI.

Olaya, D. B. (2024). *Fotografía, violencia política y formación de la mirada.* http://hdl.handle.net/20.500.12209/19812

Silva-Ortiz, W. (2025). *La experiencia como potencia formativa en la escuela: fotografía, memoria y narración*. Nodos y Nudos. https://doi.org/10.17227/nyn.vol9.num59-23620

Van Alphen, E. (2017). *Arte en la era de la imagen*. Akal.

Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y poder*. Gedisa.

Verón, E. (1987). *La semiosis social*. Gedisa.

Verón, E. (1993). *La producción del sentido*. Gedisa.

La radio educativa y escuela rural multigrado[1]

Adriana Patricia Mendoza Báez[2]

pp. 242-254

1 Agradecimientos a la Escuela Normal Superior de la Mojana, al Ministerio de Educación de Colombia, a la Escuela Rural El Paraiso Achí Bolívar Colombia, la Escuela Escobar Arriba municipio de Sampués, al pueblo palenquero, a la Escuela Mata de Pita en Guaranda y a la escuela La Palma en Majagual, Sucre.

2 Facultad de Educación, Departamento de Psicopedagogía Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: apmendoza@pedagogica.edu.co; Orcid: 0009-0008-0218-2174

Introducción

Colombia es un país reconocido en el mundo por su biodiversidad y pluriculturalidad representada en cada montaña, especie animal y vegetal, junto con las manifestaciones más genuinas del saber cultural que se hacen presentes en los colores, sabores y sonidos de cada territorio. Esta composición tan particular hace del suelo colombiano un espacio donde habitar implica reconocer en el frío, el calor y la mixtura una forma particular de hablar, bailar y vivir. Por los ríos, entre las montañas y sobre las llanuras, habitan millones de colombianos que se visten de nación de acuerdo con las lecturas que hacen de sus regiones y las formas como desde ese visor las habitan. Niños y niñas peregrinan por caminos veredales, cruzan ríos, selvas y serranías para llegar a la escuela; junto a ellos, los maestros reciben en el camino el cariño de las comunidades en algún fruto del campo, una arepita o un tintico.

Los profes de la escuela multigrado saben que en sus aulas hay más que grados; junto con los niños y niñas entra a la escuela la cultura colombiana, que se hace visible en sus formas de narrar el mundo, los sistemas de relaciones y la singular manera de nombrar la infancia de acuerdo con el espacio rural en que se encuentre la escuela. Es así como llegan los *guambitos*, *sutes*, *pelaos*, *chinos*, *guaguas*, *guipas*, entre tantos otros, cada uno con su historia, su saber y su deseo por aprender.

Para los niños y niñas y sus comunidades rurales, sean indígenas, afrodescendientes o campesinas, la escuela representa un núcleo articulador, que desde su propia conformación invita a estar. El multigrado es una escuela sin muros, los grados se desdibujan cuando los pequeños estudiantes circulan campantes de mesa en mesa en busca de sus compañeros y maestro, los temas no tienen barreras. La puerta de la escuela esta abierta sin el temor de que ninguno de sus niños vaya a escapar. Esa puerta abierta dota a la escuela rural de múltiples responsabilidades en la configuración de tejido social y organización comunitaria de los grupos sociales, que en numerosas ocasiones han usado sus aulas para dialogar sobre los arreglos de la carretera, los acueductos veredales, la misa de la patrona o cualquier otro asunto de carácter comunitario. En el escritorio del profesor se encuentran entonces los saberes locales, las problemáticas y necesidades y el currículo escolar. ¿Se genera alguna articulación entre estos desde la experiencia pedagógica de los maestros y maestras rurales? ¿Cómo podrían darse dichas articulaciones en las aulas multigrado?

Abordar estas preguntas fue el reto que la Universidad Pedagógica Nacional y la Escuela Normal Superior de la Mojana decidieron emprender; para esto era necesario recorrer los territorios, dialogar con niños y niñas, sabedores y sabedoras, maestros y maestras. Al tomar como referente la experiencia de la expedición pedagógica, las rutas de trabajo se trazaron como trenzas para llegar a Palenque, el primer pueblo libre de América Latina; Sampues, tierra de la cultura Zenu; La Mojana, ciénaga de pescadores abrazados por los ríos San Jorge, Cauca y Magdalena; junto a Usme y Sumapaz, tierra de frailejones que resguardan el páramo más grande del mundo. Como la lana que teje una inmensa ruana, se fueron encontrando los colores, sabores y formas de habitar, vislumbrando la diversidad de posibilidades de hacer escuela en el campo colombiano.

Lo múltiple, más allá de la agrupación de grados escolares, representa esa diversidad que se

hace presente en la escuela sin necesidad de pedir permiso o inclusiones; esta escuela tiene la puerta abierta para estar. Lo anterior lleva a la imperiosa pregunta sobre el ejercicio rural en el aula multigrado. Es la particularidad de la docencia rural y sobre la cual se tiene una deuda histórica. Esto ocurre tanto en el reconocimiento de esa forma propia de hacer escuela como en la lectura de las posibilidades que tiene cuando logra encausarse en proyectos que rompen con los grados y la dejan circular en las potencialidades de lo múltiple.

Pensar en otra escuela requiere desprenderse del propio sistema. Es necesario reconocer que en lo local se encuentran las pistas para desarrollar didácticas y apuestas educativas. Estas deben potenciar y reconocer al niño y la niña rural como sujetos que aportan a su proceso de forma activa y significativa. Esto implica mirar hacia el campo con respeto y reconocimiento a su ejercicio político de consolidación de comunidades, de saber desde el territorio y sus potencialidades.

Lo expuesto hasta el momento cae en la imperiosa necesidad de escuchar con atención a los territorios, para reconocer en sus conocimientos y experiencias las bases para un ejercicio educativo que, por un lado, dialogue con las realidades y particularidades de los territorios y, por el otro, logre encontrar esas formas de hacer escuela desde el multigrado, las pistas para el diseño de didácticas propias.

Las escuelas multigrado han vivido una forma de negación por la imposición de los grados como única forma de organización del aula, lo cual ha dejado de lado las incomparables posibilidades que tiene construir el conocimiento escolar y social en la diversidad etaria.

Por esto, el ejercicio investigativo recurre a la lógica expedicionaria para caminar con los maestros y las infancias por sus veredas y corregimientos, y así encontrar en el recorrido las pistas para una educación multigrado que permita la construcción de conocimiento desde esa diversidad. Así como se recolectaron diálogos con las comunidades a partir de los cuales se crea un material educativo que, con ayuda de la radio, se convierte en una posibilidad para pensarse el ejercicio del maestro rural en conversa con el contexto.

Este capítulo pretende dar cuenta de los caminos transitados para la elaboración de un material pedagógico radial que pretende vincular los saberes locales, las problemáticas, las necesidades y el currículo escolar. Los elementos que quedaron sobre el escritorio del maestro al entrar en la escuela rural.

Apuestas para las aulas multigrado desde experiencias en América Latina

En América Latina se han hecho aportes significativos para el desarrollo de didácticas en aulas rurales; estas apuestas reconocen en el multigrado una posibilidad de escuela que rompe con la tradicionalidad de organización de grados y la división de áreas.

Para el caso uruguayo se encuentran los trabajos de Santos (2020), quien propone algunas claves conceptuales que dan pie a la discusión sobre las apuestas didácticas en el multigrado, lo cual abre la puerta a posibilidades de pensarse la escuela sin grados más allá de la definición administrativa que se centra en verla como una solución de cobertura más que

como una apuesta educativa. En ella destaca los diferentes momentos que pueden darse en el aula en momentos monocrónicos, que proponen secuencias de trabajo en las cuales se transita entre el trabajo dirigido y autónomo en una misma propuesta de formación, enriquecida con múltiples opciones desde las cuales el estudiante puede vincularse a partir de sus fortalezas.

En la misma línea, Bustos y Boix (2014), en Chile, hablan del aprendizaje por contagio, una postura que reconoce en esa diversidad de saberes y edades una oportunidad de aprender de los otros. Esta concepción rompe los muros establecidos por la escuela graduada; aquí los temas circulan libremente y son apropiados por los estudiantes sin distinción de su momento atareo o el curso en el que se encuentren. Como una forma de recoger lo planteado por los dos autores llegan a la escena Rockwell y Rebolledo (2016), desde México, con una propuesta en el escenario escolar construida con y para los maestros. Esta apuesta da lugar a las versiones, una posibilidad de abordaje de problemas en las áreas de matemáticas y lenguaje como un primer paso para pensarse desde los proyectos la participación de niños y niña de diversas edades con procesos de formación diversos. Esto l asumir que el grupo es uno solo y, por ende, se comporta como unidad desde las potencialidades de cada uno; las versiones ayudan a que cada niño encuentre el espacio donde puede aportar, aprender y comunicar. Este ejercicio es el resultado del trabajo con maestras multigrado, lo que lo hace más pertinente y contextualizado.

Un primer análisis de lo encontrado en los planteamientos de estos tres países latinoamericanos tiene que ver con una decisión política de tomar distancia de la escuela graduada, para darse la libertad de pensar otra escuela. Esto implica desestructurar la lógica de construcción de conocimiento por edades y superar la mirada, en palabras de Santos (2020), psicologizada de la escuela, la cual sugiere que el conocimiento se escala y que existe un orden establecido para ascender en él. Reconocer que existes diversas vías para llegar al saber es incursionar en la comprensión de que los saberes tienen distintos orígenes y por tanto distintas formas de construirlos e incorporarlos en lecturas actuales de realidad. Así cada niño y niña tiene la posibilidad de relacionarse con el saber de acuerdo con sus potencialidades e intereses sin que su edad sea un requisito o un patrón de medida de sus capacidades.

Lo anterior invita a Colombia a hacer una mirada alrededor de la escuela para identificar qué componentes de la denominada educación rural deben ser transformados, entre ellos, el sistema educativo como tal, la investigación y la formación de maestros. Esto porque en la reflexión profunda de lo que significa nombrar, si hablamos de educación rural, ese rural, ¿qué diferencias o particularidades sugiere en relación con otras educaciones? La respuesta no puede sustentarse en ver la diferencia como un problema, porque quizá el problema más grande en nuestro sistema educativo lo representa lo que hemos denominado “normal”; una normalidad que incrementa la inequidad y desconoce las posibilidades para construir posturas propias en lo que tiene que ver con formas de enseñar, aprender y hacer escuela con los territorios rurales. Revisar estos asuntos permite dimensionar que su abordaje no queda supeditado al aula de clase rural, en donde ya se hacen esfuerzos importantes por entender y actuar desde lo multimodal. Ahora, el reto es avanzar en la construcción de propuestas propias pensadas desde

el corazón de las comunidades como respuesta a sus intereses, necesidades y principios culturales.

Lo anterior implica una postura crítica por parte de los maestros, que les permita reflexionar sobre las formas como la cultura rural ha hecho presencia en la escuela, pues en repetidas ocasiones su lugar ha sido más bien folclorizado. En los espacios curriculares, las actividades rurales se ubican mas bien como descansos de los espacios escolares, es así como tienen cabida en eventos extraescolares, presentaciones en cierres de año escolar e izadas de bandera; de tal modo aparecen como muestras sin contexto histórico y cultural de las comunidades. En este orden de ideas, la recuperación por los mismo sujetos de la historicidad de sus acciones es lo que Zemelman (2010) llama pensar epistémico, un pensamiento que no se forja en los contenidos, en este lo fundamental es la experiencia y la capacidad del sujeto de nombrar eso que pasa en la forma como vive. El baile se cosifica cuando no hace parte de una comprensión del sentir que se construye en el mismo y lo que este significa en la consolidación de una comunidad. El nombre de esa fuerza cultural no puede ser dado más que por quien lo vive, no se trata entonces de conceptualizar la cultura, la propuesta puede estar mas en la línea de dejarla hablar y aprender de ella.

En el campo todo sirve

En el campo todo sirve
Una puntilla, una grapa,
El cabito de una vela,
Un garrafón, una tapa,
Un tornillo para un cajón,
Un palo para una cuchara.
Jorge Velosa, *En el campo todo sirve*

Se vale empezar con los versos del maestro Jorge Velosa, para comprender que la música ha sido uno de los canales por medio de los cuales el saber campesino se ha hecho visible. En este caso, al narrar la vida campesina y hacer uso de una jerga propia. Estas formas de visibilizar son actos de resistencia que promueven la cultura y fortalecen la identidad, ya que combaten la invisibilidad que Honneth (2011) analiza como una forma de desprecio social.

Superar ese desprecio y caminar hacia el reconocimiento requiere otro tipo de prácticas en la escuela. El reduccionismo del saber rural a lógicas folclorizadas o trabajos manuales instrumentalizados desconoce el conocimiento que se construye en cada una de esas experiencias; no son solo habilidades, son modos de relación con el mundo y la realidad. Esa lectura dará forma a una didáctica que vincule el saber local, las necesidades de aprendizaje y el currículo escolar, pues el conocimiento al servicio del sujeto y no el sujeto como acumulador de conocimiento devuelve el sentido a una escuela que requiere conectarse con lo que pasa a su alrededor.

Así las cosas, si una canción llega a la escuela debe hacerlo para comprender en ella el sentido de la gaita para los pueblos originarios, y cómo ello da origen a géneros que hoy dan cuenta de lo que somos. Cuando el pescador cuenta a los niños cómo teje su atarraya, no está hablando de una práctica laboral (de por sí despreciada o vista como de baja monta), está enseñando toda una lógica de pensamiento espacial y geométrico relacionado con la forma como se construye hilo a hilo una atarraya y cómo requiere una noción de tiempo y espacio para lograr usarla como instrumento de pesca, además de dar cuenta de ella como un elemento de desarrollo tecnológico en sus comunidades. Una atarraya como

elemento que habla de la realidad y permite comprensiones científicas, matemáticas e históricas está retando a la escuela y al maestro a cambiar el orden establecido en las formas tradicionales de construir conocimiento; no es la teoría la que antesala la lectura del mundo, es el mundo el que demanda una lectura no teórica para ser comprendido. Retomando a Zemelman (2010), es la pregunta sobre cómo se coloca el sujeto frente a su necesidad de conocer; conocer la atarraya es entender lo que hoy en día significa para la comunidad, no solo laboralmente, sino principalmente desde su papel como objeto que preserva y custodia la cultura.

Detrás de los remiendos, las tazas viejas que se convierten en materas, la recolección del agua lluvia, el riego y tantas otras prácticas que la cultura consumista nos ha hecho señalar como pobreza, se esconde el saber ecológico que el mundo requiere para poder respirar por un tiempo más. El estado autárquico, del que habla Entrena-Durán (1998), ha hecho que las comunidades rurales se conviertan en bibliotecas andantes que llevan consigo el saber que les ha permitido vivir junto a los ríos, los páramos y las ciénagas sin la primacía de la lógica antropocéntrica propia de los modelos desarrollistas. Por esto, la importancia de este saber en la escuela como una forma de leer el territorio desde sus realidades políticas, económicas y sociales, incluso desde poder devolver a la escuela su carácter de escenario para la construcción de un proyecto de sociedad contextualizado.

Desde estas premisas se parte para establecer relaciones con el territorio que partan de la posibilidad de dejarse sorprender por lo desconocido, saber escuchar y aprender de quienes tienen el conocimiento de la tierra. Por ejemplo, en Palenque, en los años ochenta decidieron despojarse de la vergüenza cultural que años atrás los había llevado a abandonar su lengua; hoy reciben al visitante con saludo en lengua propia y sus niños y niñas la aprenden como parte fundamental del currículo. En la escuela Escobar Arriba del municipio de Sampués, los maestros zenues enseñan a los niños que la caña flecha no es solo un sombrero, sino el tejido que permite que una cultura siga viva. En Usme, la escuela campesina sabe que, sin la comprensión de la carranga como una forma de expresión, las jergas campesinas seguirán siendo víctimas de la corrección que la escuela ejerce sobre ellas.

Toda esa escucha se convierte en historia, memoria y presente que no puede ser sacado del contexto para ser teorizado; requiere de su acento, del paisaje sonoro que lo acompaña y de las formas particulares de ser narrado. Por esto, la apuesta investigativa, como menciona Mateus y Mendoza (2024), hace de la radio una estrategia que potencia las condiciones de la oralidad, comprendida como acción que se sitúa en el ahora y en la construcción colectiva. Es así como la forma elegida para producir y divulgar el conocimiento en las escuelas rurales fue la radio educativa.

Para ser consecuentes con lo expuesto, se propone un ejercicio de investigación acción participativa desde un enfoque crítico social que busca reconocer la investigación como una acción que aporta directamente a las comunidades; esto implica que estas no sean objetos de investigación, sino partícipes activos de la misma. Siguiendo a Fals Borda (2010), quien mencionó que se trata de obviar ese inconveniente que tiene la academia de hablarse a sí misma con su jerga especial. Se trata entonces de una invitación a compartir lo que se observa con aquellos que son sus verdaderos

propietarios, en quienes se originó la información obtenida, en los grupos de base. De estos postulados nace la investigación acción participativa, un ejercicio que parte de preguntas que las mismas comunidades se hacen y que conduce a la transformación de su realidad, en este caso la escuela rural multigrado.

Esta decisión implica una relación entre trabajo intelectual y práctica política, que lleva a maestros, formadores de maestros, maestros en formación, comunidades, niños y niñas a aportar ideas, las cuales no solo transformarían la escuela, sino principalmente a sus maestros, a quienes los formamos.

Transformar la realidad implica desnaturalizarla, problematizar la forma cómo hemos hecho escuela para que desde ella puedan emerger otras formas de enseñar y aprender; otras posibilidades de entrada a conocimientos que han sido históricamente negados. Se propuso un proyecto de investigación-acción para construir con las comunidades una apuesta didáctica que recogiera los aportes de la escuela multigrado latinoamericana, la experiencia radial y los saberes de las comunidades, maestros y maestras. Nace así el proyecto de radio educativa y escuela multigrado que, teniendo como eje la radio, busca posibilitar canales de comunicación, construcción y divulgación de conocimiento para maestros en sectores rurales, así como la participación de la comunidad desde la oralidad. Se constituyeron equipos con maestros en formación y en ejercicio de las escuelas normales, maestros de las escuelas multigrado y maestros de la universidad para pensar en posibilidades de materiales didácticos que apoyaran el trabajo del maestro en lo multigrado y, al mismo tiempo, aportaran en el fortalecimiento de la cultura y la identidad de las poblaciones rurales.

Sobre esta lógica se construyeron guías de aprendizaje basadas en el ejercicio por versiones que, acompañadas de un programa radial, lograran entregar al maestro una experiencia que puede ser guía o inspiración para construir sus propias apuestas en el aula. El ejercicio que aquí se presenta fue desarrollado en tres departamentos de Colombia: zona rural de Bogotá, y la región de la Mojana, entre los departamentos de Bolívar y Sucre, al norte del país.

Didácticas radiales para la escuela multigrado

En Colombia, la apuesta de educación en territorios rurales ha pasado por muchas etapas y procesos que redundan principalmente en la necesidad de garantizar la cobertura educativa. Esta carrera por subsanar los niveles de analfabetismo, si bien ha dejado estadísticas importantes, sigue en deuda con las comunidades, pues las apuestas no han logrado procesos educativos que nazcan de ellas y que reconozcan en sus prácticas aportes para un modelo educativo diverso y contextualizado. Una de las críticas más significativas al planteamiento de educación rural que se implementa en Colombia es su distancia con las comunidades, en principio porque sus definiciones, propuestas y proyectos han sido construidos desde lo gubernamental y la academia. Proyectos como el proyecto educativo rural (PER), luego proyecto educativo especial rural (PEER), son propuestas interesantes, pero no dejan de ser resultado principalmente de lecturas externas. Zamora (2005) preguntaba por ¿qué es lo rural de la educación rural? Y ese interrogante, para ser abordado, necesariamente implica definir qué es la ruralidad o lo rural y encontrar si en esas definiciones están los sujetos que hacen de lo rural un espacio territorial.

Lo anterior es quizá uno de los elementos de mayor complejidad en una sociedad tan diversa como la colombiana, donde pretender encerrar más de ciento treinta pueblos indígenas, treintaidós o más formas de ser campesinos (una reducción al número de departamentos) y toda la diversidad de las poblaciones negras representadas en palenqueros, raizales, afrocolombianos y afrodescendientes, entre tantas otras posibilidades de identidad, en una sola definición como lo es rural, desconoce esa diversidad y corre el riesgo de ubicarla en principios netamente geográficos. Así es necesario que un proyecto de educación para los territorios parta de estos, en la comprensión de lo que son, lo que quieren ser y lo que sueñan como proyecto social, político y económico. Si bien se hacen ejercicios en las regiones, estos casi siempre se plantean en la lógica de la validación de propuestas e instrumentos construidos por otros, por fuera de sus discusiones comunitarias, organizaciones territoriales y realidades sociales y culturales.

Partir de esta comprensión pone en dificultad las formas como tradicionalmente se ha construido el conocimiento pedagógico, pues implica reconocer que en la huerta hay saber, que el convite enseña, que la minga educa y que el río es una fuente de historias no narradas en los libros de texto. De ahí la importancia de poder recorrer la escuela que vive en el corazón de las veredas, junto con las personas que dan sentido a este espacio dentro del territorio. Una educación de cara a las comunidades debe reconocer que una de las reflexiones más importantes en los procesos de diálogo de saberes tiene que ver con la comprensión de que las comunidades no se estudian, no son objetos, son memoria viva que guarda en su cotidianidad los elementos que la vinculan y la relacionan con su contexto. Desde esta premisa, cualquier apuesta educativa debe conducir a diálogos epistémicos que, desde la horizontalidad del saber, permitan aprender de los conocimientos que han habitado los territorios rurales desde hace más de quinientos años. Esto implica que la escucha retome su lugar de importancia en la construcción de conocimiento al acudir a la tradición oral como principio fundante para salvaguardar los saberes ancestrales y tradicionales.

En consecuencia, pensar en una propuesta didáctica para la escuela multigrado requiere que esta sea vista como un organismo vivo, dentro de la vereda y en la forma de configuración de las comunidades. En distancia con la mirada urbana que la ubica como una entidad del Estado, la escuela rural es parte de la distribución orgánica de la comunidad y sus dinámicas sociales; por esto, es casi que una amputación verla por fuera de ese contexto. ¿Cómo se enseña? ¿Cómo se aprende? ¿Cómo enseñar? y ¿cómo aprender? Son asuntos que hacen parte de la vida en la ruralidad y que necesariamente tienen que ser el punto de partida para formular posibilidades didácticas en la escuela rural.

El ejercicio de expedicionar pedagógicamente los territorios y las posibilidades infinitas de los espacios rurales da lugar a la comprensión de que no es posible hablar de una sola ruralidad. De acuerdo con Entrena (1998), la ruralidad se entiende en la forma como las comunidades establecen formas de vida y organización social y cultural. Aun esta historia, la de la ruralidad colombiana no aparece en los libros; su potente diversidad lo haría muy complejo. Por esto, el trabajo investigativo debe hacerlo la propia escuela, donde los maestros rurales, junto a sus niños y niñas, puedan reconocer esta historicidad de la voz de sus protagonistas y desde allí hacerse preguntas sobre su propia historia y el vínculo de esta con su presente. Este es el principio

fundamental de la construcción de lo que tradicionalmente se llamarían los contenidos, aquí expuestos como intereses.

El segundo elemento tiene que ver con el abordaje a las preguntas sobre la enseñanza-aprendizaje, donde el componente multigrado tiene implicaciones importantes, pues más allá de una organización que responde a asuntos geográficos y de densidad poblacional, hace uso de componentes propios de las dinámicas locales. Para los niños y niñas estar en diversidad de edades no es visto con extrañeza, porque en sus comunidades los niños y niñas hacen parte activa del mundo adulto. La ruralidad en cualquiera de sus manifestaciones culturales, sean indígenas, negros, afrodescendientes, raizales o palenqueros o campesinas hacen a los niños y niñas parte de su cotidianidad. La división tacita de la vida infantil con la adulta es una lógica organizacional de la ciudad no la ruralidad, por esto que la escuela replique esa forma de estar en diversidad de edades y proceso se asemeja más a la vida comunitaria que a la organización escolar tradicional. De este modo, es válido pensar que el trabajo por agrupaciones y no por grados puede ser una salida que cobre más sentido en las aulas multigrado.

Con estos acuerdos, se trata entonces de partir del reconocimiento de toda la comunidad como educadora; esto implica una metodología que garantice el diálogo entre los docentes, la comunidad y la academia. En consecuencia, se trabajó desde formas orales como posibilidad de construcción y divulgación del conocimiento con la intencionalidad de definir con las comunidades los temas, saberes y conocimientos a ser tratados en la escuela. Sobre esta base se desarrolló una propuesta de sistematización bajo el principio de educación-comunicación, la cual generó insumos para la construcción de seis guiones radiales que tenían como intencionalidad sumergirse en la cultura y el saber de los territorios en voz de sus mayores, mayoras y sabedores y sabedoras. En al figura 1 se hace referencia a la producción para guía radial realizada en Palenque con mayores de la comunidad que dieron cuenta de los procesos históricos, luchas por la identidad y significados de sus prácticas.

Figura 1.

Publicidad para programa sobre historia y los saberes de Palenque



Fuente: elaboración propia.

El principal reto al sistematizar y construir material pedagógico radial para las escuelas rurales multigrado era el temor de caer en la idea del método, un recetario para escuela multigrado que, al ser aplicado, soluciona o alivia la carga del maestro. Este imaginario que aún circula en la interpretación de la didáctica era otra de las creencias a deconstruir. Hablar de la forma como se aprende un saber y articular estas prácticas a las dinámicas de la escuela dio paso al diseño

de guías de trabajo para aulas multigrado. Como resultado del diálogo entre maestros, mayores, sabedores, maestros en formación, niños, niñas y maestros formadores de maestros, se establecen los elementos que componen las guías y dan forma a la propuesta didáctica.

Trabajo por agrupaciones

Zabala (2000) sugirió una forma de reorganización escolar basada en diversas posibilidades de agrupamiento. Esta metodología propone la enseñanza diversificada que permite a los niños y niñas de aulas multigrado sumarse a diferentes grupos de trabajo, organizados de manera autónoma o con direccionamiento del docente. La diferencia con la organización por grados es que estas agrupaciones se disponen de acuerdo con: niveles de complejidad en el abordaje de un tema que se ajusta al nivel de desarrollo de los alumnos, intereses, conocimientos previos, roles, habilidades o deseos de aprender. Esta estrategia de organización escolar permite a los niños y niñas hacer parte de experiencias de aprendizaje que no están mediadas por las edades, sino por las posibilidades de participación que permiten las agrupaciones. Esta perspectiva privilegia intereses, acuerdos, metas, entre otras intenciones de agruparse, de modo tal que se formulan para las guías: grupos rotativos, clubes, comisiones, grupos fijos, convites o mingas.

Interés, contexto, el alumno y el maestro

El contenido de cada guía correspondió al interés de cada grupo basado en la experiencia en territorio y las posibilidades de trabajo para la escuela rural. Las expediciones acercan a los maestros a la historia de sus comunidades y las luchas por prevalecer que han tenido que dar estas frente a una globalización que arrasa con lo propio como una forma de homogenizar un discurso de vida basado en el consumismo. Esta vinculación permite potenciar la interculturalidad desde su concepción más veraz, que es cuando los saberes y conocimientos que han sido relegados en los escenarios de legitimización del conocimiento logran posicionarse y dialogar con otras formas de conocimiento. De acuerdo con Quijano (2014), la colonialidad del poder también ha estado cargada de violencias epistémicas que, a partir de la imposición de discursos, han negado el lugar y la importancia a conocimientos que han sido fundamentales en la consolidación de formas de vida en América Latina.

Una escuela intercultural supera la mirada folclórica y da lugar a la escucha de esos saberes que se han desdibujado por la imposición de otros, sin negar que esos otros pueden seguir estando en la medida en que logren coexistir como posibilidades de enseñanza y aprendizaje de la escuela.

Preguntas orientadoras

Tienen la intencionalidad de vincular ese saber propio con las necesidades educativas de la escuela. Es así como en la guía del Museo Escolar se puede preguntar: ¿sería necesario mostrar a las próximas generaciones las creaciones del ser humano en épocas pasadas? ¿O qué historias o conocimientos podemos compartir sobre objetos y prácticas de nuestra comunidad? Las preguntas puestas desde una perspectiva amplia permiten su circulación en cualquier contexto escolar, en relación estrecha con la comunidad donde se encuentre. Así los niños y niñas, como investigadores natos, podrán dar ideas en relación al abordaje de la pregunta desde la generación de nuevas preguntas: ¿qué objetos utilizamos en casa en nuestras prácticas coti-

dianas? ¿Qué personas de mi comunidad tienen conocimiento sobre los objetos seleccionados? ¿Cómo elaboramos una invitación a ese sabedor comunitario? ¿Qué preguntas le haremos? Esta posibilidad de incentivar en los niños y niñas su capacidad de pregunta, planeación y acción, no solamente permite potenciar la capacidad investigativa, sino que aboca al docente a generar las articulaciones con las necesidades educativas del contexto escolar.

Metas de aprendizaje

En este orden de ideas, el maestro es quien debe pensarse las metas de aprendizaje, para este caso afines con la historia que parte desde lo local, la comunicación y el lenguaje desde la creación de preguntas, textos e invitaciones y las matemáticas desde las clasificaciones, medidas y demás ideas que brinde la interacción con los objetos. Todas estas posibilidades están en la capacidad del maestro de encontrar en las experiencias formas de conocer, aprender y enseñar a partir de la lectura de la cultura local.

Rutas de abordaje del tema

El elemento clave de enraizar con los saberes ancestrales se había activado para la construcción de apuestas interculturales en la escuela, pues la forma de aprender también determina las relaciones con el conocimiento; por esto, partir del principio colaborativo del aprendizaje abre la puerta a los saberes que transitan en los territorios. Este ejercicio demanda del maestro una capacidad articuladora que vincule el conocimiento con las realidades de los sujetos, no se trata de avanzar en contenidos, sino poner estos al servicio de la lectura de realidad de cada niño y niña, dando la posibilidad de crear preguntas propias, de hacer narrativas sobre lo que se observa y de llegar con orgullo a la escuela de la mano del abuelo que sabe sembrar. La articulación de estas preguntas, saberes y sabedores es el ejercicio que se demanda del maestro como el guía que promueve los proyectos, experiencias y posibilidades pedagógicas en un aula de múltiples edades y, por tanto, múltiples formas de aprender.

Experiencias pedagógicas por agrupaciones con diferentes niveles de complejidad

El pilotaje de la guía de "Gastronomía de mi territorio" se desarrolló en la escuela rural multigrado Paraíso de Achí Bolívar; las demás fueron realizadas en diferentes escuelas de Sucre y Bolívar. El proceso de trabajo con los niños, niñas y maestros de la escuela permitió encontrar en las posibilidades de agrupación una forma de construir autonomía desde los propios estudiantes. Las mingas, comisiones, grupos fijos, grupos rotativos y convites fueron para las partícipes posibilidades de organización que ubicaron su intervención. La experiencia fue en la panadería artesanal del corregimiento, allí los niños se organizaron en grupos de acuerdo con sus intereses, algunos entrevistaron a las panaderas sobre la historia del pan artesanal y la manera como aprendieron a hacerlo, otros llevaron nota de los gramajes y porciones para la preparación, otros hicieron parte del proceso de preparación en tanto tenían conocimientos previos por contar con hornos en sus viviendas y otros registraron los cambios en la materia durante la preparación. Al regreso al aula las maestras permiten a los niños y niñas un espacio para que los grupos puedan organizar la información y escribir su experiencia.

Luego el maestro permite a los niños y niñas compartir con sus compañeros lo aprendido

y vivenciado al dar la oportunidad a que cada uno desde su proceso pueda hacer preguntas; algunas de ellas se solucionan de inmediato desde el aporte de los compañeros y docentes y otras fueron registradas para ser investigadas y profundizadas en la siguiente sesión. Los niños proponen otras experiencias como la preparación de algunos alimentos en la escuela, el análisis de los colorantes y los cambios de color al cocinar un alimento, la investigación sobre otros platos típicos de la región, entre otras. Los grupos de trabajo no respondieron del todo a sus edades; en algunos grupos se mezclaron niños de diferentes grados, lo que los llevó a organizar las formas de participación de cada uno. Fue evidente cómo los más grandes amparan a sus compañeros menores y escuchan con atención sus aportes, además de asumirse como guías en el proceso que da lugar a aprendizajes cooperativos.

Cada proceso de implementación dio nuevas ideas que ayudaron al perfeccionamiento de las guías finales y los programas radiales. De esta forma se construyeron cinco guías de trabajo tituladas: *Creando nuestro museo escolar. Tejiendo comunidad desde la escuela*, *El campo: aprendizaje, vida e identidad*, *La gastronomía de mi territorio*, *Gamificación en el contexto rural*: *las tecnologías de la información y la comunicación transformando prácticas pedagógicas* y *Renacer de la medicina ancestral*.

Conclusiones

Formar a los futuros maestros en otras dinámicas de producción y divulgación de conocimiento es un aporte en dos sentidos: por un lado, permite a la academia incursionar con las nuevas formas de expresión y comunicación de las nuevas generaciones y, al mismo tiempo, reivindica el saber de las comunidades al respetar su expresión más genuina, la oralidad.

Incluir la pregunta por las didácticas multigrado en los procesos de formación de maestros se convierte en un asunto urgente. La ausencia de esta discusión en las facultades de educación en Colombia está dejando al margen de las propuestas educativas para lo rural una de las cuestiones más importantes, que tiene que ver con el trabajo que se desarrolla en el aula de zonas rurales.

La discusión sobre la escuela graduada como única posibilidad de organización escolar debe debatirse con base en resultados como los aquí expuestos, que permiten reconocer otras formas de hacer escuela, como es el caso de la multigrado. Esto incluye en el análisis las posibilidades de construcción de conocimientos en relación a problemas y no a temas por grados, lo cual permite que el saber esté al servicio de las necesidades de investigación y conocimiento de los niños y niñas y no de las normatividades de temas según los momentos etarios.

El diálogo intercultural y académico que puede darse entre la escuela y las comunidades deja en evidencia la importancia de estos vínculos que no solo fortalecen el proceso escolar, sino que reafirman la identidad, ya que aportan al fortalecimiento de los pueblos y el vínculo de los niños y niñas con sus raíces.

Las posibilidades de trabajo por agrupaciones permiten que el circular en la escuela sea un proceso ligado al deseo de aprender más que a la organización. Ser parte de un grupo para estudiar genera una diferencia importante que puede dar pistas sobre formas didácticas que partan de los intereses de los mismos niños y niñas.

La radio, como posibilidad y puente para el diálogo intercultural y educativo en sectores rurales, se convierte en un medio que democratiza la producción y divulgación del conocimiento. En este caso en particular, aporta al intercambio de experiencias entre maestros rurales, favorece el intercambio cultural y la construcción de patrimonio cultural en territorios rurales a partir de la escuela.

Referencias

Bustos, A. y Boix, R. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *7*(3), 29-43. https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.15366/riee2014.7.3.002&authuser=2

Entrena-Durán, F. (1998). Viejas y nuevas imágenes sociales de ruralidad. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 11, 76–98.*Estudos Sociedade e Agricultura*, *6*(11), 69–91. https://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/onze/duran11.htm

Fals Borda, O. (2010.). La investigación acción participativa: Política y epistemología *Antología. Segunda parte 1970-1990* (pp. 205-215). Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Editorial Trott.

Mateus, J. y Mendoza, A. (2024): El convite: un viaje por los sonidos y las voces de los territorios rurales. En *La pedagógica radio Reflexiones y experiencias de la radio educativa en la Universidad Pedagógica Nacional*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Quijano, A (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad /descolonialidad del poder*. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf

Rockwell, E. y Rebolledo V. (2016). Yoltocah: estrategias didácticas multigrado. https://www.grade.org.pe/creer/recurso/yoltocah-estrategias-didacticas-multigrado/

Santos, L. (2020). *Didáctica multigrado: algunas claves conceptuales para una pedagogía de la diversidad. Aportes para el diálogo y la acción*. Proyecto CREER https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Art%C3%ADculo-N%C2%B0-14-3.pdf

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Graó.

Zamora, F. (2005). *Huellas y búsquedas: una semblanza de las maestras y maestros rurales colombianos*. Fundación Universitaria Monserrate.

Zemelman, H. (2010). *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)*. IPECAL.

Multimodalidad para diversificar la enseñanza y aprendizaje de la filosofía

Luisa Fernanda Pérez Heredia[1]

pp. 255-268

1 Licenciada en Filosofía, por la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: lic.perez.h@gmail.com

La pregunta es fundadora de la filosofía, porque es a partir de ella que nos cuestionamos nuestras propias experiencias, creencias, ideas y nos permitimos crear unas nuevas con el fin de movilizar nuestras apuestas e intereses. Tal es su poder que no nos deja, únicamente, en la esfera de la reflexión, sino que nos invita a la acción como lo es en la apuesta por la multimodalidad.

Esta propuesta tiene como punto de partida la pregunta sobre ¿a quién enseño?, la cual fue el lugar de reflexión que surgió en una clase de pedagogía y planteaba cuestiones como ¿quién es ese otro/a que llega al salón?, ¿cuál es la importancia de conocer su contexto para planear las clases?, cuando el o la profesor/a hace la planeación ¿Tiene en cuenta a los y las estudiantes sordos, ciegos, autistas, entre otros?, ¿Reconoce en ellos/as sus potencialidades y diversidades? Si no lo hace, entonces ¿Para quienes está planeando las clases? y aún con mayor contundencia y un aire de tristeza ¿A quienes les está negando la posibilidad que aprendan en esa clase, porque no fue pensada para ellos/as?

Ante la constante inquietud sobre cómo hacer posible una clase de filosofía para diferentes estudiantes, la Fundación Colegio Campestre ICAL fue el lugar donde se dio la oportunidad para abordar o desarrollar estas preguntas. Por esto, respondiendo a sus dinámicas, la propuesta investigativa se direccionó hacia el diseño de material didáctico multimodal para el aprendizaje y enseñanza de la filosofía, con fundamento teórico en la obra *Pedagogías de las diferencias* de Carlos Skliar (2017).

A continuación, se presentan tres apartados que se titulan: "¿", donde se hace un recorrido reflexivo en torno al otro, la igualdad, la singularidad y las diferencias en el ámbito educativo desde los aportes de Carlos Skliar. Segundo, "¿Cómo enseño?" donde se da cuenta de la metodología de investigación y la experiencia pedagógica en la implementación de los materiales en el aula de clases. Por último, el tercer apartado "¿Qué aprendo en el proceso?", donde se evidencia Para quién enseño? la retroalimentación de la creación de los materiales, su diseño final y las conclusiones de este proceso investigativo.

El origen de la propuesta

En la práctica docente, la enseñanza de cualquier asignatura resulta todo un reto tanto a nivel conceptual como pedagógico; así, en este ejercicio investigativo se opta por la apuesta de las pedagogías de las diferencias para llevar al aula un material multimodal que permita el aprendizaje y enseñanza de la filosofía tanto a estudiantes sordos/as como oyentes de grado 10° y 11° del Colegio Campestre ICAL.

Este camino investigativo comienza con la pregunta "¿para quién enseño?", la cual, permite reflexionar detenidamente sobre a quiénes están dirigidas las planeaciones, actividades y procesos educativos. En el ejercicio de buscar estrategias para la enseñanza de la filosofía en estudiantes sordos/as emergen dificultades evidentes como, por un lado, la limitación de vocabulario filosófico para abordar esta asignatura y, por el otro, insuficiencia de materiales didácticos diseñados para la materia con un enfoque multimodal que reconozcan tanto las necesidades como potencialidades de los/as estudiantes sordos/as y oyentes.

En este sentido, ante la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas específicamente en torno a cómo se está abordando la enseñanza de

la filosofía y qué lugar ocupa la diferencia en estos procesos, la propuesta de diseñar material didáctico multimodal se presenta como una respuesta concreta que busca no solo facilitar el aprendizaje, sino también propiciar una experiencia educativa que converse con los principios éticos y pedagógicos propuestos por el investigador educativo Carlos Skliar acerca del otro/a, la singularidad, la igualdad y las diferencias.La revisión de recursos disponibles para estudiantes sordos evidencia una brecha significativa. Por un lado, aunque el insor dispone de materiales en áreas como ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales, español y lengua de señas colombiana, estos siguen siendo limitados en comparación con la amplia variedad destinada a estudiantes oyentes. Además, el acceso para el área de humanidades no incluye contenidos filosóficos. Esto evidencia una desigualdad, especialmente, cuando la Ley 115 de 1994 establece la filosofía como asignatura obligatoria en la educación media, pero no se encuentran materiales accesibles que apoyen la formación de estudiantes sordos/as, lo cual plantea la pregunta sobre el lugar de esta disciplina en las aulas.

Por otro lado, en la Federación Nacional de Sordos de Colombia y el proyecto universitario Manos y Pensamiento de la Universidad Pedagógica Nacional evidencian esfuerzos valiosos para fortalecer la participación e identidad de la comunidad sorda, así como la creación de espacios de intercambio lingüístico y cultural. Sin embargo, estos aportes no se traducen en materiales filosóficos aplicables al contexto escolar; y aunque existen investigaciones y trabajos de grado que abordan experiencias pedagógicas con estudiantes sordos/as, estas siguen siendo iniciativas aisladas y no constituyen una oferta sistemática de recursos didácticos que permitan enseñar filosofía de manera accesible.

Todo esto da cuenta de la necesidad urgente de diseñar materiales didácticos con un enfoque inclusivo y multimodal que no solo acerquen la filosofía a los estudiantes sordos/as, sino que garanticen una mejor calidad educativa. Al diversificar las maneras de hacer las clases se enriquece la reflexión filosófica y se favorece la participación a un mayor número de estudiantes. Para ello, es importante mencionar que esta creación de materiales debe ser aplicada a todo el grupo con el que se esté trabajando, de lo contrario, se estaría abriendo una nueva brecha. El desafío, entonces, consiste en crear materiales multimodales para sordos/as y oyentes por igual, de tal manera que se responda a sus propios modos de comunicación, se brinde un espacio de encuentro y aprendizaje compartido.

¿Para quién enseño?

Esta pregunta al ser el punto de partida permite reflexionar sobre quien es el/la otro/a, su singularidad, la igualdad y las diferencias en este ámbito educativo. Skliar (2017) sostiene que “todo otro es una alteración a cualquier idea de normalidad” (p. 163), lo que implica que ningún vínculo pedagógico puede apoyarse en moldes prefabricados. Encontrarse con el/la otro/a exige renunciar a la comodidad de lo previsto para abrirse a la singularidad de cada estudiante. La educación, entendida como una conversación profundamente humana sobre el mundo, solo es posible si contamos con la presencia del otro/a: sin esa relación no hay diálogo, transformación, ni una experiencia educativa auténtica.

Sin embargo, esto requiere reconocer la igualdad como gesto inicial de la educación, entendida como un espacio donde nadie se siente inferior o apartado, lo que lleva a cuestionar cómo se están reconociendo —o no— las

realidades de estudiantes sordos y oyentes. La educación de personas sordas aun continua bajo un paradigma médico que las concibe como seres incompletos y centrados en la deficiencia auditiva, lo cual ha legitimado prácticas de exclusión y enfoques correctivos para "compensar" su falta (Instituto Nacional para Sordos, 2008, pp. 17-18). Frente a esto, la perspectiva socioantropológica propone valorar la lengua de señas como primera lengua, reconocer la cultura sorda y concebir a los/as estudiantes como sujetos plenos/as que aportan sus propias formas de comprender el mundo. Esta mirada transforma la educación porque desplaza el foco desde la carencia hacia las potencialidades.

Por ello, la labor está centrada en permitir que la igualdad y la diferencia conversen juntas en el aula, que se permitan reconocer los intereses, habilidades e historias tanto de sordos/as como oyentes para que ellos/as no únicamente aprendan, sino que los/as profesores/as también puedan aprender de ellos/as. Para esto, la hospitalidad es entendida como: "el sentido del gesto-acto de educar: recibir al otro, sin cuestiones, sin preguntas, sin sospechas y, sobre todo, sin juzgar, para entablar una conversación a propósito de qué haremos con el mundo y qué haremos con nuestras vidas" (Skliar, 2017, p. 20). Se vuelve entonces un ejercicio cotidiano de escucha, diálogo, revisión de prejuicios y disposición a transformar los propios métodos de enseñanza.

A este reconocimiento, se suma la reflexión sobre la singularidad y la(s) diferencia(s). Estar juntos en la escuela implica afrontar la tensión entre identidades diversas y la posibilidad de que cada una de ellas transforme la experiencia colectiva. El lenguaje, entendido en sentido amplio —palabra, gesto, seña—, es el medio a través del cual esta convivencia se expresa y se hace posible. Permitir que estudiantes sordos/as usen la lengua de señas colombiana y que estudiantes oyentes hablen en su lengua materna no es solo una cuestión técnica, sino un acto pedagógico que promueve relaciones más igualitarias y auténticas. Cuando el lenguaje fluye con naturalidad, las singularidades encuentran un espacio legítimo de expresión (Skliar, 2017, p. 78).

La creación del material didáctico multimodal surge justamente de esta reflexión. La pregunta "¿Cómo me voy a hacer entender?" se convierte en una búsqueda por construir recursos que no dependan exclusivamente del lenguaje escrito u oral. La elaboración de materiales con múltiples formatos —imágenes, colores, texturas, videos en LSC— constituye una respuesta artesanal y situada a la complejidad del aula bilingüe. Este proceso se nutre del diálogo constante con intérpretes y docentes acompañantes, quienes fortalecen la comprensión de las experiencias y necesidades específicas del grupo. Así, la multimodalidad se convierte en una apuesta pedagógica que reconoce la diversidad de los/as estudiantes y posibilita nuevas formas de encuentro con la filosofía.

La propuesta se enmarca en las pedagogías de las diferencias, entendidas como una forma de concebir la escuela desde la multiplicidad, la conversación, la responsabilidad y la hospitalidad. Para Skliar, la diferencia no debe asociarse a deficiencia (Gambín, 2017); por el contrario, constituye una oportunidad para ampliar los modos de pensar, sentir y relacionarse en la educación. La escuela se presenta como uno de los pocos espacios donde es posible imaginar otros destinos, otros lenguajes y otras formas de habitar el mundo. En este sentido, educar en las diferencias no es un gesto accesorio, sino un pilar que

permite que múltiples vidas se encuentren y se transformen mutuamente.

La pregunta "¿para quién enseño?" se vuelve entonces un recordatorio constante de los rostros, voces y señas que habitan el aula. Enseñar implica reconocer la presencia del otro/a y abrirse a la posibilidad de aprender con él/ella. Cada conversación, gesto, silencio o movimiento de los/as estudiantes se convierte en materia viva que orienta las decisiones pedagógicas. Esta pregunta funda el sentido mismo del material didáctico multimodal, pues sin otro/a concreto para quien crear, no habría motivo para hacerlo.

¿Cómo enseño?

En el marco de una propuesta pedagógico-didáctica, la investigación se realiza desde el enfoque cualitativo como una investigación-acción, la cual abordará el subdiseño práctico (Sampieri, 2014). Se desarrolla en tres fases: fundamentar teóricamente la propuesta, implementar la propuesta de creación del material didáctico multimodal y retroalimentar este proceso de implementación con el fin de evidenciar su mejora y pertinencia en las clases de filosofía.

En primer lugar, se comienza con un acercamiento al contexto para evaluar los alcances de esta investigación educativa. En el encuentro inicial que tuve con el profesor de filosofía del Colegio Campestre ICAL, era latente la necesidad de diversificar la enseñanza de la filosofía en un aula con estudiantes sordos/as y oyentes teniendo un único material en el aula para ambas poblaciones. Con base en esto, inicié el proceso de fundamentación de la propuesta didáctica a partir de las reflexiones esbozadas por Carlos Skliar sobre el otro y la(s) diferencia(s) en el ámbito educativo.

En segundo lugar, se implementó la propuesta de creación del material didáctico multimodal en un aula con diecisiete estudiantes sordos/as y oyentes de grado décimo y once a través del desarrollo de dieciséis sesiones de clase. Para la aplicación de dicha propuesta, se les entrega a los/as estudiantes el formato de autorización de uso de imagen, con el fin de contar con su permiso para la toma de evidencias fotográficas. Se inicia la creación del material didáctico multimodal que se aplica en dieciséis sesiones de clase desde el juego del "elemento creador" que explica los filósofos presocráticos hasta los "cuentos con finales diferentes" que abordan el tema de la lógica. Para cada sesión se diseña una planeación del tema a abordar, la cual contiene fecha, tema, objetivo, pregunta problema, número de la sesión, fase, actividad, recursos y responsable.

En cada sesión se realiza un registro de la experiencia pedagógica a través del instrumento de recolección de datos: diarios de campo, el cual se dividía en tres partes con las siguientes preguntas orientadoras que permitían dar cuenta del ejercicio realizado en la clase: primero, ¿se consiguieron los objetivos de la clase?, ¿qué de lo observado sustenta su juicio?; segundo, ¿las estrategias pedagógico-didácticas fueron efectivas?, ¿qué de lo observado sustenta su juicio? Y, tercero, ¿cómo podrían mejorarse las estrategias pedagógico-didácticas para alcanzar de manera más efectiva los objetivos de la clase?, ¿qué de lo observado sustenta su juicio? En la última sesión, se realiza una encuesta para evaluar el proceso realizado con los/as estudiantes, cada una consta de cinco preguntas donde el interés está centrado en conocer cómo ellos/as vivieron la experiencia de las clases con el material didáctico multimodal. Se aplica para los/as estudiantes, el docente acompañante y el intérprete.

En tercer lugar, se retroalimenta el proceso de implementación del material didáctico multimodal con el fin de evidenciar su mejora y pertinencia en las clases de filosofía. Esto se realiza de la siguiente manera: primero, se hace una revisión de la tercera pregunta de los diarios de campo, donde su énfasis está en reconocer qué oportunidades de mejora tiene el primer material elaborado; segundo, se rediseña este primer material en torno a aspectos de forma y contenido y; tercero se mejora la planeación para una futura aplicación.

Contexto estudiantil

El Colegio Campestre ICAL, fundado en 1974 para ofrecer educación formal a estudiantes sordos/as, ha evolucionado desde un enfoque médico hacia un modelo inclusivo basado en el enfoque socioantropológico y la inclusión a la inversa (se incluyen a los/as oyentes en el espacio educativo de los/as sordos/as). Con el giro normativo hacia la inclusión a partir del año 2000, la institución pasó de atender exclusivamente a población sorda a recibir también estudiantes oyentes y jóvenes con diversidades motrices o cognitivas.

Actualmente, su estructura pedagógica se fundamenta en el constructivismo y cuenta con aulas multigrado, materiales didácticos variados y dos propuestas educativas para primaria: la verbo-tonal y la bilingüe-bicultural, esta última obligatoria en bachillerato. La población con la que se desarrolla la propuesta estuvo compuesta por diecisiete estudiantes de ciclo cinco (grados décimo y once), entre ellos seis jóvenes sordos/as con diferentes niveles de pérdida auditiva y apoyos tecnológicos, y once estudiantes oyentes con competencias en lengua de señas colombiana, algunos con familiares sordos/as. Estos/as jóvenes provienen mayoritariamente de estratos dos y tres, viven en municipios aledaños a Chía y dependen en gran parte de la ruta escolar para llegar al colegio.

En el ámbito socioemocional, enfrentan situaciones de soledad, falta de acompañamiento o sobreprotección familiar, lo que se refleja en dificultades comunicativas y bullying; sin embargo, muestran disposición para mejorar la convivencia y fortalecer vínculos. Este contexto diverso —entre sordos/as y oyentes— convierte al Colegio Campestre ICAL en un espacio singular donde la diversidad lingüística y cultural constituye el eje central del aprendizaje y la vida escolar (ICAL Colegio Campestre, 2024).

Experiencia pedagógica

Teniendo presente este contexto, la experiencia pedagógica constituye un espacio de constante reflexión y conversación que empieza en el primer encuentro que se tuvo con el docente a cargo del área de Sociales y Filosofía; allí se llega a acuerdos como partir de preguntas problemas, relacionar las temáticas con su vida cotidiana y crear un material didáctico que fuese el mismo para todos/as los/as estudiantes. Luego de ello, se inicia con las clases, donde las primeras cinco sesiones se aborda transversalmente la pregunta problema ¿cómo se originó el mundo? Y, a partir de la sesión seis en adelante se reflexiona en torno a ¿cómo sabemos que algo es verdad?

Sesión 1: el elemento creador

La primera clase busca abrir la pregunta por el origen del mundo mediante el juego "El elemento creador" (figura 1), un material elaborado manualmente que incluye fichas impresas y globos de colores para personificar a los posibles

elementos creadores (desde agua, fuego, aire hasta emociones, juegos, mamás, entre otros). Su diseño sencillo busca la accesibilidad tanto para estudiantes sordos/as como oyentes y, al ser la primera clase, la intención está en promoverles el gusto por filosofar más allá de transmitirles un contenido en específico.

Figura 1. El elemento creador



Fuente: elaboración propia.

La dinámica abre un espacio para pensar a través del juego, las variaciones surgidas —como el intercambio involuntario de elementos o la ausencia de algunos estudiantes— derivaron en reflexiones inesperadas: desde el valor de las emociones como principio creador, hasta el perdón como fuerza humana originaria. Allí comprendí, como sugiere Skliar (2017), que la presencia del otro/a altera cualquier normalidad prevista y transforma tanto la actividad como mi propia manera de estar en el aula.

Sesión 2: rompecabezas y crucigrama de los presocráticos

La segunda clase fortalece la conexión entre el juego y la teoría presocrática mediante materiales visuales: rompecabezas con imágenes y conceptos básicos de cada filósofo, y un crucigrama elaborado con letras en lengua de señas colombiana. Su diseño responde a la necesidad de construir recursos que "conversen con cada uno/a" para atender a las singularidades lingüísticas del grupo.

Figura 2. Rompecabezas presocráticos



Fuente: elaboración propia.

En el aula, un mapa mental colectivo permite situar el pensamiento presocrático en su contexto histórico y, desde allí, transitar hacia las actividades. El rompecabezas (figura 2), trabajado en parejas, favorece la argumentación y la comprensión del elemento creador asociado a cada filósofo, mientras que el crucigrama queda como una actividad pendiente para realizarse en la sesión posterior. Esta sesión profundiza la convicción de que la multimodalidad no es accesorio pedagógico, sino condición de igualdad en un aula bilingüe bicultural.

Sesiones 3 y 4: socialización de los elementos creadores

Estas sesiones se centran en el trabajo hecho por los/as estudiantes. Cada uno/a expone su propio "elemento creador" realizado con materiales en casa (figura 3). Las intervenciones dan cuenta

de la pluralidad en las maneras de comprender el origen: pensamiento, comunicación, color, movimiento, entre otros. Algunas exposiciones se alejan de la pregunta por el origen y se ubican en el presente, pero lejos de ser errores, se convierten en aperturas de nuevos sentidos para abordar en las siguientes sesiones.

Figura 3. Socialización elementos creadores



Fuente: elaboración propia.

Siguiendo a Skliar (2017), el aula se reveló como un espacio donde identidades y diferencias entran en tensión creativa (p.76), y donde la conversación —en señas, palabras, dibujos y objetos— hace posible inventar otros lenguajes educativos. Lo valioso no fue llegar a una respuesta "correcta", sino abrir un lugar donde todos/as pudieran decir el mundo desde su singularidad.

Sesión 5: reconocimiento de los presocráticos

Con el fin de reforzar conocimientos previos, se elabora un material que vincula el rostro de cada filósofo con dos ejemplos cotidianos relacionados con su elemento creador (figura 4). Las imágenes grandes y el contraste entre texto e ilustración buscan favorecer la comprensión en ambos grupos lingüísticos.

Figura 4. Crucigrama presocráticos



Fuente: elaboración propia.

La dinámica en el aula se convierte en un ejercicio argumentativo: los/as estudiantes clasifican ejemplos, justifican asociaciones y proponen alternativas. El crucigrama filosófico, con fichas en español escrito y lenguaje de señas colombiano, fortalece la interacción bilingüe: los/as estudiantes sordos/as reconocen su lengua en el material y los oyentes participan en la actividad por medio del español escrito. La actividad demostró que, cuando las lenguas procuran mantenerse en horizontalidad, emergen condiciones más justas para la participación plena.

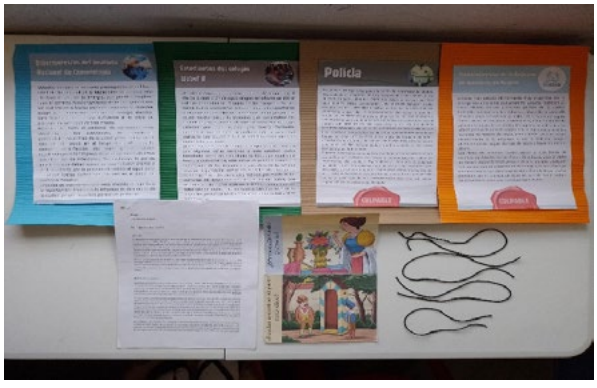
Además, que se procura que el/la estudiante sordo/a aprenda, conozca y haga propia su lengua de señas, sin ninguna otra intención en el futuro, más que seguir siendo sordo/a (Skliar, 2003, p. 4), y del mismo modo, para con los/as estudiantes oyentes, permitirles hablar en su propia lengua con el fin de que luego sigan siendo oyentes.

Sesiones 6, 7 y 8: Juego de rol "¿dónde está el agua?"

Estas sesiones introducen la lógica por medio de un juego de rol inspirado en el racionamiento de agua en Bogotá (figura 5). Se elaboran des-

cripciones de personajes, pistas y acertijos visuales, y se complementa la explicación con un video con interpretación en lengua de señas colombiana. La conformación de un grupo exclusivo de estudiantes sordos/as —sugerida por el intérprete— abre una reflexión sobre los límites y posibilidades de la inclusión, dado que en un principio la intención era que hubiese un/a estudiante sordo/a en cada grupo conformado, pero en la realidad escolar es que solo se contaba con un intérprete, lo cual hizo que estuvieran todos/as en un solo equipo.

Figura 5. Juego de rol ¿dónde está el agua?



Fuente: elaboración propia.

Durante las tres sesiones, el aula se convierte en un laboratorio de argumentación. Cada grupo justifica sus posibles hipótesis, propone caminos y reconstruye la secuencia del caso. Aunque hubo momentos de desconexión, se logra reactivar la participación mediante explicaciones puntuales y retroalimentación. La experiencia reafirma una idea central que propone Skliar (2017) cuando dice que los/as sordos/as no necesitan ser "reparados" o llevados a un estándar de normalidad, sino que deben ser reconocidos en su lengua, tiempos y formas. Pues, en la actividad dieron cuenta de su potencial y su capacidad para defender sus ideas y plantearles preguntas a los demás grupos en su lengua.

Sesiones 9 y 10: teorizar la lógica

Estas sesiones ofrecen bases teóricas sobre lógica proposicional mediante una presentación bilingüe y ejercicios visuales (figura 6). Aunque algunos materiales fueron tomados de internet, su selección busca complementar la explicación conceptual. Las historietas y secuencias de imágenes facilitaron el análisis lógico, especialmente en el trabajo por equipos.

Figura 6. Actividades de la clase teorizar de lógica



Fuente: elaboración propia.

Una conversación con el intérprete me permite reflexionar sobre la práctica constante de brindarle ejemplos a los/as estudiantes sordos/as cuando se trata de explicarles algún tema, evitando las definiciones. Sin embargo, esto limita la construcción conceptual. A partir de esto, se comprende que la multimodalidad no es un reemplazo para la abstracción, sino una vía (entre muchas más) para acceder a ella. Por esto, la pedagogía, entendida como conversación (Skliar, 2017, p. 24), exige preguntarnos qué lugar se le

brinda a cada estudiante en la construcción del pensamiento.

Sesiones 11 y 12: tipos de inferencias

En estas sesiones, el objetivo de profundizar en inferencias deductivas, inductivas y abductivas no se logra del todo. La presentación inicial incluye imágenes demasiado complejas, lo cual dificulta la comprensión, especialmente entre estudiantes sordos/as, lo cual hace que la clase se dirija hacia una explicación más tradicional; sin embargo, la actividad "Dos verdades y una mentira" (figura 7) reactiva la interacción y permite comprender las inferencias desde situaciones personales.

Figura 7. Actividad "Dos verdades y una mentira"



Fuente: elaboración propia.

Esta experiencia revela que la pedagogía no se sostiene solo en la planificación, sino en la capacidad de leer lo que el aula demanda. Para estas dos sesiones, la dinámica gira más en torno a la conversación genuina que los/as estudiantes construyeron entre sí y, menos con relación a los materiales.

Sesiones 13 y 14: cuentos con finales diferentes

A partir de problemas de convivencia recientes, se diseñan dos historias con finales múltiples (figura 8) para reflexionar sobre las consecuencias de nuestras decisiones. El material integra texto, imagen, color y manipulación tangible, permitiendo que los/as estudiantes se involucren emocional y críticamente. La discusión de dilemas éticos vinculados a su vida cotidiana abre un espacio de confianza y cuidado mutuo.

Figura 8. Cuento "En la puerta del colegio"



Fuente: elaboración propia.

La multimodalidad, en este caso, funciona como un acto de hospitalidad educativa: una forma concreta de reconocer la diferencia y convocarla al pensamiento.

Sesiones 15 y 16: apropiación de la lógica

Para estas últimas sesiones, los/as estudiantes elaboran historias con finales alternativos sobre acontecimientos históricos de Colombia. La actividad (figura 9) promueve la alteridad —ponerse en el lugar de otros/as, imaginar otros mundos

posibles— y fortalece la comprensión de las inferencias, aunque en la socialización se evidencie mayor claridad y escasa elaboración visual en los trabajos.

Figura 9. Sesión apropiación de la lógica



Fuente: elaboración propia.

Cierre

A lo largo del proceso, comprendí que la multimodalidad no es un complemento didáctico, sino una forma de justicia educativa en un aula diversa; que la inclusión a la inversa implica repensar las propias certezas docentes; y las pedagogías de las diferencias invitan a tener apertura a la alteridad. Cada material, cada conversación y cada variación del plan permitió construir un espacio donde aprender filosofía fue, ante todo, un ejercicio de hospitalidad escucha y diversidad de los múltiples mundos que trajeron consigo los/as estudiantes.

¿Qué aprendo en el proceso?

La multimodalidad se ha convertido en un principio pedagógico que ha permitido crear materiales didácticos accesibles y narrativos capaces de convocar a todos/as los/as estudiantes sordos/as y oyentes teniendo en cuenta tanto sus habilidades e intereses. La revisión de los materiales llevados al aula de clase ha permitido evidenciar un tránsito continuo entre la planificación, experimentación y reflexión docente, donde cada propuesta se vio transformada por la presencia del otro/a y por la dinámica propia de la inclusión a la inversa. A continuación, se presenta los aspectos principales de este proceso de mejora cada material y las reflexiones que orientaron su ajuste.

El elemento creador

Este primer material (figura 10) consiste en un juego que invita a imaginar el origen del mundo a partir de elementos representados mediante globos y tarjetas. Su estructura sencilla tiene la intención de favorecer la introducción al pensamiento presocrático. Aunque, la actividad derivó en interpretaciones no previstas —como asociar el elemento creador a emociones o experiencias personales— ello permitió la potencia del juego para abrir conversaciones filosóficas genuinas. La experiencia mostró que la planeación inicial solo cobra vida cuando es modificada por la presencia de los/as estudiantes, un elemento central en las pedagogías de las diferencias.

Figura 10. Juego el elemento creador



Fuente: elaboración propia.

Rompecabezas y crucigrama presocrático

Figura 11. Rompecabezas y crucigrama presocráticos



Fuente: elaboración propia.

Este material (figura 11) se orientó a fortalecer la comprensión de los filósofos presocráticos mediante rompecabezas ilustrados y un crucigrama en lengua de señas colombiana. El diseño integró imagen, color, texto y señas para sostener el principio multimodal. Durante su uso, el rompecabezas favoreció la colaboración entre sordos/as y oyentes, mientras que el crucigrama se convirtió en un puente lingüístico que permitió leer la filosofía desde dos lenguas en diálogo. La experiencia reafirmó la necesidad de materiales que no solo expliquen conceptos, sino que convoquen a la interacción bilingüe como condición de igualdad.

Concéntrese de los presocráticos

Figura 12. Concéntrese presocráticos



Fuente: elaboración propia.

Este material (figura 12) organizaba imágenes y ejemplos cotidianos vinculados a cada filósofo, con el propósito de articular la teoría con la vida diaria. La actividad exigía justificar decisiones, clasificar elementos y argumentar asociaciones, fortaleciendo habilidades de razonamiento. En el aula, la propuesta evidenció cómo la "claridad visual" beneficia tanto a estudiantes sordos/as como oyentes y cómo la clasificación puede convertirse en un ejercicio filosófico cuando se acompaña de preguntas orientadoras.

Juego de rol "¿Dónde está el agua?"

Figura 13. Juego ¿Dónde está el agua?



Fuente: elaboración propia.

Este material (figura 13) incluía fichas de personajes, acertijos visuales y un video interpretado en lengua de señas colombiana con el fin de introducir inferencias lógicas mediante pistas narrativas. La actividad permitió trabajar la argumentación de manera situada y colaborativa. La conformación de un grupo de estudiantes sordos/as, aunque funcional para el desarrollo del juego, abrió una reflexión crítica sobre los límites de la inclusión: incluso dentro de escenarios inclusivos pueden reproducirse dinámicas de separación. El material evidenció que la accesibilidad lingüística no se reduce a adaptar la explicación, sino a crear condiciones reales de participación conjunta.

Presentación de lógica proposicional

Figura 14. Presentación de lógica proposicional



Fuente: elaboración propia.

La presentación bilingüe (figura 14) utilizada para introducir la lógica proposicional integraba ejemplos visuales, historietas y ejercicios de análisis. Aunque inicialmente se temía que los conceptos abstractos fueran difíciles para los/as estudiantes sordos/as, el trabajo en equipos permitió precisar nociones clave. La experiencia puso en evidencia la importancia de no reducir la enseñanza para estudiantes sordos/as a ejemplos concretos: la abstracción también es accesible si se acompañan los procesos con apoyos multimodales.

Jenga "Inferencia en equilibrio"

Figura 15. "Jenga Inferencia en equilibrio"



Fuente: elaboración propia.

Este material (figura 15) buscaba profundizar en tres tipos de inferencias (deductiva, inductiva y abductiva) mediante imágenes explicativas. Pero, la complejidad visual de algunas láminas generó confusión, lo que llevó a transformar la clase en una conversación más directa y guiada. Por esto, se crea el juego de jenga "Inferencia en equilibrio" con el fin de hacer más cercano este conocimiento a los/as estudiantes por medio del juego imágenes, retos, preguntas, acertijos e imágenes. Sin embargo, es el único material que se crea después de la implementación de las clases.

Historias con finales diferentes

Figura 16. Cuentos con finales diferentes



Fuente: elaboración propia.

Este material (figura 16) se realizó para reflexionar sobre dilemas éticos y decisiones. Articuló texto, imagen y caminos narrativos múltiples. Su diseño permitió trabajar la alteridad al imaginar consecuencias distintas para un mismo hecho. Durante las sesiones, emergieron discusiones profundas sobre convivencia, responsabilidad y empatía. El material resultó especialmente significativo en términos afectivos y permitió observar cómo la multimodalidad puede abrir espacios de cuidado y habla segura dentro del aula.

Conclusiones

El conjunto de materiales diseñados no solo acompañó el proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, sino que constituyó un elemento vital para habitar la diferencia dentro del aula. En todos los casos, la multimodalidad se mostró indispensable para garantizar que estudiantes sordos/as y oyentes tuvieran acceso equitativo al pensamiento filosófico, evitando jerarquías entre lenguas y modos de percepción. La experiencia reafirmó que es más enriquecido el espacio educativo cuando, en lugar de adaptar el/la estudiante a la clase, se adapta la pedagogía, los tiempos, los recursos y los modos de encuentro a su forma de aprender.

Asimismo, el proceso evidenció que la presencia de los/as estudiantes transforma radicalmente cualquier material previamente planificado. Tal como señala Skliar (2017), el otro no es un receptor pasivo, sino una alteración que reconfigura la escena pedagógica. Cada actividad reveló que la conversación tanto visual, gestual, escrita u oral es el lugar donde realmente sucede lo educativo. Los materiales fueron importantes no por sí mismos, sino por su capacidad de abrir mundos posibles en los que todos/as pudieran pensar y sentir conectados/as con su cotidianidad.

Finalmente, los ajustes realizados durante la práctica permitieron comprender que la filosofía, lejos de requerir uniformidad, florece precisamente en la diversidad. Enseñar en un aula bilingüe y bicultural implica asumir la incertidumbre, renunciar al control total y entender que las pedagogías de las diferencias son, ante todo, una ética del encuentro. La experiencia demuestra que cuando la educación se concibe como hospitalidad, los materiales dejan de ser simples herramientas y se convierten en mediadores que permiten habitar juntos un espacio común de aprendizaje y enseñanza.

Referencias

Gambín, B. V. (2017). Entrevista a Carlos Skliar. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, *1*(1), 150-157. Bárbara Valenzuela Gambín (2017). Entrevista a Carlos Skliar. Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 1 (1), 150-157.

ICAL Colegio Campestre. (2024). *Nosotros*. https://colegiocampestreical.edu.co/nosotros.php

Instituto Nacional para Sordos INSOR. (2008). *Guía para padres de educandos sordos.* Ministerio de Educación Nacional.

Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). Mc Graw Hill Education.

Skliar, C. (2003). *La educación de los sordos.* Cultura Sorda.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias.* Noveduc libros.

Pasión en la piel: el tatuaje, expresión de la identidad barrista en los hinchas de La Guardia Albi-Roja Sur

Juan David Lozano Aranguren,[1] Alejandro Villanueva Bustos[2]

pp. 269-284

1 Periodista con mención en antropología de la Universidad del Rosario Colombia. Comunicador y fotógrafo para distintos medios deportivos en Colombia y en América Latina.

2 Licenciado en Ciencias Sociales, especialista en Pedagogía y magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Doctorando en Educación por la Universidad de la Sabana (Colombia) y doctor en Ciencias del Deporte y Educación Deportiva. Docente e investigador Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

Barrismo: aproximaciones desde la academia y los medios de comunicación

La academia ha analizado el barrismo como fenómeno social desde diversas áreas de investigación, algunas de ellas son la sociología, la antropología, las ciencias políticas, el derecho y la medicina. Las investigaciones abordan usualmente temas como las barras y su relación con la violencia (Londoño, 2008), la identidad barrista (Castro, 2015), los imaginarios sociales que se construyen en torno al barrismo (Villanueva, 2013), el consumo de drogas ilícitas al interior de las barras (López y Neumark, 2012), territorialidad y grafiti (Rondón Rozo y Hurtado Rojas, 2018), perspectivas ideológicas y posicionamientos sociopolíticos dentro de las barras (Vargas, 2017) y perspectivas de género y rol de la mujer en medio del fútbol (Cardona Ramírez y Soto Restrepo, 2018).

De los temas señalados, destacan sobre todo aquellas investigaciones que analizan el barrismo desde enfoques centrados en la violencia, la identidad y los diversos imaginarios sociales que se construyen mediáticamente. Acerca del barrismo y su relación con la violencia, se analiza esta última como impulsora de estatus y poder dentro de las barras, así como un medio para defender la identidad colectiva o mantener el dominio territorial. Respecto a la identidad barrista, se ha mencionado que esta está fuertemente relacionada al *aguante*, y se expresa por medio de acciones violentas, especialmente enfrentamientos físicos con las hinchadas de otros equipos, y acciones no violentas: cánticos, hacer presencia en diferentes estadios, ondear las banderas, recibimientos al equipo, etc. Respecto a los imaginarios sociales en torno al barrismo y la influencia que tienen los medios de comunicación en la construcción de estos mismos, se ha explorado la manera en que los medios contribuyen a estigmatizar las hinchadas al exponer en noticias y reportajes exclusivamente hechos violentos relacionados con las riñas que se dan entre las barras.

La Guardia Albi-Roja Sur (LGARS) es la barra del equipo de fútbol Independiente Santa Fe y una de las hinchadas bogotanas con más presencia en las investigaciones referente al barrismo en Colombia. La Guardia se ha analizado en términos de territorialidad dentro de la tribuna, su organización política para la toma de decisiones al interior de la barra (Mayorga, 2020), así como por sus diferentes expresiones artísticas para identificarse (Camacho, 2020) y el uso de la violencia a manera de medio de construcción de la identidad colectiva, con atención a su distinción frente a otras barras capitalinas como los Comandos Azules o la Blue Rain del equipo de fútbol Millonarios FC (Prieto, 2015). En sentido distinto, distante de lo académico, los medios de comunicación no suelen hacer reportajes referentes a las barras populares. No obstante, cuando las hacen y estas son mencionadas, se les alude su carácter hostil haciendo alusión a riñas o actos vandálicos cometidos por los hinchas (Aldana, 2015). Esta cuestión influye a la estigmatización del barrismo, reduciendo sus prácticas y modos de vida a la violencia.

Es en este contexto en el que surge la tensión que guiará la presente etnografía. Por un lado, hay una identidad barrista, diversa, que se expresa a través de símbolos y prácticas (banderas, cánticos, colores, recibimientos, tatuajes, etc.). Por otro, existe una evidente estigmatiza-

ción hacia el barrismo por parte de los medios de comunicación que reducen la identidad de los hinchas a la violencia. A partir de este antagonismo, la investigación busca responder a la pregunta: ¿de qué manera las modificaciones corporales, especialmente los tatuajes, de los hinchas de La Guardia Albi-Roja Sur permiten entender la multidimensionalidad presente en la identidad barrista y sus roces con la violencia?

Abordar este tema es relevante si se tiene en cuenta que los prejuicios hacia el barrismo contribuyen a que sus integrantes se vean atrapados en una imagen que les atrinchera al ámbito de la violencia y a una vida carente de sentido y significado. Esta dinámica promovida mediáticamente trae consigo estigmatizaciones y juicios *a priori* sobre los hinchas que los compromete a situaciones de discriminación, brutalidad policial o falta de oportunidades laborales y educativas.

El problema de analizar la identidad barrista unidimensionalmente, es decir, desde la violencia, la seguridad o en su responsabilidad principal por la violencia deportiva, como lo han hecho los medios de comunicación, acarrea soluciones netamente punitivas. Esta perspectiva impide ver la violencia en el fútbol como una dificultad que no está aislada de otras problemáticas estructurales de la violencia que afecta a los jóvenes e impide tener en cuenta otros factores, como la salud, el trabajo o la educación. Por ello, esta investigación busca hacer visible otra cara de la moneda de la subjetividad barrista, ligada a una forma de identificarse y de hinchar en una expresión no violenta: a través del uso de los tatuajes, para ampliar el espectro de conocimiento que se tiene en torno al barrismo. Es decir, la identidad barrista como un estilo de vida que no se reduce a la acción directa de la violencia.

Claridades conceptuales: identidad, aguante y tatuajes

Para abordar la temática, el problema y la pregunta de investigación es necesario aclarar el marco de interpretación en el que serán analizados conceptos de identidad, tatuajes y aguante.

Identidad

La identidad será abordada en la presente investigación a partir del planteamiento del antropólogo Carles Feixa (2003), quien entiende el fútbol como un espacio donde se construye aunque en simultáneo se expresa la identidad a nivel individual, en la afinidad con ciertos jugadores, colores y equipos, como a nivel colectivo, en el apoyo compartido a un determinado equipo, lo que da lugar a diversas manifestaciones conjuntas hacia un fin específico. Además de ser un productor de identidad, Feixa también entiende el fútbol como un lugar de convergencia, pues en la grada las barreras sociales de edad, clase, etnia, género, territorio, religión, etc. tienden a desdibujarse.

El barrista adquiere una identidad colectiva que se construye alrededor de su pasión deportiva por el equipo de fútbol. Más distante de lo que pueda parecer, esta pasión no es un simple fanatismo, sino un complejo proceso que articula varias subjetividades y da sentido de pertenencia a los miembros dentro de la barra. Los hinchas se consideran a sí mismos como protagonistas de la estructura social con símbolos, lenguajes y dinámicas propias. Para el hincha el fútbol no es un espectáculo de ocio, sino una parte fundamental de la vida social que está determinada por los lazos de amistad, la lealtad y el aguante.

Para este artículo el concepto de Feixa es relevante, ya que coincide con las realidades

que se viven al interior de La Guardia Albi-Roja Sur; para exponer una de ellas: los 32 subgrupos organizados que la componen (conocidos como *parches*) incluyen hinchas de diversas etnias, edades, clases sociales, religiones y tendencias políticas. Si bien existen tales diferencias, la hinchada es consciente que los reúne una causa común que las sobrepasa: la pasión por el Independiente Santa Fe. Esto lo refleja la barra con su icónica frase: "¡somos una sola hinchada!".

Tatuajes

Estos serán analizados desde la perspectiva del sociólogo francés David Le Breton (2008), quien entiende cualquier modificación corporal como una manera que tiene un sujeto de enunciarse a partir del cuerpo que habita. Los tatuajes y las marcas en la piel son una expresión por medio de la que el ser humano busca diferenciarse del resto y configurar así su propia subjetividad.

Figura 1.

Tatuaje del escudo del Independiente Santa Fe en medio de dos Leones representativos del equipo



Fuente: foto de los autores.

Le Breton plantea que la identidad configurada a través de las modificaciones en la piel no se reduce al plano individual, pues un tatuaje puede sellar la afiliación de un sujeto a un determinado colectivo, por ejemplo, tatuar en la piel el escudo o el nombre de un equipo —una práctica usual dentro de La Guardia—. Le Breton también entiende que tatuarse y modificar la piel es una forma de simbolizar y plasmar las memorias y los hechos pasados. Este concepto es significativo para la presente etnografía si se tiene en cuenta que una de las categorías de análisis expone la piel del hincha como un lienzo portador de memorias que da cuenta, por un lado, de su identidad individual como barrista y, por el otro, de la identidad colectiva de la barra a la que pertenece.

Figura 2.

Escudo del Independiente Santa Fe en la espalda de un hincha



Fuente: foto de los autores.

Figura 3.

Alas de la pasión por Santa Fe



Fuente: foto de los autores.

Aguante

En comparación a los conceptos de identidad y marcas en la piel, el *aguante* es un concepto mucho más arraigado al contexto futbolero. Nació al interior de las barras argentinas y ha sido acuñado por diversas hinchadas a lo largo de Sudamérica. Desde una perspectiva teórica, Jhon Alexander Castro (2015) entiende el aguante como un conjunto de prácticas regulares sobre las cuales la hinchada expresa su pasión y defiende a su equipo. De acuerdo con la definición de Castro y la perspectiva de varios integrantes de La Guardia, el aguante se puede expresar en dos vías: en el carnaval y en la confrontación directa. En este texto se dará especial atención a la primera vía, es decir, a toda manifestación simbólica en la que la hinchada demuestra su pasión y apoyo a su equipo. El carnaval es una demostración que implica un apoyo incondicional al equipo, donde el objetivo también es crear una fiesta que impresione al rival. Estas expresiones se demuestran en la creación de *trapos* o banderas, en la organización de *tifos* (actos performativos masivos en la tribuna), hacer presencia en las canchas del país, en los cánticos y, como se demostrará más adelante, en los tatuajes.

Leer los tatuajes como una forma de carnaval o aguante simbólico que constituye parte de la subjetividad del barrista es relevante para poder entender que su identidad no se configura como se cree, de manera reduccionista, alrededor de la violencia, como los imaginarios colectivos afianzados por los medios de comunicación lo plantean. Por tanto, este artículo da cuenta de la manera en que los tatuajes y las modificaciones en la piel de los barristas de La Guardia Albi-Roja Sur articulan elementos relacionados con la identidad bogotana, las maneras simbólicas de *hinchar*, tejer lazos de hermandad y, por supuesto, con otras formas de construir y hacer memoria, aspectos multidimensionales que conforman la identidad colectiva del *barrista*.

Figura 4.

Hasta siempre León



Fuente: foto de los autores.

Fotografía documental, poliespacialidad y observación participante: entre la cotidianidad y los tatuajes del barrista

En atención a que las dinámicas de los hinchas no se limitan a una espacialidad ni a una situación específica, el trabajo de campo se basó en el desarrollo de la fotografía documental y en la observación participante de diversos espacios y momentos en los que se tejen las relaciones de los barristas. Por ejemplo, en la lateral sur del Nemesio Camacho el Campín cuando Santa Fe juega de local, en los buses o desplazamientos a otros estadios a nivel nacional para ver al equipo, en los bazares, en torneos de fútbol u otros eventos que organiza La Guardia.

En los escenarios mencionados previamente, las y los barristas suelen entonar cánticos alusivos a Santa Fe. Es común el uso de prendas del equipo, de la barra o las típicas *tres rayas* (Adidas o ropa deportiva), así como el consumo de licor o de marihuana. Sus charlas se tiñen del recuerdo de los viajes pasados y se hace alusión a los partidos venideros. Se comparten experiencias individuales o, simplemente, se da el espacio para la *recocha* (momentos de risa y el compartir entre amigos). En este contexto, el componente gráfico de la investigación centrado en las modificaciones en la piel y la posibilidad de congelar una realidad observable en una imagen portadora de información (González-Valerio, 2018), la fotografía documental se convierte en la herramienta de recolección de datos seleccionada para analizar el tatuaje en términos de memoria e identidad.

Por lo anterior, el uso de la fotografía documental (enfocada en capturar los tatuajes y las marcas en la piel) y la observación participante (centrada en conocer las historias y los significados detrás de los tatuajes), fueron los instrumentos metodológicos esenciales para la construcción de este artículo. Para examinar el material recolectado, se establecieron conexiones entre las historias narradas por los barristas y los tatuajes fotografiados. Posteriormente, se realizó un análisis iconológico de dichos tatuajes a la luz de las siguientes categorías: la piel como un lienzo portador de memorias y la piel como un espacio que configura la identidad colectiva. Dado que se buscaba dimensionar cómo se constituye la identidad colectiva de La Guardia a través de las modificaciones corporales, fue pertinente centrar el estudio en analizar la estética y la semiótica de los tatuajes de varios de sus integrantes. El contraste y la diversidad de la hinchada posibilita aludir una identidad colectiva, por lo que focalizar la etnografía a más de unos cuantos sujetos no hubiese suministrado la información necesaria para el objetivo de la investigación.

Bogotaneidad, aguante simbólico y la hermandad barrista narrada en la piel

Para Le Bretón (2002), los tatuajes son un hecho cultural planetario que establece relaciones complejas y multifacéticas. La piel es vista como una frontera simbólica que se convierte en lienzo donde la pertenencia, la resistencia y la memoria se inscriben y se proyectan. Los tatuajes y marcas en la piel juegan un papel central en la construcción de la identidad individual y colectiva, como un potente símbolo de aguante contra las normas establecidas y un ancla para la memoria, que inscribe hitos de la historia personal y colectiva.

En las sociedades tradicionales las marcas en la piel sirven para identificar socialmente a

una persona, su pertenencia a un grupo específico, por ejemplo, La Guardia. No estar marcado equivaldría a no tener una identidad. El tatuaje es un sello de afiliación y reconocimiento mutuo dentro de un grupo social o una comunidad. Asimismo, los tatuajes se transforman en una herramienta para individualizar, una "firma del yo" tratada para proclamar una identidad única en el mundo y arraigar el sentido individual en la propia piel. Durante mucho tiempo el tatuaje fue rechazado por la "buena sociedad" como un síntoma de "barbarie", razón por la cual fue acogido en ámbitos sociales rebeldes y estigmatizados, donde se usaron como signo de autoafirmación y una forma de distanciarse del orden establecido.

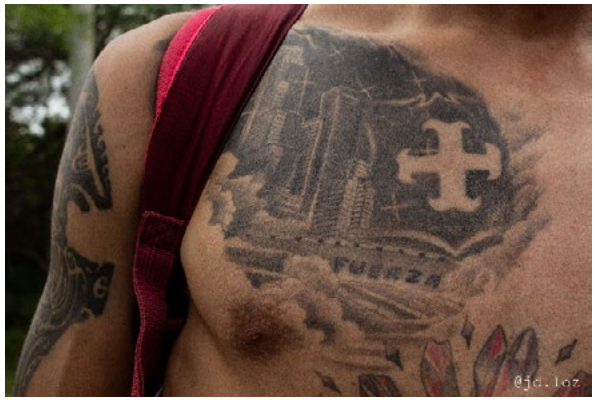
El dolor para estos grupos, inherente al proceso de tatuarse, es visto como una prueba de fortaleza y carácter. Superar el dolor demuestra que no es algo hecho a la ligera, sino que realza la importancia que se da al acto mismo de inscribir memorias en la piel. En este sentido, la piel conserva rastros de la historia personal donde, explícitamente, "la escritura del cuerpo es memoria de la piel, [y] narra los momentos señalados en la vida del individuo" (Le Bretón, 2002, p. 20), como hazañas o vivencias importantes. En la actualidad, los tatuajes se realizan para ritualizar y conmemorar vivencias importantes. Allende, los tatuajes también son una manera de perpetuar la memoria de otros, ya que llevarlos en la piel impide olvidar amigos y familiares que son importantes para quien los porta. Históricamente los tatuajes han servido a la memoria colectiva como una forma de afiliación a un grupo y como una costumbre que perpetúa la memoria de los momentos gloriosos del grupo.

En el caso de los barristas, los tatuajes son el camino para inscribir su pasión futbolera en el propio cuerpo y reafirmar su identidad constantemente atacada. La violencia con la que se les asocia queda fuertemente tensionada cuando es observable la riqueza simbólica de sus marcas corporales. El tatuaje convierte al cuerpo en un espacio de enunciación donde el barrista se muestra como no como anónimo, sino como alguien que pertenece a un grupo específico y, al mismo tiempo, se diferencia dentro de él.

Durante el trabajo de campo desarrollado al interior de La Guardia Albi-Roja Sur fue perceptible que para los mismos barristas sus pieles y cuerpos son un lugar que permite expresar su identidad individual y colectiva; al tiempo que el tatuaje es un medio para diferenciarse en la sociedad y forjar su sentido de pertenencia al grupo. Parte de los hallazgos sobre la identidad colectiva de La Guardia revelan consistentemente que sus tatuajes no solo aluden a la identidad capitalina, sino que, al tatuarse elementos como el escudo del equipo, sus fechas importantes o la cantidad de estrellas, se hincha simbólicamente. Adicionalmente, los tatuajes de escudos de *parches* son una manifestación simbólica de los lazos de hermandad que unen a grupos de amigos que comparten su pasión por el Santa Fe.

Figura 5.

Tatuaje alusivo a la identidad capitalina de Yeison sobre el pecho



Fuente: foto de los autores.

La presencia del escudo de Bogotá u otros elementos representativos de la capital en los tatuajes de los hinchas del Santa Fe destaca que ser bogotano es un elemento central en la identidad del barrista. Tal es el caso de Yeison, quien en su pecho tiene plasmado un tatuaje que mezcla elementos representativos de la ciudad de Bogotá: los Cerros Orientales, el Centro Internacional, el Estadio con símbolos santafereños, como la bandera gigante "La Fuerza de un Pueblo", y la cruz de Calatrava, que hace parte del escudo de La Guardia. La identidad del barrista se vincula estrechamente con la pertenencia territorial, ya sea por nacimiento, residencia o por la representación del barrio o departamento. Las barras, por lo general, marcan su territorio a través de grafitis y la toma de los barrios, parques y zonas aledañas que se convierten en sus lugares de acción más allá de los días de partido.

Durante un recibimiento a Santa Fe en el estadio El Campín observamos que, además de Yeison, Andrés llevaba en el pecho —puntualmente debajo de los pectorales—, un tatuaje en tipografía gótica con las letras "C.I.S.F." (acrónimo para Club Independiente Santa Fe) con bordes negros y relleno rojo. Bajo el acrónimo, en tipografía esténcil negra, está escrita la frase "amor eterno", que representa la intensidad de la pasión y compromiso con los colores y el escudo del Cardenal (uno de los apelativos del equipo). Debajo de la frase también destaca el escudo del Santa Fe, acompañado por otros dos: el de La Guardia y el de Bogotá ligeramente modificado, por la sustitución del habitual color azul en el fondo de las granadas por el rojo para destacar la identidad santafereña y su ardua relación con la ciudad.

Figura 6.

Tatuaje de Andrés alusivo a la identidad capitalina y santafereña



Fuente: foto de los autores.

La presencia del escudo de Bogotá o elementos representativos de la ciudad en los tatuajes de los hinchas, hablan del orgullo de ser *rolo*. Este aspecto puede asociarse a la identidad barrista de La Guardia si se tiene en cuenta que la barra y la mayoría de sus integrantes son de la capital. Esto refuerza el hecho de que el Independiente Santa Fe es un club que nació en Bogotá, fundado por bogotanos en las venas capitalinas, como lo son las calles del centro de la ciudad. Tatuarse no es únicamente un acto de individualización, sino de inscripción en un paisaje simbólico que conecta al barrista con su entorno. La piel del hincha en este marco vivencial se convierte en un soporte de geografías identitarias.

Además de la *bogotaneidad* de La Guardia, otro elemento destacable en los tatuajes de sus integrantes que guarda relación con la identidad colectiva de la barra es el de "aguante simbólico", el cual surge de llevar en la piel aquellos elementos que aluden al equipo Cardenal, por ejemplo: el escudo, las copas ganadas, fechas

importantes o íconos, como el león (la mascota oficial del equipo). Entre los tatuajes que dan cuenta de dicho aguante simbólico, salta a la vista el escudo de gran tamaño del Santa Fe que "Mechas" tiene tatuado sobre su espalda, con siete de las nueve estrellas que el club ha conseguido y la cruz del escudo de La Guardia (primer escudo de Independiente Santa Fe).

Figura 7.

Espalda tatuada de "Mechas"



Fuente: foto de los autores.

El escudo que lleva tatuado "Mechas", el león gigante en la espalda de Pablito, el acrónimo C.I.S.F. grabado en la espalda de Mauro, la Copa Suruga Bank en el brazo de Andrés o de la Sudamericana acompañada de escudos del Santa Fe en la pierna de Edwin, dan cuenta la forma simbólica de hinchar que expone el fervor santafereño, al tiempo que expone que tatuarse al equipo no solo es una forma de apoyarlo, sino una manera de identificarse como santafereño y miembro de La Guardia.

Figura 8.

Tatuajes de Mauro



Fuente: foto de los autores.

Figura 9.

Tatuaje Copa Suruga Bank de Andrés



Fuente: foto de los autores.

Figura 9.

Copa Sudamericana en la pierna de Edwin



Fuente: foto de los autores.

Figura 10.

León Cardenal en la espalda de Pablito



Fuente: foto de los autores.

Los lazos de hermandad también se reflejan en los tatuajes de los integrantes de La Guardia. Este factor está relacionado con la manera de tejer vínculos entre los hinchas y resulta clave en la consolidación de la identidad colectiva de la barra. En los tatuajes es perceptible el grado de hermandad, familiaridad y sentido de pertenencia que un barrista puede desarrollar con sus amigos y su *parche*, comunicando no solo pasión sino también lazos de camaradería. Para el desarrollo de este análisis es importante señalar que La Guardia, como barra, se estructura a partir de microgrupos llamados *parches*. Usualmente se organizan según el lugar de residencia de los barristas dentro de la ciudad, por lo que sus nombres aluden directamente a sus barrios o localidades. Así, por ejemplo, está el Parche Diez (ubicado en la localidad de Engativá, zona 10 de Bogotá), Suba del León (en la localidad Suba), Frente Kennedy (de Kennedy), La Academia Bosa (de Bosa), Perdomo (del barrio homónimo en la localidad de Ciudad Bolívar) o Banda 80 (asociado a la calle 80, también en Engativá), entre otros.

Entre los tatuajes observados durante el trabajo de campo, varios corresponden a escudos del parche que reflejan un profundo grado de afinidad y hermandad, no tanto con Santa Fe como equipo, sino con el grupo de amigos que, en la práctica, se convierten en hermanos. Lejos de ser simples logos que identifican a un parche, estos tatuajes son asumidos por algunos barristas como una expresión de compromiso y sentido de pertenencia al grupo de hermanos que integran el parche. Tal es el caso del escudo de La Academia Bosa que Wilson tiene tatuado en su brazo o el escudo de Guardián Diez que cubre toda la espalda de Camilo.

Figura 11.

Escudo de La Academia Bosa, tatuaje de Wilson



Fuente: foto de los autores.

Figura 12.

Escudo Guardian Diez, tatuaje en la espalda de Camilo



Fuente: foto de los autores.

La piel como un lienzo de memorias: entre la vida y la muerte barrista

Un tatuaje puede conmemorar un acontecimiento importante y funciona como una marca indeleble de eventos significativos en la vida del barrista, por lo que funciona a manera de un ritual en el cual la piel se transforma en un archivo personal que narra su historia a través de La Guardia. Para el barrista, la piel no solo narra una historia individual, sino que funciona como una declaración pública de lealtad y pertenencia al grupo. Es un signo de compromiso acérrimo que se demuestra al inscribir símbolos del equipo o de la barra en la propia piel. La piel es un diario personal que registra momentos cruciales de su vida, a la vez que exhibe su lealtad incondicional y su identidad colectiva, funcionando como un símbolo visible de compromiso con la barra y el equipo.

En el mismo sentido que los tatuajes permiten rastrear elementos fundamentales de la identidad colectiva de La Guardia, actúan a manera símbolos cargados de historias, personas y memorias que configuran la vida barrista. Por ello, el presente eje de análisis se centra en las narrativas inscritas soterradamente en los tatuajes y las marcas en la piel de los integrantes de La Guardia, bajo el entendimiento de que tales historias están constituidas por memorias cotidianas que, ligadas a experiencias significativas, contribuyen de manera decisiva la construcción de la identidad barrista por situaciones que han marcado profundamente a la LGARS y a sus integrantes.

El escudo de Parche Diez es una memoria grabada, un símbolo que Javier y, al menos otros diez integrantes, llevan tatuado en la piel. Más allá de funcionar como emblema que identifica al grupo, este escudo encarna un homenaje profundo a Toño, uno de sus miembros fallecidos, quien, durante sus años como barrista, diseñó el escudo. De esta manera, los tatuajes hacen memoria de quien dejó huella en la historia del parche. Durante un viaje a Pereira para ver a Santa Fe, Javier compartió este significativo emblema de la siguiente manera:

> Ese tatuaje [el escudo de Parche Diez] lo tenemos unos diez integrantes del parche y el escudo fue originado por un parcero que ya falleció. Le decíamos Toño. El man era uno de los artistas del parche y en su cuaderno, cuando iba al colegio, se empezó a botar esos dibujos hasta que se inventó el escudo del parche. (Comunicación personal)

Figura 12.

Caminando con mi pasión



Fuente: foto de los autores.

Figura 13.

Con el rojo a todos lados



Fuente: foto de los autores.

Al considerar lo expuesto, es posible inferir que, tatuarse el escudo de Parche Diez representa mucho más que la pertenencia grupal. Para sus integrantes, llevar este símbolo en la piel es un acto de memoria que mantiene vivo a Toño, una figura histórica dentro del subgrupo. De esta manera, para los barristas, los tatuajes son entendidos como piezas conmemorativas que aseguran la permanencia de los "socios que ya no están" en la memoria colectiva del parche. Recordar a los integrantes fallecidos de la barra a través de los tatuajes es una práctica común dentro de La Guardia. Durante el trabajo de campo se observaron varios ejemplos significativos. El tatuaje de Yair que dice "Mechas y David queridos" alude directamente a dos integrantes de la barra fallecidos. De manera similar, Carlos cubre todo su brazo con representaciones de guerreros y ángeles, un homenaje a tres amigos cercanos que perdieron la vida en medio de disputas barristas.

Figura 14.

Tatuaje conmemorativo de Yair



Fuente: foto de los autores.

Figura 15.

Tatuajes conmemorativos en el brazo de Carlos



Fuente: foto de los autores.

"Cada uno de los guerreros representa a mis socios que ya no están. Aquí los llevo para siempre conmigo porque no se olvidan y porque son mis ángeles protectores" (Comunicación personal, 23 de julio de 2023), contó Carlos mientras esperábamos en un peaje cercano a Barranquilla las boletas para entrar al estadio Metropolitano y ver a Santa Fe.

El tatuaje de Carlos ilustra la manera en que la piel es entendida como un lienzo portador de memorias, en el que están para siempre sus *socios* que perdieron la vida en situaciones relacionadas al barrismo. Además de su función conmemorativa, el sentido que le otorga Carlos a su tatuaje revela una resignificación de la muerte. Sus socios, ausentes en este plano, pasan a ser ángeles protectores que lo acompañan y resguardan porque se materializa este vínculo a través de su piel.

El acto de recordar y mantener vivo el legado de los hinchas fallecidos a través de los tatuajes se convierte en un elemento constituyente de la identidad barrista. En este punto se hace evidente que, además de los factores identitarios ligados al aguante simbólico previamente descritos, la violencia es una conducta que se encuentra presente en la identidad de la barra. Esto se debe a que las situaciones de confrontación directa con otras hinchadas son las que cobraron la vida de los barristas recordados mediante estos tatuajes.

Además de los tatuajes en memoria de los caídos, otro vestigio evidente de la violencia en la identidad barrista son las cicatrices causadas por puñaladas. Estas marcas en la piel son perceptibles por estar alrededor de los tatuajes referentes a Santa Fe, a La Guardia o a la pasión futbolera, y se agregan a la narrativa de la historia de confrontaciones. Es el caso de Yasser, quien tiene al menos seis heridas de arma blanca en su espalda, todas a causa de disputas con hinchas de otros equipos tanto en Bogotá como en diferentes carreteras del país.

Figura 16.

Cicatrices en la espalda de Yasser a causa de disputas barristas



Fuente: foto de los autores.

La investigación refleja claramente que la piel es un palimpsesto de la vida. Cada cicatriz, cada herida o tatuaje constituye un signo de la existencia en sí misma. Mientras que las cicatrices involuntarias remiten a confrontaciones pasadas, los tatuajes son igualmente cicatrices elegidas. Las marcas voluntarias en la piel convierten el dolor en sentido, son huellas que narran una historia revestida en signos de identidad. La piel se convierte en un híbrido donde comparten espacio las cicatrices y marcas voluntarias, así como la identidad barrista se teje donde la cicatriz y el tatuaje dialogan para ser testimonio de aguante, de pertenencia y de resistencia en un entorno en el que se le margina o estigmatiza.

El aguante es un código de honor que refleja el valor del hincha y se demuestra en los dos sentidos mencionados anteriormente: el carnaval y el combate. Este último exige estar dispuesto a las peleas, a los golpes sin retroceder para defender el honor del grupo. Tener cicatrices otorga respeto, estatus y una mejor jerarquía dentro de la barra, pese a que dentro de esta se tiendan a ver relaciones horizontales entre los hinchas; aunque, como se ha visto, a través de los tatuajes la identidad del barrista no se reduce a la violencia, es una parte integral y estructurada dentro de ella. Esto sugiere que no es un acto aleatorio ni mucho menos sin sentido, sino una expresión como el carnaval dentro del aguante, es decir, es una noción de experiencia que representa valentía.

La violencia dentro de las barras no puede ser eliminada de manera simplista porque esta está ligada a la identidad barrista; empero es una de sus expresiones más visibles por los medios de comunicación y las políticas públicas, el fenómeno del barrismo es mucho más amplio. La Guaria Albi-Roja Sur es un entramado de códigos, rituales, estructuras sociales con un

profundo sentido de identidad colectiva, en el que el carnaval, como la violencia, son formas de demostrar el valor del aguante.

Conclusiones

A lo largo del artículo se ha evidenciado las formas en que los tatuajes y las marcas en la piel de los barristas de La Guardia Albi-Roja Sur pueden ser leídos como textos que revelan múltiples dimensiones de su identidad. Entre estas facetas destaca el orgullo de ser bogotano, rastreable en los tatuajes que incorporan elementos representativos de la ciudad, como lo son las torres emblemáticas, el escudo de la capital, nombres de sectores o barrios e incluso los cerros orientales que delinean la geografía bogotana. Otra vertiente identitaria presente en los tatuajes es el llamado "aguante simbólico", una manera de hinchar relacionada con inmortalizar en la piel elementos representativos del Club Independiente Santa Fe, como el escudo, las estrellas o fechas significativas.

Además del orgullo de ser bogotano y del aguante simbólico, los tatuajes también revelan la hermandad y la fraternidad entre iguales, y el fuerte sentido de pertenencia que caracteriza las relaciones al interior de La Guardia. Esto se hace evidente en los tatuajes de los escudos de parches, mediante los cuales los barristas sellan su afinidad y sentido de pertenencia hacia un colectivo que trasciende el acto de asistir juntos al estadio. Ese grupo de hinchas se convierte en una familia unida por la identidad colectiva, la fraternidad y la lealtad, basados en la incondicionalidad. Respecto a la piel como un lienzo portador de memorias, se revelaron las maneras en que un tatuaje puede funcionar a manera de símbolo identitario contenedor de historias y recuerdos significativos para La Guardia o sus integrantes. Tal es el caso del tatuaje del escudo de Parche Diez, que no solo representa la pertenencia a una colectividad, sino que también se presta para evocar la memoria de Toño, un integrante fallecido del parche, quien diseñó dicho escudo durante su infancia futbolera.

A lo largo del artículo se ha manifestado que la identidad barrista es una construcción multidimensional compuesta de variables que incluyen el sentido de pertenencia a una región, formas de aguante simbólico, lazos de hermandad cimentados en la incondicionalidad y memorias corporales inscritas en los tatuajes. Sin embargo, también ha quedado claro que la violencia atraviesa de manera significativa la identidad y la cotidianidad del estilo de vida del barrista. Esta presencia se hace evidente en los tatuajes que conmemoran a los "socios que ya no están", miembros fallecidos en medio de disputas violentas con hinchas de otros equipos. Así, la piel de los barristas se convierte en un archivo vivo que documenta no solo su pasión al Santa Fe, sino también el dolor y la pérdida.

Este análisis investigativo de los tatuajes en los barristas permite comprender que la piel se transforma en un espacio simbólico en el que se inscriben memorias y experiencias colectivas. No son meros adornos corporales, sino marcas cargadas de significados que condensan pertenencia, afectos y homenajes. Cada símbolo grabado en la piel representa la memoria de quien comparte con La Guardia huellas de resistencia al olvido y mantener vivo los legados. De igual modo, las cicatrices revelan otra dimensión de la identidad barrista de una violencia como práctica constitutiva del aguante, pero no reducida a ella exclusivamente. Las marcas involuntarias, resultado de las confrontaciones,

dialogan con los tatuajes en un palimpsesto corporal que combina dolor, lealtad y reconocimiento social. Las cicatrices y los tatuajes relatan historias de confrontación y duelo, pero también de resistencia. Por ello, al centrarse en los tatuajes como expresión no violenta de identidad, logra visibilizar el matiz de la subjetividad barrista. La Guardia, entonces, manifiesta un entramado cultural complejo, donde los tatuajes y las cicatrices expresan, además de identidad, historias de aguante que van más allá de los estigmas sociales y mediáticos.

En síntesis, la investigación permitió evidenciar que la identidad barrista no puede entenderse desde una sola dimensión. Es una construcción compleja atravesada por la cultura, la ciudad, la lealtad grupal y colectiva, así como las dinámicas de conflicto. Por ello, el presente artículo invita a replantear las formas en que se representa social y mediáticamente al barrismo, proponiendo una mirada más crítica y contextualizada.

Referencias

Aldana Hernández, S. G. (2015). *De ficciones y aficiones: mitos y realidades del barrismo en la ciudad y sus implicaciones en la seguridad ciudadana en Bogotá*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional UNAL HTTPS://REPOSITORIO.UNAL.EDU.CO/HANDLE/UNAL/52339

Camacho Díaz, C. (2020). *Aguante el arte en la Albi Roja: el barrista de la guardia Albi Roja sur, y su identidad desde la mirada del arte contextual*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio institucional UPN HTTP://HDL.HANDLE.NET/20.500.12209/13301

Cardona Ramírez, E. Y. y Soto Restrepo, J. A. (2018). El rol de la mujer: una perspectiva sociocultural en el fenómeno del fútbol. Ánfora, *25*(44), 157-176.

Castro, J. A. (2015). Identidad y rivalidad en una barra brava de Bogotá. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, *17*(1), 207-228.

Cifuentes Jojoa, L. A. (2019). *Violencia y fútbol: estudio de las políticas públicas derivadas de la violencia asociada al fútbol y su implementación en la ciudad de Medellín (Colombia), 2009-2018* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín]

Feixa, C. (2003). Un antropólogo en el fútbol. En F. X. Medina Luque y R. Sánchez (Coords.), *Culturas en juego. Ensayos de antropología del deporte en España* (pp. 73-101). Icaria.

González-Valerio, B. G. (2018). La fotografía documental y la utopía. *Miguel Hernández Communication Journal*, (9), 293-307. https://doi.org/10.21134/mhcj.v0i9.251

Le Breton, D. (2008). Entre signature et biffure: du tatouage et du piercing aux scarifications. *Societes Representations*, *25*(1), 119-133. https://doi.org/10.3917/sr.025.0119

Londoño, J. J. (2008) *Barras bravas y violencia en el fútbol colombiano*. Universidad Nacional de Colombia.

López-Quintero, C. y Neumark, Y. (2012). Membresía a barras bravas y su influencia en el uso de drogas. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, *29*, 21-27.

Mayorga Gaona, A. N. (2020). *Una aproximación a La Guardia Albi Roja Sur más allá del estereotipo: organización socioespacial, tránsitos y transiciones en las Tribunas Sur y Oriental del*

Estadio Nemesio Camacho El Campín. [Tesis de doctorado, Universidad del Rosario]. https://repository.urosario.edu.co/items/4c6f35c0-89b8-4c9c-b9fc-24098a8aedcd

Prieto del Castillo, A. (2015). *La relación entre la identidad y las dinámicas de violencia en las barras bravas conocidas como la guardia Albi-Roja sur y los comandos azules*. [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. https://apidspace.javeriana.edu.co/server/api/core/bitstreams/62071387-35eb-49a4-9196-a983ed3de8ec/content

Rondón Rozo, K. D. y Hurtado Rojas, J. C. (2018). Barras de fútbol, aguante y luchas territoriales en la ciudad: tipificación del graffiti barrista. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, *23*(242).

Vargas Duanca, L. C. (2017). *De las canchas a las calles: un proceso de re-significación territorial en la Guardia Albi-Roja Sur*.

Villanueva, A. (2013). Hinchas del fútbol, academia y nuevas emergencias urbanas. *Revista Colombiana de Sociología*, *36*(1), 93-108.

Villanueva, A. y Quitián, D. (2014). *Mi segunda piel*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Villanueva, A., Rivera, O., y Bernal, F. (2020). *Guerreros del camino: el aguante y el riesgo por la hinchada*. Ediciones Nueva Jurídica.

Parte V

Cuerpo, movimiento, recreación y salud

Acercamiento a la práctica psicomotriz en la educación inicial en el marco del semillero Cuerpo y movimiento en las interacciones pedagógicas de la educación infantil

Mónica Gil Cardona[1]

pp. 286-297

1 Magister en Estudios en Infancia, profesora de la Facultad de Educación en el programa Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: mgilc@upn.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1373-6549

Introducción

Coherente con el objetivo de fomentar la actitud investigativa de maestros en formación y en ejercicio, el semillero "El cuerpo y el movimiento en las interacciones pedagógicas en la educación inicial" propone la creación de un espacio para el estudio e implementación de la práctica psicomotriz como propuesta pertinente en el planteamiento curricular en este ciclo. El semillero encuentra en el jardín infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), ahora parte del Instituto Pedagógico Nacional (INP) Sección de Educación Inicial (SEI)– Escuela Maternal), el escenario para plantear el desarrollo de las sesiones de la psicomotricidad al ubicarse como oportunidades para la cristalización de los ejes misionales de la universidad, ya que se propone:

- Contribuir con la cualificación de proyecto académico pedagógico fortaleciendo la formación en investigación a través de acciones que permitan aprender a investigar investigando, este espacio permite la discusión de los campos de la pedagogía, la didáctica y la educación en contextos donde la vida escolar es estudiada e interpelada.
- Articular el IPN con los programas y facultades de la UPN para potenciarlo como una escuela-laboratorio y centro de prácticas.
- Favorecer la reflexión sobre la apuesta curricular y pedagógica de la SEI – IPN a través del diseño de una propuesta que centre la atención en el trabajo corporal en la educación inicial.
- Contribuir a la actualización curricular del proyecto pedagógico de la SEI, centrando su atención en el diseño de ambientes para el juego y el movimiento, que incluyan el enfoque de la práctica psicomotriz como propuesta pertinente para el trabajo con la primera infancia.
- Producir conocimiento sobre la implementación de la práctica psicomotriz en el país.

Para cristalizar estas intenciones se propone abrir un escenario de estudio y vivencia desde el cuerpo a través de sesiones de trabajo directo con los niños y niñas que hacen parte de la SEI-IPN. Estas últimas persiguen objetivos de formación en dos vías, por un lado, contribuir a la reflexión de las maestras directoras de grupo en relación a la estructura didáctica de la propuesta de trabajo corporal que tiene como eje la práctica psicomotriz desarrollada por Benrand Aucouturier; por otro lado, instalar la sala de psicomotricidad como espacio para este trabajo con los niños de cero a cinco años y laboratorio pedagógico desde donde se vive y se estudia el cuerpo y la forma de abordar su trabajo en la educación inicial.

¿Qué es la práctica psicomotriz educativa?

La práctica psicomotriz educativa propuesta por Bernard Aucouturier (2004) y Andre La Pierre desde finales del siglo pasado, constituye un lugar importante y poco difundido desde el cual se aborda la educación para la infancia. En primer lugar, tiene como objetivo que los niños se sientan bien siendo ellos mismos, lo que solo es posible a través de un ambiente (el aula de psicomotricidad) que conozca su desarrollo, que definitivamente está relacionado con lo psicomotriz, lo emocional, y lo comunicativo, lo cual implica una comunicación abierta donde el niño pueda acoger a los demás al tiempo que hace

demandas de las personas que le acompañan. Da, recibe, descubre, curiosea, aprende a través del placer de manifestar sus deseos sin dudar.

En este sentido el adulto reconoce en el niño su originalidad, le brinda las condiciones para sentir que es escuchado y pueda comunicarse sin temor a través del cuerpo. Lo que le permite enfrentar la frustración sin temor. El maestro, en la práctica psicomotriz, tiene el conocimiento necesario para comprender el desarrollo pulsional del niño, que en suma le permitirá pasar de una aparente energía de movimiento sin control, a una conciencia más profunda de sus actitudes, al procurar más atención a su entorno y siendo más responsable de sus actos (Aucouturier, 2004).

En segundo lugar, la práctica psicomotriz construye un proyecto educativo coherente que permita al niño la comunicación, la creación y el pensamiento: la comunicación se considera como una necesidad absoluta y vital que provee el placer de las transformaciones recíprocas a través de los ajustes tónicos y posturales, es un diálogo tónico emocional que se convierte en la base de la comunicación verbal. Esta comunicación posibilita el reconocimiento del niño como una persona única y auténtica.

El pensamiento por su parte, tiene sus orígenes en la díada madre-hijo y solo es posible mediante el placer que provee esta relación que crea lo que Winicott (1975, citado por Aucouturier, 2004) conceptualizó como el pensamiento creativo, fruto de "la ilusión de una acción que le une a la madre [...] sobre el cual puede actuar y que le aseguran su supervivencia" (p, 153); es decir, construye un espacio mediador provisto de sensaciones placenteras vividas con la madre, que le permiten superar la angustia que provoca su ausencia. Esta experiencia creativa va evolucionando, más adelante las creaciones con arena, arcilla, tierra, pintura etc., disminuyen las tensiones corporales, porque toda la energía va hacia el objeto y el placer de crear tiene sus simientes psicológicas y emocionales en las experiencias agradables con la madre o quien le cuida.

Finalmente, el tercer propósito de la práctica psicomotriz, el placer de pensar, se define como "el resultado de la actividad de representación que cubre el amplio campo que va desde las representaciones inconscientes (los fantasmas de acción) a las representaciones más conscientes" (p. 155). Por esta vía el niño tiene la oportunidad de actuar, de hacer con el placer y el poder que esto le confiere, pues en el acto el niño experimenta la posibilidad de transformación que necesita para poder dar el paso a la representación.

En palabras de Arnaiz *et al*. (2001) que la práctica psicomotriz es el acompañamiento efectivo, oportuno y pertinente que se le brinda al niño en su proceso de desarrollo, el cual "va desde la expresividad motriz y el movimiento hasta el acceso a la capacidad de descentración" (p. 16), en este proceso se tienen en cuenta los aspectos que hacen parte de la globalidad del niño pequeño, la afectividad, la motricidad y el conocimiento.

El ambiente de formación para la práctica psicomotriz: la sala de psicomotricidad, sus dispositivos, objetos y mobiliario

Esta apuesta tiene como premisa fundamental el diseño de espacios y estrategias para el desarrollo corporal, emocional y relacional de los niños y las niñas; así, posiciona el movimiento como

elemento relevante en la manifestación, configuración y afirmación de la identidad de cada quien, pues a través de ella cada niño o niña expresa de su mundo interior por la vía motriz, al tiempo que comunica el sentido de su comportamiento.

La sala se convierte entonces en un laboratorio pedagógico–formativo, escenario donde los niños y las niñas encontrarán respuesta a sus necesidades vitales de movimiento y la adaptación armónica con su medio a partir del descubrimiento de su identidad en las acciones espontáneas propias de la sala. Entre tanto, las maestras en ejercicio y en formación fortalecen sus oportunidades de reflexión al diseñar ambientes que posibiliten el descubrimiento de la infraestructura simbólica y acompañen desde sus formas de mediación corporal, las acciones espontáneas que suceden en la sala de psicomotricidad y que manifiesta cada niño de manera particular.

Si el niño tiene la posibilidad de encontrar en la escuela la seguridad afectiva, la emoción de conocer y el placer de existir, y si los educadores somos capaces de brindar esas garantías, la escuela estará cumpliendo su fin último: ser un lugar de emoción, comunicación y desarrollo. La riqueza se encuentra en un ambiente para la expresividad psicomotriz, es necesario hacer alusión al papel que ocupa el maestro en dichos escenarios, al reconocer cómo sus acciones están enfocadas a propiciar espacios en los que el juego y el movimiento se erigen como posibilidades de encuentro, expresión, simbolización y placer para los niños y las niñas. El juego y sus manifestaciones se entrelazan de manera armónica con la expresión corporal de los niños y niñas —y por supuesto con todo su ser— al brindarles la posibilidad de sentir y expresar de diversas formas. Cuando el niño y la niña juegan, manifiestan su sentir a partir de movimientos, gestos, sonrisas y palabras.

El maestro en esta propuesta se ve dispone a observar las múltiples interacciones que se gestan, una mirada reflexiva alrededor del uso que hacen los niños y las niñas de los elementos, aquellas relaciones que se instauran con el entorno, con los pares y los adultos. Al llevar a cabo un seguimiento consciente de las acciones que se despliegan, se busca reconocer el entramado de situaciones que se gestan dentro del juego, aquel mundo que crean los niños y las niñas al jugar o explorar a través del movimiento. Así mismo, poder proyectar otros escenarios donde se ajusten y reorganicen lo propuesto, al plasmar en ellos las observaciones hechas por el maestro y las vivencias de quienes habitaron el espacio.

Ambiente para el juego, el desarrollo corporal y movimiento: el aula de psicomotricidad

La escuela permite a los niños y niñas reconocer el mundo de los objetos y de los demás, diferenciarse y progresivamente adaptarse e integrarse a través de su actividad sensorio motriz a la realidad, al reconocer que los sujetos no tenemos un cuerpo, sino que somos cuerpo vehículo de aprendizaje e interacción (Arnaiz, 1999, p. 4).

El diseño de este ambiente implica comprender que el movimiento es un asunto central en el desarrollo del ser humano, y por la vía de la psicomotricidad relacional, expuesta por Aucouturier (2004), se entiende el cuerpo como unidad, así se distancia de de posturas fragmentarias que dividen las dimensiones del desarrollo cuando en él la mente, el cuerpo, la emoción y el movi-

miento actúan de manera conjunta andamiando los procesos evolutivos. Este psicomotricista atribuye esa construcción a la relación que el niño tiene con el adulto, pues es solo esa presencia corpórea del otro quien proporciona seguridad, afirma esa unidad corporal y configura la identidad, que le permite al niño afrontar el mundo que le rodea y que se esfuerza por conocer.

El espacio no es solo un área física que ocupa, es un espacio en el cual se relaciona con el otro y con los objetos, actuando sobre ellos, expresando su vida psíquica y emocional a través de la vivencia psicomotriz. Es allí donde se construye la conciencia de cuerpo, es un espacio con significado: "el niño en su territorio se siente, vive una sensación de plenitud, se siente unificado y cuando lo pierde se siente desunido, desestructurado, lo que le produce un malestar del que resulta la agresión" (Aucouturier, 2004, p. 122).

En esta vía se entiende el juego como la oportunidad de expresión de la vida psíquica del niño, por tanto, del chance que tenga de jugar a ser él mismo a través del movimiento y la comunicación corporal serán la expresión de su omnipotencia al verse transformador del espacio que le rodea y las personas con las que se relaciona. De manera tal que toda esta expresividad motriz le será útil para vivir las angustias o los miedos y superarlos actuando sobre ellos, esto es darle la oportunidad de vivir el placer de hacer para que a su vez experimente el placer de pensar.

Acciones y posibilidades del ambiente

Se juega a destruir para construir: el niño se encuentra con situaciones que de angustias han evolucionado al terror y al miedo. Superarlo provee la sensación placentera de afirmar su existencia y el poder que apoya el sentirse capaz, como cuando se juega al lobo, al gato y al ratón; en fin, cuando se persigue y se es perseguido se vive el placer de tener miedo.

En su vida cotidiana el niño tiene miedo muchas veces sin buscarlo, y esta emoción excesiva puede desestabilizar la función de adaptación, por lo que tiende a evitarla, pero en un clima de confianza se siente capaz de jugar con el miedo, para comprobar que no le destruye, incluso puede llegar a representar situaciones de terror (Aucouturier, 2004, p. 69).

De tal manera que siente que realiza una hazaña y de ahí en adelante puede traer esa sensación de seguridad para todo aquello que le enfrente al miedo. En este sentido, el miedo, como la destrucción, se sitúan como antesala de la producción de sentirse creador, de vislumbrar sus posibilidades.

Se comprende que el pensar depende primordialmente del placer de moverse y actuar; y en disonancia con el esfuerzo por traer a fuerza de voluntad esos procesos de independencia, la acción motriz se convierte en la escuela en el escenario donde se permite ser, porque de allí deviene la maduración cognitiva. Las palabras de Aucouturier (2004) no podrían expresarlo mejor: "La acción educativa no ha de tender a liberar al niño del egocentrismo, que le ayuda a estructurar el pensamiento, sino que le ha de permitir vivirlo y sobre todo superarlo" (p. 157).

Se juega a reunir y separar: los constantes juegos de separar y reunir, de lanzar y tomar, dar y recibir, resultan muy frecuentes y tienen su principio en los fantasmas de penetración e incorporación, resultado de toda la exploración inicial del niño con la boca, que hace que quiera

en un principio, tener todo muy cerca para poder conocerlo, poseerlo y así dominarlo. Es una unión por vía oral que empieza con el amamantamiento y que hace que esa sensación placentera se recree una y otra vez para asegurarse frente a la angustia de la pérdida del objeto. Estas acciones son el preámbulo de muchas actividades correspondientes al pensamiento operatorio.

Se juega a conquistar el espacio: despegar, volar, aterrizar, caer, girar, oscilar, correr y columpiarse. Estos son movimientos pendulares y vacíos que experimentó en sus primeros días en compañía de la madre, le proveen hoy de las bases para experimentar esas sensaciones más intensas queriendo conquistarlas como antes. Aucouturier (2004) lo aclara de la siguiente manera:

> Al caer con placer el niño muestra su seguridad en sí mismo, volviendo al suelo y levantándose solo [...] este placer también indica que se ha simbolizado el fantasma de acción originado por las transformaciones del cuerpo del bebe cada vez que era dejado en la cuna o en el suelo con seguridad, sin experimentar el displacer de abandono ni la sensación de haber sido lanzado al vacío, lo que le ha permitido vivir bien la separación. (p. 84)

Todos ellos son juegos de aseguración profunda, porque viven la ambivalente relación entre el tener y no tener fuente de las experiencias de continuidad del objeto y de la diferenciación de el mismo para afirmar la identidad que el niño experimenta desde sus primeros días, y que proveen seguridad en los niveles más profundos de la psiquis y la estructura afectiva y emocional.

El conocimiento de la conciencia corporal: se proponen actividades donde la exploración del entorno le permite descubrir sus posibilidades motrices, al utilizar diversos materiales que permitan ampliar la experiencia sensorio motriz, y movimientos con ritmos mediados por la música que se acercan al juego. Estará presente el descubrimiento del placer sensoriomotor al reconocer las emociones que produce el movimiento.

El conocimiento y el dominio del entorno: se aprovecha la natural disposición de los niños al movimiento, con el fin de vivir experiencias en torno a la colonización del espacio y los objetos.

El juego sensoriomotor aparece con gran protagonismo en este ambiente. Aquí el niño vive el placer de la conquista corporal, explorando y descubriendo en el contexto de seguridad emocional que se construye las posibilidades corporales que le permiten experimentar el placer del movimiento y la expresión de esta experiencia. Esta comunicación lleva a niveles de simbolización cada vez más complejos, asuntos necesarios para la conquista de la autonomía, principal finalidad de la educación.

Los principios del ambiente en la práctica psicomotriz

La sala de psicomotricidad es el lugar donde el niño puede vivir el placer sensoriomotor a través de la libertad que le permite un ambiente estructurado que le ofrece oportunidades ya mencionadas (jugar a unir y separar, jugar a conquistar el espacio), todo en un clima que le ofrece seguridad.

Desde este lugar Arnaiz (2001) refiere tres principios que estructuran las sesiones de la práctica psicomotriz.

Principios espaciales

Los criterios de selección espacial tendrán que procurar escenarios que ofrezcan amplitud para

el despliegue de las posibilidades psicomotrices de cada niño y del grupo. Un espacio fijo que albergue y visibilice la historia simbólica y expresiva que tiene lugar en las sesiones para adquirir así una identidad específica que compartirá con los niños y los maestros.

Dentro de los principios espaciales se procuran dos situaciones específicamente._Las situaciones de placer sensoriomotor, donde se ubican las acciones centradas es sí mismo, como la pérdida y recuperación del equilibrio, aquellas que involucran el tono muscular como las actividades de aseguración profunda o situaciones de contención, balanceo, equilibrios y desequilibrios, así como movimientos primarios en la horizontalidad como arrastres, rodamientos, presiones; las actividades de contraste o de juegos pre-simbólicos (unir- separar, abrir-cerrar, entrar-salir, esconderse-ser encontrado entre otras); acciones sensoriomotrices y sociomotrices donde el cuerpo domina el espacio y los objetos, se afirma el yo y se descubre el cuerpo como unidad de placer, aquí se utilizan rampas de madera, bancos suecos, colchonetas, espalderas, material que permita la experiencia de exploración psicomotora donde se evidencia una alta carga emocional. Saltos de mediana altura, trepar, correr, rodar, girar, escalar y conquistar la altura y la profundidad por vía de lo corporal. Actividades de juego simbólico y de roles, los juegos de precisión y sonoros o musicales.

Situaciones de representación donde se procura la actividad cognitiva por encima de la psicomotriz, este momento se concentra en la expresión de la vivencia a través de lenguajes como la plástica, el dibujo, el modelado, la construcción, la palabra verbal o escrita. Así se favorece la representación mental de toda la experiencia y se pretende la movilización del imaginario que se ha producido en la vivencia motriz.

Principios temporales

A través de los momentos de inicio, la expresividad motriz, la narración de historia, la representación y el cierre o salida, se estructura la sesión de psicomotricidad y se ofrece un método claro que respeta la globalidad corporal, el cual posibilita la comunicación y explora lenguajes simbólicos que favorecen la maduración psíquica, emocional, relacional, cognitiva y motriz de los niños.

Estos momentos ubican al niño y se convierten en rituales fundamentales para un primer acercamiento a la relación espacio-tiempo que organiza las rutinas y permite anticipar las acciones, favoreciendo la conciencia temporal y participación infantil.

Principios materiales

Traducidos en las cualidades lúdicas y simbólicas que ofrecen los objetos, y que permiten las acciones de orden sensoriomotrices (materiales duros, blandos, grandes y accesibles por lo regular son estructuras que ofrecen estabilidad y permanencia) como las rampas, las espalderas, espejos, pizarras, colchonetas, cojines. Materiales para actividades de representación como materiales para el dibujo, la grafía o el modelaje que permitan ilustrar las vivencias simbólicas y psicomotoras. La característica general es que el material no tiene un significado preestablecido, por el contrario, permite su transformación y está al servicio del niño, lo que lo convierte en el lenguaje a través del cual comunica su experiencia.

Principios actitudinales

Estos principios revelan los valores que tiene el maestro a la hora de resolver las preguntas por cómo se relaciona con los niños, el espacio y el mobiliario antes, durante y después de la sesión. En primer lugar, la escucha atenta de

aquello que comunican los niños a través de sus acciones motrices revelan la progresiva comprensión de las actuaciones infantiles en la sala y la aceptación que les va otorgando, así favorece la seguridad en sí mismo y la exploración de las crecientes posibilidades motrices.

La autoridad por su parte establece los límites necesarios para evitar desbordamiento emocional, ya que contribuye también a la seguridad física y afectiva para que cada quien pueda manifestarse sin ponerse en peligro.

El ser empático conlleva la capacidad de comprender los sentimientos del otro, las maneras en que cada niño se relaciona con los otros, los objetos, el mobiliario, el tiempo y las colonizaciones que logra en los espacios. Para ello utiliza un lenguaje claro y preciso que no genere confusiones o que sea ambivalente de tal forma que ponga al niño en la realidad haciendo referencia a lo que el niño hace, sin ninguna intención de evaluar. Por esto debe ser un lenguaje enunciativo, afirmativo y descriptivo que sirva de espejo de la acción, por ejemplo: "saltaste de la escalera", en lugar de "saltaste muy bien de la escalera".

Por último, la toma de distancia o dismetría se constituye en otra forma de escucha para apoyar al niño en sus deseos de expresión y movimiento, ser espejo de su acción, modificar el espacio de acuerdo a las producciones infantiles, ajustar sus posturas, modular la distancia o la altura con relación al niño dependiendo de las interacciones que se produzcan y los deseos de que sea objeto.

Documentaciones pedagógicas de la práctica psicomotriz educativa

El proceso de intervención se viene sistematizando a través de la documentación pedagógica como herramienta de memoria, reflexión y análisis de las experiencias vividas por los niños y niñas y maestras en formación y en ejercicio en la sala de psicomotricidad de la Escuela Maternal. Estas documentaciones han sido el insumo de la discusión, reflexión y análisis del grupo de estudio para la toma de decisiones, en relación a la planeación pedagógica de las sesiones y la disposición de objetos, materiales y equipamiento de la sala, el cual varía según los propósitos establecidos para cada sesión.

Documentación: aseguración profunda

Propósito: promover en los niños y niñas una vivencia corporal que los conecte con sensaciones primarias de acogida, contención y envoltura, a través de espacios y materiales que remite al entorno uterino. Esta experiencia busca despertar acciones motrices espontáneas como un diálogo de placer y displacer, la búsqueda de equilibrio, y una actividad psíquica, fortaleciendo la integración emocional, cognitiva y motriz del niño.

Categorización simbólica del objeto: entender las características lúdicas y simbólicas de los objetos le permite al psicomotricista seleccionar y proponer objetos que sean pertinentes al itinerario madurativo e intereses de los niños y niñas, con el fin de brindar experiencias enriquecidas.

Flotadores: representan el espacio cerrado y contenido del útero. Esto permite adoptar posturas fetales. Brindan seguridad y el reconocimiento de límites corporales. Permiten la contención y la simulación intrauterina.

Nicho: es un espacio cerrado, envolvente y seguro, que remite directamente al ambiente uterino. Invita al recogimiento, al descanso, al silencio y a posturas de reflexión. Permitiendo la simulación del útero materno, la contención física y emocional.

Colchonetas: cumplen la función de proteger el cuerpo del niño durante el movimiento libre. Brindan una base segura para rodar, girar, reptar, gatear o adoptar posturas de recogimiento sin riesgo de golpearse, además, provee la condición para la descarga muscular que implica la caída.

Tela elevada: favorece el ocultamiento al satisfacer el deseo de perderse de la mirada del adulto, lo cual brinda un lugar primario, íntimo y seguro. A su vez, permite construir junto a otros un nido compartido, envuelto por una "capa invisible" que, aunque contiene, oculta y separa, puede ser traspasada favoreciendo el encuentro y la mirada que brinda seguridad. Esto favorece la interacción desde el respeto al propio ritmo afectivo.

El diseño del ambiente

Figura 1.

Diseño de ambiente para el juego y el movimiento.



Fuente: elaboración propia.

En un primer momento, se adecua el espacio con los materiales y recursos necesarios para ajustar a las necesidades de la planeación. Esta adaptación busca evocar el "yo prenatal", entendido como una etapa correspondiente a la vida uterina, donde el niño o niña puede sentirse contenido en un "envoltorio materno".

> La configuración de contextos favorece el juego libre y espontáneo, ya que, este tipo de situaciones permite expresar ideas, los proyectos y las emociones. [...] Así, se pretende que sean ellos los que mediante la gestión autónoma del espacio, el tiempo, el espacio y los objetos con las relaciones, experimentan la vivencia y transformen libremente el contexto de juego ofrecido (Abad y Ruiz, 2011, p. 207)

El placer de aparecer y desaparecer

Figura 2.

Placer de desaparecer de la mirada del adulto.



Fuente: elaboración propia.

Es una acción presimbólica que surge del deseo de esconderse y salir de su escondite en la búsqueda de la mirada del otro. El reencuentro

con el adulto dinamiza la experiencia y genera placer en el niño.

Hay una actividad psíquica que se manifiesta a través de la expresión no verbal. Esta forma de comunicación se convierte en un estadio de placer, donde la relación con el otro se hace posible. Esa envoltura simbólica permite sentirse contenido, acogido dentro de una estructura protectora.

El placer postural

Figura 3.

Material para la contención corporal.



Fuente: elaboración propia.

La vivencia postural brinda información fundamental sobre la ubicación del cuerpo en el espacio, así como sobre la modulación tónica necesaria para realizar cambios posturales, ya sea desde el suelo o en relación con el cuerpo del otro. La sesión de práctica psicomotriz se convierte en una fuente inagotable de oportunidades, la cual permite al niño experimentar y construir activamente la noción de espacio (Arnaiz *et al*., 2001, p. 47).

La acogida como tejido de vínculos

Figura 4.

Material para la contención corporal 2.



Fuente: elaboración propia.

La figura 4 revela una escena íntima y profundamente significativa. Tres cuerpos se encuentran reunidos en un espacio suave y circular, una especie de nido que invita a la contención, al juego compartido y al encuentro. La disposición de los niños, sus gestos y cercanía, nos hablan de confianza, de una relación construida desde la seguridad emocional. Hay una atmósfera de cuidado y placer en el estar juntos. Los cuerpos dialogan en silencio, se perciben y se acompañan. No hay prisa, hay permanencia. Esta escena nos recuerda que el vínculo entre pares también es una forma de acogida, que el placer de jugar juntos es una construcción mutua donde los cuerpos se reconocen y legitiman.

El rol del maestro

Figura 5.

Presencia corporal del adulto



Fuente: elaboración propia.

El maestro acoge, resguarda y protege. A través de su presencia, crea vínculos significativos que permiten al niño sentirse seguro y sostenido en una unidad de placer. También disfruta y acompaña; es un ser que interactúa con gran amabilidad, en un espacio donde se espera y se ofrece una acogida genuina.

Conclusiones

Situar la pregunta por el cuerpo en la formación de maestros para la primera infancia ha llevado al equipo del semillero a consolidar una práctica pedagógica centrada en el cuerpo y el movimiento. Así ha enfrentado la tarea de estructurar una propuesta pedagógica que permita reflexiones directamente relacionadas con las actuaciones infantiles; así mismo, la evolución de un criterio que el maestro construye para la toma de decisiones frente al diseño de ambientes, las formas de relación con los niños, su propia historia corporal y las herramientas que elige para la observación y seguimiento de lo planeado.

Referencias

Abad Molina, J. y Ruiz de Velasco Gálvez, A. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, *71*, 37-62. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5538377

Abad, J. y Ruiz, A. (2011). *El juego simbólico*. Graó.

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Graó.

Arnaiz Sánchez. P., Radabán Martinez. M. y Vives Peñalver, I. (2001). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Ediciones Aljibe.

Arnaiz Sánchez, P. (2000). La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (0), 5-14. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3750288

Bonastre, M. y Fusté, S. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana 0 a 3 años*. Graó.

Chokler, M. (2015). *Acerca de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Centauro.

La formación corporal del maestro para la Educación Inicial desde la perspectiva de la práctica psicomotriz educativa

Erika Liliana Cruz Velásquez[1]

pp. 298-310

1 Coordinadora del semillero de investigación: "El cuerpo y el movimiento en las interacciones pedagógicas en la Educación Infantil". Coordinadora del proyecto de investigación formativa "La formación corporal del maestro para la educación inicial desde la perspectiva de la práctica psicomotriz educativa". Docente Ocasional Tiempo Completo. Facultad de Educación. Departamento de Psicopedagogía. Licenciatura en Educación Infantil. Magister en Educación y Desarrollo Humano. Correo: elcruzv@pedagogica.edu.co. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8040-4827

Introducción

Los y las maestras que se enfrentan en su desempeño pedagógico con niños y niñas de primera infancia se exponen a un reto profesional importante en relación a su preparación académica, la cual responda a una educación inicial de calidad, apropiada y pertinente a las realidades actuales de las infancias en sus contextos; además, requiere que sean profesionales con disponibilidad para construir interacciones enriquecedoras que posibiliten en los niños y niñas un escenario de acogida, seguridad, confianza y contención, donde sea posible la comunicación desde el reconocimiento de sus lenguajes privilegiados para estar, habitar y conocer el mundo.

Uno de estos lenguajes justamente está referido a las actuaciones comunicativas no verbales, las cuales configuran en los primeros años de vida de los seres humanos el punto de partida para constituir la estructuración de un sujeto seguro de sí mismo y con capacidad de desenvolverse con autonomía y autorregulación en sus actuaciones psíquicas y socioafectivas.

Por esta razón, el cuerpo posee un campo relevante en el proceso de formación de educadores para la infancia como escenario de construcción simbólica, así mismo, las corporalidades del maestro en interacción con los niños y niñas más pequeños del sistema educativo; puesto que allí se configuran oportunidades únicas que posibilitan el reconocimiento de la unidad global de sujeto-niño, el acompañamiento intencional a su itinerario madurativo y reivindica la relación interdependiente entre el ser cuerpo y la capacidad de estructurar su pensamiento.

En este sentido, se convierte en una necesidad para el maestro tener una formación que le brinde una alfabetización en relación con el lenguaje corporal de las infancias; lo que el cuerpo de los más pequeños comunica a nivel somático y que encuentra en el movimiento y la expresividad psicomotriz canales para exteriorizar lo que acontece en la complejidad de su mundo interior.

Es así como el maestro que se expone frente al niño y la niña en su práctica, no está contenido exclusivamente desde su saber pedagógico, didáctico o campo disciplinar específico; esta sobre todo presente y en interacción activa desde su propia corporalidad. En este sentido, su propia capacidad expresiva le permitirá ser consciente e intencional de manera progresiva en una mayor sensibilidad exteroceptiva y una mejor disponibilidad tónico emocional acorde a las necesidades de los más pequeños. A su vez le permitirá fortalecer interacciones más significativas, que le permitan entablar otras formas conversacionales y dialógicas con la primera infancia cuando la palabra está ausente.

De esta forma, la diada maestro-niño se encuentra implicada en el ser cuerpo y estar en movimiento en el espacio que comparten y configuran de sentido en los contextos educativos; lo que demanda y exige por parte del maestro ser sensible y poseer una alta capacidad de escucha a la expresividad corporal de los niños y, también, disponer de herramientas que le posibiliten fortalecer la empatía, la proximidad, ajustes posturales, contención y establecimiento de mejores vínculos afectivos.

Desde la Licenciatura en Educación Infantil, de la Universidad Pedagógica Nacional, se han identificado los vacíos en el proceso formativo de los futuros licenciados para las infancias, respecto a la formación y preparación que se debería tener en el ámbito de la corporeidad del maestro en primera infancia; así mismo, la

repercusión que esta ausencia de formación podría llegar a tener en el desconocimiento del niño y la niña como sujeto corporal. En consecuencia, el abandono de las interacciones comunicativas, las cuales le permiten al maestro comprender un lenguaje legítimo que está dotado de múltiples significados y con una gramática característica de la cultura de la infancia. Con este manifiesta sus estados de ánimo, sus temores, sus desagrados, la frustración, sus preocupaciones e inseguridades, pero también expresa el placer de la acción, el logro, la pulsión, la satisfacción, la plenitud, la alegría y entusiasmo que produce el sentir, el vivir, el descubrir por sí mismo y con otros.

Los espacios de formación de la Licenciatura en Educación Infantil en los que se permite preguntarse por el cuerpo del maestro no son los suficientes para dimensionar los retos y demandas respecto a esta disponibilidad y capacidad corporal del maestro en los contextos laborales con los más pequeños. Las extenuantes y largas jornadas laborales, la exigencia de mantener ciertas posturas corporales de acuerdo a las necesidades de los niños y las niñas, los ritmos acelerados de muchas de las rutinas escolares en las instituciones para la educación inicial, y las dinámicas mismas de la premura por satisfacer y suplir las necesidades de atención y cuidado de los niños y niñas que están transitando por la conquista progresiva de su autonomía y que, por un periodo importante de su desarrollo, dependen con gran demanda del acompañamiento dedicado, responsable y respetuoso de un equipo docente, así mismo que estén disponibles incondicionalmente a sus necesidades, miedos, temores o inseguridades.

La experiencia vital en la práctica docente, con el cuerpo del niño y del maestro, va más allá del desarrollo de habilidades y dominios en las praxias de ejecución motriz, el cuerpo del niño y el del maestro se mueven, se expresa, conocen e interactúan con el medio desde una relación afectiva y globalizadora, así logran el fortalecimiento del desarrollo social, emocional y comunicativo, especialmente en la construcción de la propia identidad y el reconocimiento de los otros.

Esta interacción, entre el cuerpo del maestro y el cuerpo del niño, está enmarcada también en un importante diálogo tónico y descubre las manifestaciones comunicativas del lenguaje no verbal, por ejemplo, el gesto, el tono, la mirada, el llanto, la sonrisa, las posturas. Estos se convierten en mediaciones e intercambios conversacionales que son posibles gracias a las capacidades expresivas del cuerpo en interacción con los otros, así mismo, posibilita que poco a poco el maestro aprenda a decodificar e interpretar para acercarse y comprender mejor la realidad por la que está atravesando el niño y la niña en determinadas circunstancias.

También se reconoce que la propuesta curricular que orienta la Licenciatura de Educación Infantil tiene un importante impacto en la formación de educadores para las infancias de nuestro país, es relevante reconocer que los retos de los escenarios educativos institucionales muchas veces desbordan las competencias y capacidades que se han instituido en los procesos de formación en el pregrado; esto quiere decir que muchas veces se puede percibir que la formación está estructurada sobre el deber ser del educador de la infancia, pero a su vez se distancia de las realidades educativas que un maestro realmente tiene que enfrentarse es sus diversos escenarios laborales.

Cómo lo referencia Tabak:

> la presencia del cuerpo en la escuela se legitima solo cuando a los cuerpos (el del niño y el del maestro) se los instala como portadores de sentido. Por esto, se propone la preparación de un medio adaptado al desarrollo vital, donde la manifestación psíquica del niño se produzca espontáneamente. La verdadera educación consiste en ir primero a descubrir y liberar al niño, luego viene el problema de la ayuda. Ambos problemas tienen en el ambiente una base común, ya que este debe reducir los obstáculos al mínimo. El adulto, por su parte, debe hacer un esfuerzo de acoplamiento y adaptación, no debe ser un obstáculo para el niño, y no debe sustituirlo en sus actividades. (2017, p. 87)

Es por esto, que es importante considerar una perspectiva holística y un reconocimiento del cuerpo como unidad global, con capacidades para adaptarse y desenvolverse física y motrizmente; esto al afirmar la presencia del niño y la niña en el mundo de los objetos, en el medio social y cultural donde se desenvuelve, relaciona y expresa a través del movimiento como escenario para la constitución progresiva de su propia identidad.

De allí, la imperante necesidad de constituir mejores y más apropiados espacios en la formación inicial de maestros para la infancia, en donde se reconocen de manera preponderante las narrativas corporales y se brindan intencionalmente escenarios para la libertad de movimiento y el reconocimiento también como sujetos lúdicos. Rememorar sus propias experiencias de juego y movimiento en la infancia, sus conquistas corporales en los primeros años y todos los escenarios, ambientes e interacciones que favorecieron estos aprendizajes en su historia de vida. Por tanto, reconocer estas corporalidades diversas implica una formación intencional en resignificar la disposición corporal y la toma de conciencia del propio cuerpo del maestro(a) como espacio para explorar y jugar.

Este reconocimiento, plantea intencionalmente vivencias lúdico-corporales que permiten a los educadores infantiles en formación vivir en primera persona y en su propia piel, habitar con el cuerpo, el espacio y las emociones sus propias conquistas, retos, temores, frustraciones, deseos e impulsos. Estos procesos inicialmente centran la atención en su propia corporalidad, para que posteriormente puedan comprender la importancia de su propia disposición corporal y abordar la concepción del cuerpo infantil como primer espacio que conquista y medio por el cual se apropia del espacio circundante.

El cuerpo del maestro(a) y su lugar en las interacciones en la Educación Inicial

La disponibilidad corporal del maestro(a) parte de un adecuado y apropiado reconocimiento respecto a lo que significa tener, ser, estar y habitar su cuerpo en interacción y relación con la primera infancia. El cuerpo del docente adopta un espacio al estar en constante tensión o relajación; una actitud relacionada con la postura y la intención de hacer o demostrar por medio de la acción, lo cual permite ser leído por el otro.

También transversaliza estas interacciones el diálogo tónico, referido a un estado de tensión muscular con intencionalidad comunicativa, lo cual depende de la regulación neuromotora y

neurosensorial que interviene en los encuentros con el otro. El cuerpo de los y las maestras atraviesan todos sus sentidos y órganos externos e internos, se concibe y configura como sujeto dentro del aula, mediante unas maneras de comunicar e interactuar, como por el ejemplo mediante sus manos, las cuales siempre están en interacción para contener, acariciar, sostener, animar, alimentar, arrullar, mecer, levantar, etc.; y su rostro, en donde se ubican dos sentidos vitales:

> Los ojos y la boca. Los ojos que miran, observan, contemplan, afirman o rechazan, alegran y se alegran, sorprenden, se asombran… ojos que hablan sin palabras. La boca que emite una voz, un tono, un timbre, una intensidad en las risas, los suspiros, en las palabras. Una voz que sonríe, canta, conversa y nombra, repite y enuncia…boca de palabras y también de gestos. (Páez, 2008, p. 125)

Ahora bien, bajo ese cuerpo, ¿qué implica la educación y la interacción con los niños y las niñas más pequeños? Hablamos de "educar en la presencia", tal como menciona Lladós (2019):

> es mucho más que el simple hecho de estar implica hacernos visibles y demostrar a los niños que nos tienen a su lado, que cuentan con nosotros, que estamos ahí si nos necesitan y cuentan con nuestro apoyo. Al mismo tiempo nos convertimos en espejos en los que mirarse y en referentes para ellos y ellas. (p. 29)

Los y las maestras llevan a cabo procesos en donde acogen y sostienen al niño, como un modo de abrirse a su encuentro y ocupar un lugar respetuoso en su espacio vital de existencia y enunciación al mundo.

El cuerpo visible del maestro(a) de Educación Infantil recibe en su seno y regazo el cuerpo de los niños y niñas que están bajo su responsabilidad, cuidado y formación. Es un cuerpo externo volcado en disponibilidad completa y exclusiva, afirma Lladós (2019), que el cuerpo del maestro(a) está para

> ofrecer la seguridad y la confianza necesarias que permitan a los niños y niñas sentirse capaces y libres de explorar, descubrir, pensar, interactuar, equivocarse y aprender, para tener una actitud de observación y escucha activa que les permita sentir que tienen al adulto de referencia a su lado para poder expresar aquello que necesitan" (p. 31)

Es un cuerpo expuesto y dispuesto afuera; un cuerpo en situación de alerta, preparado (y que se prepara) para ocupar un espacio al lado de otros cuerpos que están formándose para tener un lugar también, su propio espacio. Este cuerpo de la maestra de Educación Inicial es un cuerpo vivo, vivido y representado, el cual requiere de su propio reconocimiento para identificar emociones, temores, miedos, inseguridades, lugares de seguridad, deseos y sus propias manifestaciones placenteras en la acción pedagógica.

Lo mencionado hace parte de esa disponibilidad corporal, los y las maestras disponen de su cuerpo como medio de relación, como lugar físico y simbólico de contención emocional y seguridad afectiva, como escenario que encarna el conocimiento para construir aprendizajes significativos mediados por la experiencia; "diversos autores nombran la disponibilidad corporal como escucha al propio cuerpo y al cuerpo del otro, observación de las propias resonancias tónico-emocionales y posibilidad de descentración" (Tabak, 2017, p. 13).

Al reconocer el ser habitado corporalmente del maestro en formación se diseñan experiencias que involucran la toma de conciencia del propio cuerpo mediante la libertad de desplazamiento, los descubrimientos y ajustes posturales, el reconocimiento de las pulsaciones, deseos e impulsos motores, las sensaciones viscerales que pueden generar placer o displacer en el movimiento, la turbulencia, el silencio, el reposo, la lentitud, la atención en sí mismo y en las sensaciones como oportunidades para percibir y reconocer al otro.

Estas experiencias se construyen a partir de contactos mediados por objetos y artefactos polivalentes que llevan a la escucha y la capacidad de estar y habitar con el otro, a la exploración sensorio-motriz del cuerpo con objetos, del espacio y el tiempo, así como a la rememoración de su memoria lúdica y corporal que ha dejado huella psicomotriz y ha transitado por el placer, la conquista, la superioridad, la seguridad y la confianza; también por el miedo, la inseguridad y la frustración. En este sentido, los maestros en formación viven una experiencia que atraviesa su cuerpo y que los hace más conscientes de sus formas de comunicación, al igual que de sus posibilidades expresivas, creativas y lúdicas y, a su vez, de sus propios fantasmas o temores de expresividad psicomotriz, aquellos que no se han elaborado y de los cuales muchas veces tampoco se es consciente y se reproducen en sus prácticas pedagógicas.

La preponderancia de la disposición corporal y la toma de conciencia del propio cuerpo, como espacio para explorar y jugar, giran en torno a reconocer el cuerpo como un territorio privilegiado para el juego y para la construcción de la identidad, una posibilidad de constitución de la subjetividad y una plataforma para la vida psíquica y social (Aucouturier, 2004). Este reconocimiento plantea la necesidad de incorporar en los procesos de formación de maestros una preparación intencional que movilice desde la experiencia vivida de las y los estudiantes, la evocación de su memoria de infancia con el cuerpo y el movimiento, que conlleve a la reflexión permanente de su propio ser corporal y su expresividad psicomotriz desde una perspectiva más globalizada, en donde sea posible implicarse en los niveles emocional, cognitivo y motriz como dimensiones del desarrollo que son constitutivas e indisociables en el ser humano.

> entendiendo que el trabajo pedagógico con el cuerpo y el movimiento en la primera infancia, no se limita al desarrollo de las destrezas y habilidades motrices… el abordaje de esta dimensión se concibe entonces desde su componente relacional y, por lo tanto, implica un proceso formativo mediado por la implicación personal donde sea posible encontrar y revivir el placer sensorio-motor. (Martín Cardinal, 2013)

De esta manera, es intencional en la propuesta formativa para los futuros maestros el abordaje de propuestas educativas en las que se organicen y diseñen espacios para el desarrollo de la psicomotricidad, entendiendo el diseño de ambientes como la estructuración de espacios físicos y atmosferas posibles para la libertad de movimiento en la infancia con la disposición de determinados objetos, equipamiento y el establecimiento de un rol particular por parte del adulto, que contempla la observación del comportamiento psicomotor a partir de unas herramientas específicas.

La práctica psicomotriz educativa como campo de formación en maestros(as) para la Educación Inicial

Las reflexiones que se desarrollan a continuación son resultado de un proceso de investigación formativa que se enmarca en la modalidad de semilleros de investigación de la Licenciatura en Educación Infantil, como estrategia de articulación en la formación inicial de maestros. El objetivo fue fortalecer la formación crítica e investigativa de los estudiantes al poner en tensión y debate el campo de estudio en relación con la presencia del cuerpo y el movimiento en las interacciones y experiencias pedagógicas en la Educación Inicial, así como el lugar que ocupa la práctica psicomotriz en el ámbito educativo y en la formación de educadores para la infancia.

Este importante dialogo de saberes, dinamizado por el semillero de investigación, ha resaltado diversas tensiones en relación al reconocimiento de la dimensión corporal de los niños y niñas más pequeños como una oportunidad de reflexión, la cual pone de manifiesto el interés por profundizar en las características de las interacciones entre el lenguaje no verbal y otras mediaciones que resaltan el cuerpo y el movimiento como lenguajes privilegiados y formas de expresión protagónicas en estos primeros años de vida.

Un segundo reconocimiento tiene que ver con las demandas y exigencias propias de los profesionales en educación que trabajan con primera infancia, respecto a su propia disponibilidad corporal en la experiencia pedagógica. Esto precisamente con los niños y niñas que aún privilegian en su corporeidad sus actos comunicativos no verbales, y cómo esta condición exige al maestro(a) ser sensible y poseer una alta capacidad de escucha a su expresividad corporal y crear un escenario de empatía, proximidad y establecimiento de vínculos socioafectivos.

En tercer lugar, un reconocimiento a los vacíos identificados en el proceso formativo de los licenciados(as) y maestros(as) que trabajan o intervienen en procesos educativos y comunitarios dirigidos a la población de niños y niñas más pequeños. Esto respecto a la percepción de una escasa formación y preparación en el ámbito de la corporeidad del maestro en primera infancia, y la repercusión que esta ausencia de formación podría llegar a tener en el desconocimiento del niño y la niña como sujeto emocional y corporal; además de unas adecuadas formas de trabajo pedagógico que le permitan ser asertivo en su desenvolvimiento pedagógico.

En consecuencia, los campos de profundización abordados en el semillero durante el 2025 estuvieron focalizados principalmente en poner en dialogo las experiencias vividas, las diferentes perspectivas disciplinares que han contribuido a comprender el concepto de cuerpo del maestro y el cuerpo de la infancia. Esto acentua la mirada en las perspectivas más holísticas, las cuales contribuyen a reconocer el cuerpo como una unidad global y como un acontecimiento fenomenológico que permite la coexistencia entre las interacciones constituidas en el ámbito escolar principalmente entre niños, niñas, maestros y maestras.

En este sentido, las aproximaciones a problematizar la construcción de la corporeidad de las infancias, en plural, ha implicado reconocer los fenómenos que acontecen en relación dialéctica e interdependiente con la vida biológica, orgánica, kinestésica, sensorial, física, social y cultural; por tanto, no es posible reducir una sola

perspectiva de caracterizar el cuerpo o una sola forma de construir la corporeidad de los niños y niñas. El cuerpo entonces se constituye como categoría y variable epistémica, lo que implica desnaturalizar la mirada que desde los sentidos comunes configuran esta comprensión.

Por tanto, la propuesta del semillero de investigación está orientada a indagar, profundizar y comprender un enfoque de trabajo vivencial y relacional, el cual le permita a los y las maestras en formación y en ejercicio tener mejores herramientas, así como una mirada más sensible y holística de los fenómenos que caracterizan el cuerpo del niño. Así mismo, cómo su propia disponibilidad corporal cumple un rol corporizante en la estructuración del yo corporal (esquema e imagen) de los niños y niñas.

En la perspectiva de Martín Cardinal (2013), el trabajo desde la dimensión corporal del docente se constituye en un pilar en la formación inicial de maestras para la infancia; este debe orientarse hacia el lugar que debe tener el cuerpo y el movimiento como pilar en la educación inicial.

Por eso, es responsabilidad de las universidades formadoras de educadores para la primera infancia que los futuros docentes tengan una preparación que los atraviese, de manera que pueda generarse una concientización de los diversos ritmos de aprendizajes y de las diversas maneras que tienen los niños y las niñas de ser, estar, habitar y comprender el mundo. Martín Cardinal (2013) asegura "es en esta medida que los futuros docentes se sensibilizan y comprenden la importancia del cuerpo en la infancia" (p. 77).

Por tanto, se diseñan experiencias que involucran la toma de conciencia del propio cuerpo mediante el silencio, la lentitud, la atención en sí mismo y en las sensaciones como oportunidades para percibir, reconocer y generar empatía por el otro. Las experiencias se construyen a partir de contactos mediados por objetos, los cuales llevan a la escucha y la capacidad de estar con el otro, a la exploración sensorio-motriz de los objetos, del espacio y el tiempo y a la rememoración de situaciones en las que se transita por el miedo y el placer. En este sentido, los maestros en formación viven una experiencia que atraviesa su cuerpo y que los hace más conscientes de sus formas de comunicación, al igual que de sus posibilidades expresivas, creativas y lúdicas (Martin Cardinal, 2013).

De esta manera, el semillero de investigación se ha propuesto abordar, desde el enfoque de la práctica psicomotriz educativa, una forma concreta de trabajo pedagógico que posibilite entender al niño y la niña en su globalidad y la multiplicidad de sus manifestaciones expresivas, a través de sus manifestaciones ante el mundo que lo rodea, en relación consigo mismo, con las personas de su entorno y con los objetos. Este tipo de práctica cobra sentido en el ámbito de la Educación Infantil, en tanto acompaña de manera intencional la expresividad del cuerpo y es un itinerario que favorece en los niños y niñas el paso del placer de hacer con el cuerpo al placer de pensar, con y a través del cuerpo vivido, simbolizado y representado.

En consecuencia, el semillero también se propone como un espacio de formación vivencial, en donde la "reflexión, acción, reflexión" le permita a los maestros en formación y en ejercicio equiparse de formas de trabajo pedagógico adecuadas, apropiadas y pertinentes, para así reconocer, en la libertad de movimiento y las atmosferas lúdicas, la oportunidad de integrar el sujeto-niño y hacer lectura de sus múltiples manifestaciones expresivas. De modo que se

constituye en un contenido de enseñanza prioritario y fundamental en la Educación Infantil.

Para esto, el semillero se centra principalmente en profundiza, a nivel teórico y práctico, en las importantes contribuciones que Bernard Aucouturier (2018) ha desarrollado sobre este tipo de práctica. Él es uno de los principales exponentes y referentes en el ámbito de la psicomotricidad educativa, entendida como un enfoque de trabajo que aporta al maestro una importante orientación para acompañar y desarrollar intencionalmente capacidades en los niños y niñas, relacionadas con los procesos de simbolización, aseguración profunda, descentración tónico emocional, expresividad motriz y corporal. Estos elementos contribuyen a comprender el sujeto-niño como una unidad que vive y se expresa globalmente.

En esta perspectiva, la psicomotricidad educativa, se concibe como una práctica profesional para comprender y entender la expresividad de la infancia, como una globalidad en la que confluyen aspectos motrices, cognitivos y socioafectivos como elementos que configuran el ser, el estar y el habitar el cuerpo como unidad global (Llorca y Navarro, 2003). Para algunos referentes conceptuales, la psicomotricidad se puede considerar como una ciencia del movimiento (Le Boulch, 1981), para otros autores, se concibe como una disciplina educativa (Arnaiz *et al*., 2008), para otro grupo de investigadores al respecto, se define como una forma de actuación práctica (Lapierre y Aucouturier, 1977; Sassano y Botinni, 2000; Sassano 2013).

Esta decantación conceptual le permite a los maestros(as) y participantes comprender la práctica psicomotriz como una forma de trabajo pedagógico intencional que desde la escucha sensible, la empatía tónica, la observación sistemática y el involucramiento en sus estructuras y realidades simbólicas, le puede aportar importantes elementos para comprender en un lugar situado la naturaleza y complejidad de la primera infancia, su potencial en las manifestaciones expresivas, en relación con el tiempo, el espacio, el movimiento, los objetos, y el entorno de los otros.

El objetivo general de formación en el semillero de investigación está orientado principalmente a contribuir en la formación crítica e investigativa de las y los estudiantes y maestros en ejercicio en relación con el lugar del cuerpo y el movimiento en las interacciones pedagógicas de la educación inicial.

Los propósitos específicos: 1) Reconocer y comprender la psicomotricidad como una práctica pedagógica. 2) Profundizar en la perspectiva de la práctica psicomotriz educativa como forma de trabajo pedagógico pertinente para la educación inicial. 3) Identificar los parámetros de la expresividad psicomotriz con relación al movimiento, el espacio, los objetos y las interacciones. 4) Articular desde la experiencia del cuerpo vivido, percibido y representado del maestro, su rol en el proceso de ayuda que acompaña al niño en su propio itinerario de conquista psicomotriz.

La psicomotricidad, en el ámbito educativo, a menudo se confunde o se asocia con el desarrollo motor, con circuitos de equilibrio, coordinación o fuerza, también con ejercicios equiparados con una clase de educación física adaptada para los niños y niñas más pequeños, incluso también se ha confundido con enfoques de estimulación temprana. Esta visión reduccionista de la corporalidad de la infancia ha distorsionado la psicomotricidad a concepciones mecánicas, utilitaristas o como herramienta desprovista de sentido filosófico, psíquico, simbólico y afectivo.

En este sentido, la psicomotricidad no es una técnica, no es un conjunto de ejercicios ponderados o de valoración sistemática que responda a escalas de desarrollo etapistas y lineales. No se basa tampoco en la corrección de deficiencias en el desarrollo de los niños o en dispositivos de exigencia para empujar de manera arbitraria o precoz capacidades motrices en los niños y niñas. Tampoco se considera como una actividad complementaria para los niños con impulsividad motriz o para el tratamiento de hipotonías o hipertonías del tono muscular.

La psicomotricidad, desde una perspectiva más holística, comprende una forma intencional de acompañamiento al itinerario madurativo del niño, que tiene en cuenta la dimensión psicoafectiva, simbólica y relacional del movimiento. Implica pensar el cuerpo como lugar del psiquismo, como escenario donde se inscriben las vivencias más tempranas y donde se juegan los vínculos, los deseos, los miedos, las conquistas y los límites. Implica también recuperar el valor del juego espontáneo como vía natural de comunicación y como lenguaje de elaboración simbólica (Pérez, 2025).

El objeto de la psicomotricidad es el cuerpo en sus manifestaciones, desde el enfoque de la comprensión global del niño (unión permanente y estrecha entre cuerpo y mente) de los procesos madurativos (biológicos, sensoriomotrices, socioafectivos y cognitivos) que representan diferentes hitos en su desarrollo (Calmels, 2009).

Por tanto, la perspectiva del semillero de investigación respecto al campo de la psicomotricidad se posiciona e identifica desde la práctica psicomotriz aucouturier (PPA); en la cual se parte del principio de concebir y reconocer al niño como un sujeto que se desarrolla progresivamente y de manera singular. Un niño que también tiene capacidades de comunicación, expresión, creación, organización y transformación a través del cuerpo en movimiento, de la acción psicomotriz y el juego individual, así como en interacción con otros; un cuerpo expresado y vivenciado en sus diferentes manifestaciones (espontáneo, corporal, presimbólico y simbólico).

La psicomotricidad, en este enfoque, se reconoce como un campo de conocimiento interdisciplinario y una práctica educativa indispensable para el desarrollo global del niño, tanto corporal como psíquico (Aucouturier, 2020). La psicomotricidad educativa se concibe como una práctica profesional para comprender y entender la expresividad de la infancia, como una globalidad en la que confluyen aspectos motrices, cognitivos y socioafectivos como elementos que configuran el ser, el estar y el habitar el cuerpo como unidad global (Llorca y Navarro, 2003).

La práctica psicomotriz se funda sobre la libertad de movimiento y el juego espontáneo de los niños —como lenguaje específico—, favorece el desarrollo de la función simbólica (por medio del placer de hacer, actuar, crear y pensar), los procesos de reaseguración profunda y descentración tónico-emocional (Aucouturier, 2018). La práctica psicomotriz requiere una formación especializada (principios filosóficos y metodológicos) y rigor pedagógico en el acompañamiento y mediación por parte del psicomotricista, quien debe tener una formación por la vía corporal y de la expresividad motriz.

En el proceso que se viene llevando a cabo en el espacio del semillero de investigación, enfocado en el proceso de formación de maestros(as), desde la perspectiva de la práctica psicomotriz educativa, se pueden reconocer las formas en como los estudiantes han comprendido progresivamente por medio de la vivencia

corporal algunos de los principios que configuran este tipo de práctica.

Espacio de diálogo que sitúa el cuerpo como primer lugar de enunciación

Los maestros en formación viven en la práctica psicomotriz educativa experiencias corporales, metáforas del comportamiento del niño, como espejos que clarifican su propia historia personal y comprenden que el cuerpo es el lugar donde todo empieza. Se vislumbra este escenario como una oportunidad en donde también es posible compartir con los compañeros de sesión, respecto a las sensaciones, emociones y narrativas corporales personales que han configurado sus propias formas de ser cuerpo, habitarlo y representarlo. El maestro(a) en formación está transversalizado por modelos, fantasías inconscientes, sus propios deseos, afectos, pulsiones, angustias que determinan sus actitudes y sus interacciones o relaciones no verbales también con los niños y las niñas.

Estructuración de la unidad somato-psíquica para una mejor comprensión de la unidad global del desarrollo infantil

Los y las maestras en formación reviven en las sesiones diferentes sensaciones que involucran el todo corporal: la inseguridad, el miedo, el vértigo, la adrenalina; la necesidad de sentirse seguro, contenido y afirmado por sus pares de acción.

Reconocimiento como sujetos lúdicos y corporales

La formación en práctica psicomotriz le permite a los maestros(as) evocar y resignificar su memoria de infancia y la genealogía de su propia conquista sobre el movimiento; vivir el placer de jugar e implicarse emocionalmente en situaciones de juego. Volver sobre el juego corporal, el juego espontáneo, el juego presimbólico y simbólico; hacen posible reconstruir la memoria lúdica y también identificar en ella un capital social y cultural que le pertenece y por medio del cual se pueden configurar interacciones desde este tipo de saber con los niños y las niñas.

Manipulación, exploración, interacción y significación simbólica con relación al espacio y los objetos por el maestro

La formación en práctica psicomotriz les permite a los maestros(as) en formación interactuar con una variedad de objetos y elementos que disponen de múltiples posibilidades de exploración, manipulación y construcción simbólica en los momentos propicios para la expresividad psicomotriz. Los y las maestras en formación desarrollan un proceso de construcción de criterio para seleccionar materiales favorables para la expresividad psicomotriz; reconocer su sentido lúdico, construir criterios de selección de materiales no estructurados, polivalentes, abiertos, maleables y ampliamente versátiles.

Materiales como cojines, telas, espumas, flotadores, velos, módulos de espuma, pelotas, pañuelos, pañoletas, papel periódico, bastones de espuma, el trapillo, las bombas, entre otros, han sido objetos de observación psicomotriz, para considerar su pertinencia en las interacciones lúdicas y la calidad de los intercambios.

Situar un espacio intencional de acogida, apertura y reconocimiento social y contención afectiva y en el cual es posible sentirse seguros y contenidos

La formación en práctica psicomotriz educativa les permite a los maestros(as) situarse en un escenario que permite el encuentro con el

otro, desde el cuerpo y también desde el diálogo. Cada participante tiene una disponibilidad de apertura y reconocimiento con el otro, por medio de la cual es posible una escucha atenta y el respeto por las formas de expresividad psicomotriz que puedan manifestarse en las interacciones lúdicas. Estas experiencias colectivas permiten ir construyendo progresivamente durante la sesión una dinámica pedagógica que se articula de manera armónica con el grupo, que permita transitar de la exploración corporal individual a lo grupal y de la descarga pulsional a la socialización.

Comprensión de otras formas de representación simbólica, las cuales permiten transitar del placer de la acción motriz, al placer de pensar

Un proceso de creación y de representación simbólica posibilita transitar del movimiento emocional y pulsional al distanciamiento a través de las pausas, los intercambios conversacionales, pasando de la fatiga a la relajación, de lo no verbal a lo verbal (Aucouturier, 2021). Las propuestas retoman diferentes formas de expresión, como el modelado, el dibujo, la escritura y la palabra.

La formación personal del maestro(a) que desarrolló su rol como psicomotricista en el aula es la piedra angular del proceso de formación en práctica psicomotriz; puesto que es a partir de esta que los maestros(as) van por sí mismo descubriendo el sentido profundo de la ayuda adecuada y oportuna que necesitan los niños y niñas en este tipo de acompañamiento.

Formar en práctica psicomotriz es la simple enseñanza de un contenido o una transmisión de saberes, una suma de conocimientos teórico-prácticos, si no un proceso intencionalmente planificado, estructurado y organizado que inscribe a los y las maestras en formación en una dinámica experiencial, esto con el propósito de ser integrada a nivel tónico, corporal, emocional, intelectual, a través de un recorrido que va de la vivencia a la reflexión del actuar.

Referencias

Arnaiz Sánchez. P., Radabán Martínez, M. y Vives Peñalver, I. (2008). *La Psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa* (2ª Ed.). Ediciones Aljibe.

Aucouturier, B. (2004). L*os fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Graó.

Aucouturier, B. y Mendel, G. (2004). *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto? Lugar de acción en el desarrollo y la maduración psicológica de la infancia*. Graó.

Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica*. Graó.

Aucouturier, B. (2020). *La formación del psicomotricista PPA. Su formación personal por la vía corporal y emocional*. Graó.

Aucouturier, B. (2022). *El juego espontáneo en la escuela maternal*. Graó.

Berruezo, P. (2011). La psicomotricidad en España: desarrollo histórico y situación actual. *Revista de Psicología de la Educación*, *6*(1), 39-56.

Calmels, D. (2009). *Infancias del cuerpo*. Ediciones Puerto Creativo.

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977). *La práctica psicomotriz: reeducación y terapia*. Científico-Médica.

Lapierre, A. (1982). *El adulto frente al niño de 0-3 años. Relación Psicomotriz y formación de la personalidad*. Editorial Científico-Médica.

Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Editorial Científico-Médica.

Le Boulch, J. (1981). *La educación por el movimiento*. Paidós.

Lladós, L. (2019). *Ser Maestro De 0-3 Años* (1ª Ed.). Graó.

Llorca Linares, M. y Navarro Vega, A. (1998). *Psicomotricidad y globalización del currículum de educación infantil*. Ediciones Aljibe

Martín Cardinal, M. C. (2013). La formación docente en el trabajo con el cuerpo y el movimiento en Educación Inicial. *Revista Educación Y Ciudad*, 24, 73-80. https://doi.org/10.36737/01230425.v.n24.2013.67

Páez, R (2008). El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 123-139. https://www.redalyc.org/pdf/800/80004708.pdf

Pérez, N. (2025). *¿Psicomotriciqué? La psicomotricidad explicada a familias y profesionales desde la La Sala de Psico(R). Publicación Independiente*.

Sassano, M. y Bottini, P. (2000). Apuntes para una historia de la psicomotricidad. En P. Bottini (Comp.), *Psicomotricidad, prácticas y conceptos*. Miño y Dávila Editores

Sassano, M. (2013). *La construcción del Yo Corporal. Cuerpo, esquema e imagen corporal en Psicomotricidad*. Miño y Dávila Editores.

Sassano, M. (2014). *Cuerpo, función tónica y movimiento en Psicomotricidad*. Miño y Dávila Editores.

Tabak, G. (2017). *Explorar el cuerpo en el jardín maternal. Los sentidos de la expresión corporal. Orientaciones para hacer y pensar*. Ediciones Novedades Educativas

Tratado sobre la recreación: aproximaciones a la ludomorfología

Aleck Nicolai León Guzmán[1]

pp. 311-319

1 Licenciado en Recreación por la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: leonalec10@gmail.com; Orcid: 0009-0007-0981-1343

¿Por qué una teoría de la recreación?

La recreación no es un cajón de sastre de actividades sueltas, sino un campo con objetos, métodos y lenguajes propios. La pregunta de fondo es sencilla de enunciar y amplia en consecuencias: ¿cómo describir con rigor aquello que llamamos juego y las prácticas recreativas que lo envuelven sin reducirlas a meros efectos psicológicos, económicos o pedagógicos?

Una teoría general de la recreación ofrece un andamiaje para observar, nombrar y comparar fenómenos que, a primera vista, comparten un aire de familia, pero operan con lógicas formales distintas. Desde ese andamiaje es posible delimitar subdisciplinas, proponer herramientas de investigación y, más adelante en este texto, introducir una gramática específica para la forma del juego.

En esta primera parte se fijan cuatro ideas guía. Primera: la teoría general de la recreación distingue objeto, método y lenguaje para razón de su ordenamiento; segunda: su objeto no se agota en el "placer" o el "tiempo libre", sino que incluye sistemas formales de reglas, materiales y ritmos que hacen estudiables los juegos; tercera: los métodos no son únicos ni tampoco faltos de fundamentación a nivel general, al contrario, conviven aproximaciones descriptivas, históricas, etnográficas, comparativas, computacionales y experimentales; cuarta: el lenguaje debe ser claro y operativo, por tanto, conviene que permita diferenciar cuándo se habla del juego desde perspectivas específicas y diferenciables para la descripción de la teoría.

En la teoría general se adopta una metáfora de trabajo: el juego se concibe como un "ser vivo", del mismo modo que en ciertas teorías lingüísticas se describe a las lenguas como organismos históricos que nacen, varían y, en ocasiones, se extinguen; con esta imagen no se postulan causas sociales o biológicas, sino que se fija una intuición descriptiva útil. Se reconoce que los juegos poseen forma interna identificable, se observa una variación regulada por reglas y términos comparables a gramáticas, y se distinguen continuidades y umbrales de cambio que permiten hablar de familias e identidades formales.

Mapa de disciplinas de la teoría general

Parte del desarrollo de una teoría general para aproximarse a un estudio del objeto más acertado y concreto conlleva a hipotetizar las divisiones que su estudio podría tener. En consecuencia, la teoría se propone a estudiar las siguientes disciplinas propias de su gramática y metodología.

Etnorecreación: interesa documentar prácticas recreativas situadas, con atención a relatos, rituales y roles de quienes juegan. Su foco es el contexto y las significaciones que rodean al juego. Tiene un especial interés en procesos de recuperación lúdica de juegos ancestrales.

Sociorecreación: explora tramas sociales de la recreación, como vínculos, instituciones, pertenencias, acceso. Se ocupa de cómo una práctica circula y se sostiene colectivamente.

Recreación histórica: reconstruye prácticas y reglas a partir de fuentes, archivos y testimonios. Atiende genealogías y transformaciones, y diferencia con cuidado sus características. También atiende a la recuperación de los procesos históricos del juego y de la historia de la recreación en sí.

Metadidáctica: tiene un foco filosófico en el estudio de la didáctica que se usa para la enseñanza de la didáctica. Se enmarca como un autoestudio basado en la naturaleza recreativa de la didáctica.

Recreación educativa: esta se encarga de estudiar los métodos y enfoque se fundamentan en el juego para los procesos pedagógicos del aula, como la gamificación o el aprendizaje basado en juegos.

Recreación terapéutica: aborda intervenciones con fines de salud y bienestar. Su interés no es el juego en sí, sino su aplicación en procesos de cuidado.

Recreación antropológica y antropología recreativa: dos nombres para líneas que cruzan descripción cultural con análisis de prácticas lúdicas. Miran al juego como artefacto cultural y como práctica encarnada.

Ludología: se ocupa del estudio del juego en sentido amplio, es decir, considera el juego como todo un objeto de estudio describible desde sus generalidades hacía sus especificidades (las otras disciplinas).

Recreación computacional: modela, simula o instrumenta prácticas recreativas con herramientas digitales. Útil para prototipado, simulación de reglas y análisis de grandes corpus de información. Tiene una especial relación con el análisis de videojuegos puesto que estos formatos son generalmente de corte audiovisual.

Festivología: considera los festivales como parte de las prácticas recreativas estudiables. Se centra en identificar elementos del juego y sus prácticas en festivales (como los diablitos que persiguen a las personas para pegarles en ciertas tradiciones colombianas).

Postrecreación: pregunta por los dilemas éticos y bioéticos que pueden generar los desarrollos en juegos a un futuro. Es una disciplina de reflexión y análisis de los límites entre el juego y el no juego a largo plazo. Por ejemplo, el uso de realidad virtual demasiado inmersivo o uso de inteligencias artificiales para jugar como si se estuviera recreando y sus posibles impactos.

Creativología: se concentra en procesos de creación, invención y variación de prácticas recreativas.

Psicorecreación: se estudian procesos psicológicos implicados en la práctica recreativa (atención, emoción, motivación, autorregulación), sin sustituir la descripción formal del juego; se observan relaciones entre condiciones de práctica y efectos psíquicos.

Neurorecreación: estudia los procesos neurológicos y biológicos relacionados con la mente humana cuando se juega.

Etorecreación: se define como la línea que estudia los posibles juegos de los animales. Su foco es estrictamente descriptivo: se registran conductas que parecen cumplir funciones formales de juego (secuencias repetibles, reglas implícitas, turnos o roles, señales de inicio/cierre) sin atribuirles intención humana ni valoraciones externas.

Ludomorfología: la línea que este capítulo desarrollará con detalle, una ciencia descriptiva de la forma interna del juego.

En la teoría general se emplea un conjunto integrado de métodos que permiten describir con rigor prácticas recreativas y formas de juego. El perfil recreativo funciona como entrada básica: se caracteriza a la persona con variables observables y declaradas, como edad, género, sexo

biológico, contexto socioeconómico y cultural, y se registran preferencias y hábitos de participación. Con ese insumo se identifica la tendencia lúdica en el eje clásico de *agon*, *alea*, *ilinx* y *mimicry*, se ubica la orientación entre *paidia* y *ludus* y se delimitan inclinaciones hacia recreación pasiva, activa o combinada. El instrumento típico combina una ficha breve con preguntas cerradas y abiertas, una escala de frecuencia y un apartado de situaciones de juego memorables; el resultado no clasifica a la persona de manera rígida, sino que ofrece un mapa de predisposiciones que ayuda a leer qué formas de juego tienden a practicarse y cómo se adaptan a diferentes contextos.

Por consiguiente, una forma de registro apropiada es la observación ludológica, la cual se concentra en la forma interna del juego tal como ocurre en la práctica. Se reconstruyen reglamentos efectivos, orden de fases, condiciones de visibilidad y materiales, y se describen reglas como ludos mediante una interfaz de entradas, activación, salidas y persistencia. Se recomienda registrar al menos dos sesiones por variante para captar la estabilidad y la variación, anotar excepciones y acuerdos de mesa, y producir transcripciones sucintas de secuencias que muestren qué cambia en el estado del juego cuando corre cada regla. Este método no interpreta motivaciones ni estrategias; su producto es una descripción replicable de la forma.

Así mismo, las disciplinas tienen métodos propios que pueden ser usados entre si como el análisis y diagnóstico sociorecreativo sitúa la práctica en sus tramas de organización sin alterar la descripción formal. Se levantan datos sobre espacios, calendarios, roles, disponibilidad de materiales, normas de acceso y mecanismos de resolución de conflictos. El resultado identifica facilitadores y barreras para la circulación de una práctica recreativa y documenta cómo los arreglos sociales condicionan qué variantes se sostienen, pero sin redefinir el juego desde lo social.

En esa misma línea, el análisis y diagnóstico etnorecreativo opera de manera análoga a los enfoques sociolingüísticos y etnolingüísticos. Se observan rituales, relatos, formas locales de transmisión de reglas y genealogías de variantes, con atención a denominaciones, gestos y convenciones que no siempre quedan en los reglamentos escritos. Se combinan notas de campo, entrevistas breves y documentación audiovisual de materiales y disposiciones. El producto esperado es un *dossier* que distingue lo nuclear de lo periférico en cada tradición local y que permite comparar familias de formas sin perder el anclaje comunitario.

Finalmente, como indicador transversal, se utiliza la vitalidad lúdica, entendida como la capacidad de una práctica para mantenerse identificable en el tiempo, generar variaciones coherentes con su forma y sostener comunidades de uso. Se mide con evidencias descriptivas: continuidad de reglas nucleares en series de registros, amplitud razonable de aloludos sin traspasar umbrales de identidad, estabilidad de materiales mínimos y recurrencia de momentos de puesta en juego. La combinación de perfil recreativo, observación ludológica, análisis sociorecreativo y etnorecreativo, con la vitalidad como termómetro, produce diagnósticos claros y comparables que luego pueden dialogar con la ludomorfología sin confundir estructura formal con funciones externas.

Ludomorfología: una gramática de la forma interna

En esta sección se asume a la ludomorfología como una gramática de la forma interna del juego. Se entiende por forma interna aquello que puede describirse sin recurrir a motivaciones, estrategias óptimas ni funciones sociales. Se atiende a qué reglas existen, cómo se ordenan en el tiempo, qué muestran u ocultan, cómo transforman el estado y bajo qué condiciones el cambio de una regla conserva o altera la identidad de un juego. Bajo esta mirada, describir implica separar, nombrar y relacionar piezas formales con la sobriedad de un inventario de mecanismos: se enumera lo que entra en una regla, se precisa cuándo se activa, se registra qué deja y se anota si su efecto persiste.

Para efectos de entender cómo se constituye la estructura del juego, un ludo se define como la unidad mínima del juego, una regla o condición formal que opera con una interfaz clara: requiere ciertas entradas, se activa bajo una condición específica, produce una salida verificable y puede o no dejar un efecto persistente. Si se retira un ludo del sistema y la forma del juego cambia de clase, se reconoce que ese ludo pertenecía al núcleo; si su retiro no altera la identidad, se entiende como periférico. Cada ludo puede escribirse como $\ell = \langle \alpha, \theta, \omega, \rho \rangle$ para describir, sin ambigüedad, qué necesita, cuándo se activa, qué deja y si permanece.

Con esa sintaxis se distingue entre núcleo y periferia del juego. En el núcleo se disponen los ludos indispensables que sostienen su identidad: el objetivo que determina la condición de término y verificación, el alfabeto de acciones que existen en ese mundo lúdico (mover, robar, colocar, revelar, entre otras), la arquitectura temporal que encadena fases secuenciales o simultáneas y la estructura de información que, según el caso, puede ser perfecta cuando estado e historial se observan antes de actuar o imperfecta cuando intervienen ocultamientos y decisiones simultáneas. En la periferia se ubican los ludos accesorios que modulan ritmo, escala, puntuación o disposición material. Al retirarlos, el juego permanece reconocible y operativo. Dentro de esta periferia se reconocen los paraludos, módulos que se adhieren sin reconfigurar el núcleo y que resuelven detalles como quién inicia o cómo se desempata, sin añadir fases nuevas ni alterar la visibilidad de la información.

En una misma función pueden aparecer aloludos, formas alternativas del mismo ludo que conservan su papel en el sistema y cambian solo su figura. Una mano inicial de cinco o de siete cartas, un tablero de 9×9 o de 19×19, un control de tiempo 15+10 o 5+3 constituyen ejemplos claros. Cuando estas variaciones se organizan, conviene hablar de paradigma lúdico, entendido como una familia de formas emparentadas por aloludos que permiten recorrer la continuidad posible sin perder la identidad. Ese recorrido no es ilimitado. Se reconoce un umbral de identidad, el punto en que la acumulación o el tipo de cambio deja de ser variación y produce una forma que ya no pertenece a la familia previa.

La estructura de información constituye un eje decisivo en esta gramática. Para fines descriptivos basta distinguir entre información perfecta e imperfecta. La primera se da cuando cada decisión puede tomarse con pleno conocimiento del estado y del historial. La segunda aparece cuando alguna parte del estado se oculta o cuando las elecciones se revelan al mismo tiempo, de modo que no se observa la acción ajena antes de actuar. La simultaneidad,

incluso sin cartas ocultas, basta para volver imperfecta la información. Esta diferencia no es meramente terminológica. Al introducir ocultamiento o simultaneidad donde no existían, se instala un ludo de otra clase y, con frecuencia, se roza el umbral en el que la identidad cambia.

En esta gramática descriptiva se entiende por ludoflexión cualquier cambio que ajusta valores o formatos sin modificar la clase de acciones, la arquitectura temporal de fases, la estructura de información ni el objetivo; la interfaz del ludo se conserva en sus componentes de entrada, activación, salida y persistencia, y solo varían magnitudes como duración, tamaño del espacio, conteos o límites, por lo que la forma del juego permanece dentro de su familia. En cambio, la ludoderivación designa transformaciones que añaden, suprimen o transponen ludos del núcleo y con ello introducen una fase nueva, alteran la visibilidad de la información mediante ocultamiento o simultaneidad donde antes no existían, redefinen la condición de término, o incorporan un verbo estructural inédito que expande el alfabeto de acciones. En estos casos la interfaz deja de ser equivalente en su tipo, aparecen relaciones distintas entre reglas y estados y se cruza un umbral de identidad que permite hablar de una forma nueva o de una subfamilia. La distinción cumple una función taxonómica clara, porque permite ordenar variantes continuas cuando la variación es flexiva y reconocer puntos de quiebre formales cuando la transformación es derivativa, así deja constancia explícita de qué cambió y por qué ya no se trata simplemente de la misma forma con otro parámetro.

Consecuentemente, de estas dos formas de ver la transformación interna del juego, vale la pena revisar elementos centrales de diferenciación para identificar en qué momento un juego realmente se convierte en otro. A continuación, se relacionan las ocho pruebas para determinar si cuando un juego cambia sigue siendo el mismo ludo o se configura como un proceso de ludoderivación. Si de estas pruebas cinco o más coinciden, se puede considerar que el ludo ya no es el mismo y por lo tanto se habla de otro juego. Las pruebas son las siguientes:

Función-invariante: describe la función en una frase (“proveer cartas por turno”, “fijar orden de juego”). Si la frase no cambia, hay continuidad.

Interfaz-invariante: entradas y salidas del ludo se conservan. Ejemplo: entra “fase de robo”, sale “+*n* cartas a la mano”. Cambia *n*, no la interfaz.

Ubicación en la secuencia: la fase en la que opera es la misma. Si pasa de inicio de turno a final de turno, pero su función no cambia, suele seguir siendo el mismo ludo; si crea una fase nueva obligatoria, tiende a ser otro ludo.

Estructura de información invariante: no introduce ni elimina información oculta/simultánea. Si añade cartas ocultas donde no las había, deja de ser el mismo ludo.

Objetivo y verbos básicos invariables: no crea un verbo lúdico nuevo (apostar, negociar, construir). Ajustar coste/tiempo no introduce verbos.

Equivalencia local de transición: modela el ludo como relación estadoestado. Si los estados alcanzables son los mismos y solo cambian pesos/ritmos (por ejemplo, mover cuesta 1 o 2 puntos de acción), es la misma relación a distinta escala.

Compatibilidad reglamentaria: el reglamento, componentes y formato de torneo no requieren definiciones nuevas. Cambiar de doscientos a cuatrocientos por “pasar por salida” no obliga a reglas nuevas.

Transferencia estratégica: las clases de estrategia siguen vigentes (lo óptimo puede variar en grado, no en naturaleza). Si las estrategias clave dejan de existir o aparecen otras por una nueva mecánica, probablemente es otro ludo.

Ejemplos de aplicación teórica

Los ejemplos que siguen introducen aplicaciones directas de la ludomorfología en juegos sencillos. Se muestran casos en los que una variación conserva la forma del ludo y, por tanto, se clasifica como ludoflexión, y casos en los que la modificación reconfigura el núcleo y se reconoce como ludoderivación. Cada ejemplo se presenta con la notación $\ell = \langle \alpha, \theta, \omega, \rho \rangle$ para dejar explícitas entradas, activación, salidas y persistencia, junto con el tipo de información involucrada. El propósito es ilustrar cómo esta gramática permite describir con precisión qué cambia cuando "se cambia una regla" y en qué punto se cruza el umbral de identidad que separa la variación de la transformación.

En primer lugar, en trompo se describe $\ell_{giro} = \langle \alpha, \theta, \omega, \rho \rangle$ con α = {trompo en círculo, reloj}, θ = "cuando el trompo toca suelo dentro del círculo", ω = {tiempo-giro = t}, ρ = instantáneo e I = perfecta. Ampliar el diámetro del círculo o la longitud de cuerda ajusta por escala, mantiene , y y no altera I, por lo que se trata de ludoflexión. La variante de combate introduce $\ell_{impacto}$ con α = {dos trompos en arena}, θ = "cuando ambos giran en zona válida", ω = {expulsión del rival como condición de punto}, ρ = instantáneo y modifica el objetivo; aparece un verbo nuevo y se reconoce como ludoderivación.

En segundo lugar, en piedra, papel o tijera la resolución se modela como $\ell_{resolución} = \langle \alpha, \theta, \omega, \rho \rangle$ con α = {elecciones simultáneas}, θ = "revelación conjunta", ω = {resultado {gana, pierde, empata}}, ρ = instantáneo e I = imperfecta por simultaneidad. Cambiar al mejor de tres al mejor de cinco ajusta ρ si se anota como episodio repetido y deja α, θ, ω e I estables, por lo que se registra ludoflexión. Añadir lagarto y Spock (una variación que añade otras opciones a la partida) redefine el alfabeto de acciones y la relación de dominancias, crea $\ell_{extendido}$ con ω distinto y mantiene θ e I; la transformación cruza umbral identitario y se clasifica como ludoderivación.

En tercer lugar, en tres en raya el ludo de colocación se fija como $\ell_{colocar} = \langle \alpha, \theta, \omega, \rho \rangle$ con α = {tablero 3×3, casillas vacías}, θ = "en turno propio", ω = {símbolo en casilla}, ρ = persistente sobre el estado e I = perfecta. Extender a tablero 4×4 con condición de línea de cuatro modifica por escala y la condición de fin sin crear verbos ni fases; si se mantiene $\ell_{colocar}$ y la verificación de línea con la nueva longitud se acepta como ludoflexión.

En cuarto lugar, en el juego de cartas tipo guerra se tiene $\ell_{comparar} = \langle \alpha, \theta, \omega, \rho \rangle$ con α = {tope de cada mazo}, θ = "revelar simultáneamente", ω = {carta ganadora}, ρ = instantáneo e I = visible al resolver. Aumentar rondas o definir que el empate se rompe robando una carta adicional mantiene α, θ, ω e I con ajustes de ρ o de repetición, lo que califica como ludoflexión. Permitir mirar una carta del rival antes de revelar crea ℓ_{espiar} con θ anterior a la comparación y cambia I a imperfecta por ocultamiento, por lo que se establece una ludoderivación.

En quinto lugar, en una carrera con dado se toma $\ell_{avanzar} = \langle \alpha, \theta, \omega, \rho \rangle$ con α = {posición actual, dado}, θ = "al lanzar", ω = {posición' = posición + resultado}, ρ = instantáneo e I = perfecta. Cambiar d6 por d8 modifica α por distribución de valores y mantiene θ, ω y ρ con el mismo esquema de

transición posición → posición', por lo que se trata de ludoflexión. Añadir doble turno en ciertas casillas y la acción de empujar fichas crea $\ell_{\text{beneficio por turno}}$ y ℓ_{empujar}, altera el conjunto de acciones y la secuencia, por lo que se identifica ludoderivación.

Por último, en escondite clásico el ludo de búsqueda se expresa como $\ell_{\text{buscar}} = \langle \alpha, \theta, \omega, \rho \rangle$ con α = {contorno permitido, escondidos no visibles}, θ = "tras el conteo", ω = {jugador encontrado o no}, ρ = durante la ronda e I = imperfecta por ocultamiento. Ajustar el conteo de treinta a sesenta segundos modifica α por condición temporal, conserva θ, ω y ρ e I sigue igual; se documenta ludoflexión. Agregar una mecánica de rescate crea ℓ_{rescate} con θ = "al tocar base", ω = {liberación de jugadores}, ρ = persistente mientras la base esté activa y añade una fase funcional; el núcleo se reconfigura y se trata de ludoderivación.

Proyección a largo plazo

Se proyecta un atlas recreativo etnográfico de Colombia cuyo propósito es registrar, describir y cartografiar las formas de juego en el país con un enfoque comparativo y verificable. La inspiración proviene de los atlas lingüístico-etnográficos, pero aquí el objeto no son las voces o los rasgos fonéticos, sino la forma interna de los juegos. Para ello se adopta la ludomorfología como gramática descriptiva: se define cada regla como ludo y se escribe con la interfaz $\ell = \langle \alpha, \theta, \omega, \rho \rangle$, se distingue núcleo y periferia, y se clasifican variaciones como ludoflexión o ludoderivación según conserven o transformen identidad. Este andamiaje permite pasar de un inventario disperso de prácticas a familias de formas con paradigmas y umbrales de identidad, condición necesaria para un atlas que no solo acumule ejemplos, sino que los ordene.

El proyecto articula métodos ya fijados en la teoría general. Se levanta el perfil recreativo para situar a las personas y sus hábitos de participación en términos de edad, género, sexo biológico, contexto socioeconómico y cultural, y se identifican tendencias lúdicas en los ejes *agon*, *alea*, *ilinx*, *mimicry*, además de la orientación *paidia* o *ludus* y la preferencia por recreación pasiva, activa o combinada. La observación ludológica reconstruye reglas efectivas, fases, visibilidades y estados en situación, ya que describe cada ludo con su interfaz para asegurar comparabilidad. El análisis y diagnóstico sociorecreativo sitúa la circulación de las formas en espacios, calendarios y roles sin alterar la descripción formal, mientras el análisis y diagnóstico etnorecreativo documenta variantes locales, rituales y modos de transmisión. Como indicador transversal se usa la vitalidad lúdica, entendida como continuidad identificable en el tiempo con rangos coherentes de variación y estabilidad de materiales mínimos.

El resultado esperado es un atlas nacional compuesto por fichas ludomorfológicas estandarizadas, mapas de distribución de familias de juegos y de sus aloludos, diagramas de paradigmas con sus rangos aceptados, y notas de campo que consignen acuerdos de mesa y convenciones locales. Se prevé una organización territorial por regiones y subregiones, con fichas que incluyan la notación de ludos nucleares, los paraludos relevantes, el estado de la información en juego y el juicio de flexión o derivación cuando existan variantes. La lógica es escalable: si se identifican formas, se describen; si se describen, se clasifican; si se clasifican, se cartografían. De este modo, el atlas no solo preserva memoria lúdica, sino que ofrece un instrumento de investigación, docencia y diseño que permite reconocer con claridad cuándo una práctica mantiene su identidad y cuándo inaugura otra.

A manera de conclusión, la teoría general de la recreación presentada delimita un campo con objeto, método y lenguaje propios, y propone una cartografía disciplinar que permite mirar el juego con precisión sin confundir su forma con sus funciones externas. Se establece que el estudio incluye, entre otras líneas, la etorecreación cuando se indagan posibles juegos en animales, la psicorecreación cuando se describen procesos psíquicos asociados a la práctica, la recreación educativa cuando se implementan y evalúan secuencias en contextos de enseñanza, y la metadidáctica cuando se construyen criterios de diseño y evaluación. Este mapa no busca clausurar fronteras, sino suministrar un marco para que cada línea aporte su tipo de evidencia sin invadir el terreno descriptivo de la forma. En ese marco se ordenan métodos complementarios que se articulan sin solapamientos innecesarios.

Con esta combinación de teoría general, métodos verificables y gramática de forma, el campo queda provisto de herramientas para documentar, comparar y diseñar juegos con rigor. La contribución principal se sintetiza en una promesa sencilla y poderosa. Se hace posible hablar del juego en su propia lengua descriptiva, registrar evidencias de forma que puedan ser replicadas por terceros y dialogar con otras líneas de la recreología sin perder de vista el foco en la estructura interna. De este modo se abren rutas para investigaciones comparativas, para elaboración de materiales docentes y para decisiones de diseño que reconozcan con exactitud cuándo se preserva una identidad y cuándo se inaugura otra.

Tejido vital: intersecciones entre el relato biográfico de Pierre Parlebas y la praxiología motriz

Libardo Mosquera Mateus,[1] Wilson Riaño Casallas[2]

pp. 320-331

1 Docente de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Sociología de la Educación por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo: lmosquera@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5785-1629

2 Docente de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Estudios Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo: wyrianoc@upn.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8994-7457

Introducción

La Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en el año 2024, exaltó la trayectoria académica y pedagógica del reconocido maestro Pierre Parlebas. Para ello, además de diversos actos institucionales que vincularon a docentes investigadores y estudiantes de diversos programas de formación, se organizó el Congreso Internacional: Homenaje a Pierre Parlebas. Este sucedió del 5 al 8 de noviembre del 2024 y contó con la presencia en persona del homenajeado, quien, además de realizar ponencias, permitió numerosas conversaciones —con estudiantes y profesores de la Facultad de Educación Física— sobre su historia de vida en relación con el proceso de formulación de la praxiología motriz.

Durante los días del evento se indagó no solo por aspectos conceptuales o metodológicos de la ciencia de la acción motriz, sino que se abordaron hechos y acontecimientos personales de su vida, con el propósito de establecer relaciones entre las condiciones contextuales y el valor tanto científico como educativo que integra su propuesta. En ese sentido, se asumió que las experiencias de vida y las diferentes situaciones históricas, políticas, sociales y culturales en las cuales estuvo inmerso, influyeron en sus planteamientos académicos y, al ampliar la relación entre estos elementos, se contribuye en la comprensión exhaustiva del alcance que posibilita el quehacer investigativo de quienes se vinculan con sus postulados.

Como señala Parlebas (2023), fue en 1967 cuando presentó de manera formal la ciencia de la acción motriz en la revista *Education physique et sport*. Con esto son cerca de seis décadas dedicadas a fortalecer y difundir su propuesta a través de numerosos textos, diversos congresos, seminarios y cursos a nivel mundial, junto a la orientación de variadas investigaciones que han tomado como base sus presupuestos epistemológicos y didácticos. Todo lo anterior, según ha mostrado Coelho *et al.* (2020) ha llevado a que, a la fecha, se haya editado una importante cantidad de libros, artículos, tesis doctorales y de maestría que han posicionado a la praxiología motriz como una de las propuestas científicas con mayor alcance en la comunidad académica en general.

Así, la investigación asumió al reconocido investigador Pierre Parlebas como un ser situado, partícipe de la historia y, a partir de ello, realizó un ejercicio retrospectivo que, a partir de relatos sobre su historia de vida, rastreó la forma en que algunos de sus aportes más significativos en el plano investigativo de la Educación Física, el deporte y los juegos tradicionales, están impregnados por diversas tensiones sociales que influyeron en sus apuestas académicas en relación con la ciencia de la acción motriz. En este sentido se estableció como objetivo general: rastrear la influencia de algunas condiciones contextuales de la vida de Pierre Parlebas en las maneras de pensar la educación física, el deporte y los juegos tradicionales en el marco de la praxiología motriz.

Metodología

La historia de vida como método investigativo de enfoque cualitativo (Ferroarotti, 2011; Chárriez, 2012; Macías, 2020) destaca por propiciar el análisis de relaciones entre las vivencias de la persona y el contexto histórico, social, político y cultural al cual pertenece. En función de lo anterior, el relato biográfico se presenta como una estrate-

gia metodológica de significativo aporte ya que permite comprender aspectos de interés general a partir de la particularidad, que, en este caso, tienen que ver con la formación, la investigación y la epistemología en relación con la Educación Física, el deporte y los juegos tradicionales.

La presente investigación, al querer profundizar en aspectos personales, profesionales y propositivos de la extensa y fructífera obra del pensador Pierre Parlebas, recurrió a la entrevista a profundidad como técnica de investigación (Restrepo, 2018; Sanjuán, 2019) y esta aportó en la comprensión de la influencia contextual que integra la praxiología motriz como propuesta epistemológica, mediante la reconstrucción de las formas en que se entreteje su relato biográfico con la ciencia de la acción motriz. Con respecto a la entrevista a profundidad, Sierra (2019) expresa que

> la experiencia no es una experiencia individualizada. Puesto que la narración es una narración dialógica, la mirada hologramática va más allá del yo atomizado, es decir, se trata de una narración abierta y pluralmente rica en sus matices. El sujeto no está anclado en un territorio, el habla que busca el entrevistador le desterritorializa. Interesa el sujeto como actor en su radical diferencia, más allá del orden del decir que le interpela como sujeto. (p. 328)

Por lo anterior, los acercamientos se dieron desde el carácter dialógico, es decir, no se trataba de que el entrevistado respondiera preguntas de orden cerrado, por el contrario, era una conversación abierta, fluida, y que, aunque estaba preparada de antemano, se reformuló y amplió mediante diversas intervenciones que contribuyeran al cumplimiento de los propósitos previstos.

Ahora bien, en concordancia con la naturaleza narrativa y dialógica que propicia el relato biográfico aunado a la entrevista a profundidad, los investigadores trazaron una ruta metodológica que de manera sucinta se presenta a continuación. En primer momento se indagó sobre el sujeto de la investigación y, para ello, se estudió su propuesta académica y la mayor parte de sus aspectos biográficos. La segunda acción tuvo que ver con la delimitación de las categorías interpretativas que se tomaron en consideración durante la indagación documental y el desarrollo de la ruta metodológica. La primera se centró en la agencia del sujeto, es decir, la capacidad de acción y proposición en función de una realidad contextual (Giovine y Barri, 2023), y la segunda tuvo que ver con las resistencias, obstáculos y contradictores durante la formulación de su propuesta epistemológica.

La tercera acción de la ruta metodológica tuvo que ver con la formulación de las preguntas abiertas que encausarían las entrevistas a profundidad. Así se articularon las categorías de análisis, al mismo tiempo que se cuidaba la estructura dialógica-narrativa que permitiría auscultar los aspectos personales de Pierre Parlebas en relación con su propuesta epistemológica y las condiciones del contexto vivido. La cuarta acción consistió en, una vez obtenido el consentimiento informado, desarrollar las entrevistas —las cuales fueron grabada en audio y video—, además de recopilar información a partir de diferentes diálogos complementarios que se realizaron en la semana con la que se tuvo interacción en persona con el maestro Parlebas. Todas las conversaciones fueron traducidas por el investigador Pere Lavega Burgues, praxiólogo reconocido en el ámbito internacional. La quinta acción consistió en la transcripción de los audios a texto, con el cuidado de preservar

de forma íntegra las diferentes afirmaciones, al mismo tiempo que se ajustaba la redacción y se iban marcando los diferentes fragmentos con etiquetas que estaban ancladas a las categorías de análisis delimitadas de forma previa.

Análisis de datos

Para el análisis de la información se acudió a la triangulación de datos, la cual, según Alzás *et al*. (2006), "refiere de la obtención de información sobre el objeto de investigación mediante diversas fuentes que permiten contrastar los datos recogidos" (p. 641). En este sentido, se contrastó y relacionó la información registrada en las diferentes etapas de la investigación: el paneo académico y biográfico del sujeto investigado, la delimitación de las categorías analíticas y los insumos derivados de las entrevistas a profundidad; todo atravesado por el ejercicio interpretativo constante de los investigadores.

Además, el análisis de los relatos se realizó bajo una perspectiva de orden diacrónica (Muñiz 2018). Para ello, se organizaron los diferentes insumos en una secuencialidad temporal conformada por tres momentos: el primero hizo referencia a los años en que el maestro Parlebas decide estudiar educación física, el segundo se centró en el momento que se formula y se da a conocer la praxiología motriz y, el tercero, las tensiones tecnológicas contemporáneas. Esta estructura temporal se relacionó con las categorías interpretativas a través del análisis de contenido con la ayuda del programa Atlas.ti. Con lo anterior como trasfondo, se procedió al análisis de recurrencias, divergencias, relaciones emergentes, tesis fundamentales y demás articulaciones, evidenciadas en los insumos que se obtuvieron durante las etapas y acciones ya descritas para el abordaje del objetivo general de la investigación. Con lo cual, la triangulación de datos posibilitó profundizar en la información recolectada y en la confrontación de los hallazgos que a continuación se presentan.

Resultados

A partir de las dos categorías de análisis planteadas, se iniciará por lo referido a la agencia del sujeto. Para ello, como base, es relevante resaltar las condiciones sociales en las que se formó Pierre Parlebas. En su infancia vive el pate del periodo entre guerras y la segunda guerra mundial, con lo cual, su formación y acercamiento a la Educación Física sucede en la posguerra, cuando había una decadencia cultural, social y económica. Como él mismo señala, nació en un hogar pobre, con padre obrero y siete hermanos. Además, ante tales condiciones de precariedad, recibe un apoyo para desarrollar sus estudios superiores en un área distinta a la Educación Física y no acepta dicha beca, a pesar de todas las críticas recibidas. Según indica Parlebas "yo la rechacé porque para mí la práctica física en la que había participado a lo largo de la vida, las experiencias de juego, conocer a mis colegas, vivir en la naturaleza, verdaderamente era un gran placer para mí" (entrevista, 5-8 de noviembre de 2024).

Por otra parte, en lo referido al análisis de las diferentes manifestaciones motrices que se propician en la Educación Física y el deporte, no estuvieron exentos de ofertas que le pudieron dar un giro radical a su vida y, por consiguiente, a la formulación de la ciencia de la acción motriz. Según sus palabras:

> realicé el curso de la escuela normal y recibo una bolsa, una ayuda económica,

> para continuar los estudios superiores. En la época solo había una Escuela Normal en toda Francia. Yo no había solicitado la bolsa, me la dieron, y la rechacé, porque quería hacer educación física. El directo de la Escuela Normal me convocó: "señor Parlebas, todos sus resultados, su trabajo, su currículo, es formidable, podría ser profesor catedrático, ¿qué va a hacer en educación física?, ¿por qué elige educación física?", y yo la rechacé porque para mí la práctica física en la que había participado a lo largo de la vida, las experiencias de juego, conocer a mis colegas, vivir en la naturaleza, verdaderamente era un gran placer para mí. Así que la rechacé. Era como un milagro el haber recibido esa proposición y yo la rechacé. (Entrevista, 5-8 de noviembre de 2024)

De otro lado, en lo que respecta al ejercicio profesional, Parlebas no estuvo aislado de los diferentes avatares propios de los cambios en los gobiernos de turno en Francia durante la segunda mitad del siglo xx y, con ello, los altibajos que pueden presentar los programas educativos en los diferentes niveles. Al respecto indica:

> en Francia la Educación Física fue tomada por movimientos políticos muy drásticos, violentos, sorpresivos, bajo un pretexto pedagógico muy reservado. Ellos organizaron una Educación Física dominante y para ello eligieron el deporte de obediencia; se obedece al entrenador, al capitán, a la organización, a la federación, al ministro, y este último, que entonces era Joseph Comiti, veía en el deporte solo la necesidad de ganar, de formar gente fuerte, viril, pues así era necesario para el cumplimiento del orden. Ante lo cual, en términos generales, yo buscaba era resaltar la importancia de la educación física, de la conducta motriz, el desarrollo de la personalidad, de la capacidad expresiva, la importancia de los valores, todo ello, desde la investigación, es decir, la educación física no podía quedar solo en afirmar algunos aspectos sin poderlos comprobar, al contrario, ese es nuestro trabajo, entonces yo enfatizaba en la necesidad de que los profesores sean al mismo tiempo investigadores científicos. (Entrevista, 5-8 de noviembre de 2024)

El relato del maestro Parlebas evidencia, en primer lugar, el poco valor que se daba a la Educación Física como carrera profesional y cómo tal situación se convierte en una fuerte convicción que le lleva a reflexionar sobre su estatus científico y académico; aspecto central en su obra. En segundo lugar, es posible evidenciar los posicionamientos que se dieron con respecto al plano político, los cuales influyeron de forma considerable en la delimitación de su alcance pedagógico y epistemológico con respecto a los intereses en los que se fija la praxiología motriz en lo que respecta a la educación de los cuerpos en la práctica deportiva. Su espíritu crítico, a partir de las condiciones vividas, le llevaron a proponer una ciencia de la acción motriz que centre su atención en los procesos investigativos propios. Lo anterior se puede corroborar en una de sus publicaciones recientes cuando afirma que:

> Durante el siglo xx, la Educación Física se vio sumida en una crisis notoria, como lo demostró magistralmente al analizar Bertrand During con finura "esta crisis de las pedagogías corporales". Esta brutal inconsistencia teórica negó cualquier unidad de concepción y transformó la educación

> física en una policopia de técnicas deportivas. (Parlebas, 2023, p. 10)

En complemento a lo anterior, se dialogó sobre el momento histórico actual en el que el auge de los dispositivos electrónicos y las herramientas digitales cobra cada vez más relevancia al punto de problematizar de diferentes formas las propuestas que presenta la comunidad académica en la actualidad. Ante esto, el maestro Parlebas considera que:

> Los estudiantes a veces solo trabajan con el ordenador y yo digo: "atención, la conducta motriz no son las pantallas", porque parece que todo pasa por las pantallas. Ahora estamos obligados y yo he intentado luchar, pero es difícil. Sin embargo, las máquinas son una herramienta extraordinaria para recoger información, para comunicar, entre otras cosas, pero, desde mi punto de vista, es muy peligroso poner esta arena en la investigación. La debemos utilizar para la comunicación, para brindar una cierta imagen de la realidad, pero es solo una imagen, el fondo de las cosas está allá, en las personas. Muchas imágenes al final son solamente una imagen. (Entrevista, 5-8 de noviembre de 2024)

Este fragmento deja ver el escepticismo al mismo tiempo que la apertura del maestro Parlebas con respecto al alcance de la praxiología motriz ante los retos que convoca, en el plano tecnológico, el momento actual. Se contempla como un aspecto novedoso en cuanto que tema de estudio de la praxiología motriz, por lo cual Parlebas ha señalado que se debe seguir ampliando sus horizontes investigativos y así seguir construyendo su campo de acción, ya que, a pesar de llevar cerca de cincuenta años, aún es una ciencia joven (Parlebas, 2023).

En lo que concierne a la segunda categoría de análisis, es preciso resaltar que la presente investigación permitió evidenciar que, a lo largo de la vida del maestro Pierre Parlebas, numerosas personas se han resistido a sus formulaciones, además de una buena cantidad de contradictores que intentaron desacreditarle de diferentes formas. Esto es algo que le ha acompañado desde edades tempranas. Al respecto señaló:

> yo fui muy deportivo, yo era deportista de alto nivel a pesar de que mi padre me lo prohibía, él decía: "¿cómo vas a perder el tiempo?", así que, a escondidas, llevaba el equipamiento para hacer esta actividad. Esa fue la primera oposición, y muy violenta, entonces no lo decía, pero ahora me atrevo a decirlo. Alguien contra su padre, no fue nada fácil. (Entrevista, 5-8 de noviembre de 2024)

Por otra parte, en el plano académico e investigativo de la Educación Física y el deporte, Parlebas empieza a presentar varias confrontaciones públicas por los diferentes textos que publicó (Parlebas, 2017) y que no fueron del todo bien recibidos por la comunidad académica. Al respecto, subrayó uno de sus primeros enfrentamientos:

> Entre 1966 y 1967 publiqué el artículo: "L'éducation physique «en miettes»"; el cual estuvo dividido en cuatro entregas.[3]

3 Los artículos a los cuales hace referencia se encuentran traducidos al español en el libro: *La aventura praxiológica. Ciencia, acción y educación física* (2017), sección 2, "La miga de las migajas (1967)".

> Poco después propongo un artículo en un medio muy conocido: *Le Monde* (el gran periódico de deporte francés), que nunca había publicado sobre educación física y aceptan publicar mi artículo en la primera página. La primera entrega se llamó: "Plaidoyer por l´éducation physique 1. Une discipline enfin autonome ?"[4] En ese momento llega una avalancha de cartas y escritos en contra de lo que yo había publicado. En la siguiente edición el jefe de redacción escribió en la primera página un artículo violento en contra mío, y eso continuó durante un mes. El redacto en jefe hizo un tercer editorial en el que era un poco menos violento, ya ahí decía: "quizá", "puede ser" [...] Esa fue mi primera oposición muy fuerte. (Entrevista, 5-8 de noviembre de 2024)

También su práctica educativa fue cuestionada en diferentes momentos. Cuando estaba vinculado al Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance (INSEP),

> fui convocado por la directora quien reconoció que mi trabajo era interesante, pero me cuestionaba porque no seguía el programa, era algo que debía cambiar. Entonces le pedí que me enviara una carta en la que se indicara bien cuáles eran esas consideraciones y que todo fuera muy claro ya que, como psicólogo, no podía impartir conocimientos del siglo anterior. Además, yo era profesor en el Institut National du Sport de Lyon, estaba preparando los juegos olímpicos, y el director [...] me dice: "Señor Parlebas, su manera de enseñar no nos interesa demasiado, no se adapta al sistema, los estudiantes están condenados al fracaso", fue algo chocante. En ese momento, los resultados del examen específico que hacían los estudiantes a nivel nacional para ser profesores de educación física después de cuatro años de estudio llegan, y cuando revisamos los resultados, del instituto en general no aprobaron cerca de un 24%, y de mis estudiantes, solo el 5% no aprobó (Entrevista, 5-8 de noviembre de 2024).

Todo lo anterior lo llevó a discusiones con otros investigadores de renombre con los cuales tuvo ciertos acercamientos, pero se sobrepusieron los distanciamientos ante la dificultad de integrar las diferentes posturas y avances que presentaban por separado. Al respecto, indica:

> encuentro una cierta oposición que me ha decepcionado mucho y fue por parte de Jean Le Boulch quien hizo sus estudios de Medicina y también de Educación Física, pero al principio no compendió lo que significaba hablar de la pedagogía de las conductas motrices, él decía: "no, yo soy médico" y por tanto resaltaba más la biología. Él era una persona inteligente y como era pedagogo del terreno, intentó hacer intervenir a los estudiantes, pero no prospero porque no tenía formación psicológica, ni sociológica, entonces fue algo catastrófico su intento. (Entrevista, 5-8 de noviembre de 2024)

También presentó puntos de encuentro con el reconocido investigador Jean-Marie Brohm con quien compartió algunos aspectos en su análisis

4 Los artículos a los cuales hace referencia se encuentran traducidos al español en el libro: *La aventura praxiológica. Ciencia, acción y educación física* (2017), sección 4, "Sin ánimo de ofender... (1968-1975)".

de la realidad deportiva, pero las formas de abordarlos eran muy distintas. Al respectó indicó que:

> Teníamos una posición parcialmente en común. En ese momento yo defendía que el deporte es un fenómeno mediático, eso era algo en común, pero él lo hacía siempre desde el punto de vista político. Él era muy erudito, tenía maneras de analizar muy fuertes y no quiso integrar sus perspectivas de manera conjunta desde un punto de vista, por ejemplo, científico. Él analizaba cómo las acciones deportivas estaban influenciadas por posiciones políticas y lo que hizo fue confrontar pues había alumnos de diferentes nacionalidades y, un aspecto como el racismo, por ejemplo, era terrible y estúpido, entonces no podía estar en un lado ni en el otro. Yo decía: los que quieran estar conmigo vamos a trabajar sobre el análisis de las situaciones y ver cómo estas son interpretadas por tal partido o por esta organización, porque una vez que esas organizaciones se ocupen de la actividad física, de lo que denominan deporte o cualquier otra actividad, por alguna presión política o religiosa, estaremos mezclando todo. Yo por supuesto trabajaba con aspectos políticos, pero no desde su perspectiva (Entrevista, 5-8 de noviembre de 2024)

Con los fragmentos anteriores es posible evidenciar tres aspectos clave de la obra del maestro Parlebas; en primer lugar, su preocupación por articular tanto las formulaciones epistemológicas con las consideraciones aplicadas al terreno formativo (Parlebas, 1997). En segundo lugar, el distanciamiento con respecto a la centralización del componente biológico como aspecto central para el análisis de las implicaciones o alcances a que da lugar la acción motriz y, en cambio, su llamado a contemplar también las dimensiones cognitivas, sociales, expresivas y decisionales (Parlebas, 1996; Riaño *et al*., 2025). En tercer lugar, evidenciar que un aspecto central de su obra, como lo es la separación entre la lógica interna y la lógica externa (Parlebas, 2001), estuvo impregnado por su posicionamiento con respecto al plano político —ante el cual fue algo distante—, lo cual justifica su particular priorización en la interpretación científica y el análisis interpretativo de quienes se relacionaban con la práctica deportiva.

Ahora bien, al revisar las tensiones contemporáneas que convoca la praxiología motriz, es preciso partir por mencionar que esta propuesta es cada vez más valorada y acogida por la comunidad académica internacional; sin embargo, esto no le libra de diferentes confrontaciones y resistencias que, desde la perspectiva del maestro Parlebas, requieren ser resueltas desde el funcionamiento administrativo de las diferentes instituciones gubernamentales. Al respecto indica que

> si no intervenimos a nivel muy alto en aspectos administrativos y políticos no haremos nada. En Francia tenemos un organismo que reúne representantes de las diferentes disciplinas, a cada una le dan una presencia y una identidad; están los abogados, los biólogos, los matemáticos, etc., y esto significa que estos organismos pueden presentar condiciones que permitan validar y dar reconocimiento a nivel de diplomas, licenciaturas, entre otras certificaciones oficiales, eso podría ser algo importante y que, por ejemplo, se pueda pagar a formadores que puedan enseñar

> a los estudiantes, es decir, la formación es un desafío importante, sin embargo, la educación física no está ahí. (Entrevista, 5-8 de noviembre de 2024)

Esta afirmación permite evidenciar que, aunque haya cierto distanciamiento con respecto a los avatares políticos que movilizan a los diferentes contextos geográficos y poblaciones, el maestro Parlebas exalta la necesidad de anclar sus postulados con las diferentes estructuras organizacionales, a nivel gubernamental, de manera tal que se asegure su continuidad y fortalecimiento desde los diferentes involucrados en la esfera pública; así se revela su interés no solo por los aspectos científicos o pedagógicos, sino aspectos que han sido de alta relevancia en su obra.

A partir del relato y los diferentes escritos del maestro Parlebas es posible evidenciar que, a lo largo de su vida académica, fue una persona crítica y reflexiva de las prácticas hegemónicas de la Educación Física, el deporte y los juegos tradicionales, lo cual le ha traído numerosas críticas y detractores, pero como bien señala "siempre es audaz e imprudente predecir el futuro" (Parlebas, 2023, p. 18), con lo cual, el porvenir de la praxiología motriz sigue escribiéndose y reformulándose conforme la comunidad académica le analiza, ante lo cual la presente investigación es un aporte relevante.

Discusión

Francisco Lagardera y Pere Lavega (2001) llevaron a cabo, durante el V Seminario Internacional de Praxiología Motriz en la ciudad de Coruña, España, una entrevista que fue publicada por la revista *Apunts.* Allí es posible evidenciar que las preguntas estuvieron orientadas a la comprensión de la relación entre la ciencia de la acción motriz con las técnicas deportivas y la necesidad de configurar un lenguaje que contribuya a la comprensión de la praxiología motriz.

En la entrevista también preguntan sobre las problemáticas de la praxiología motriz y los autores-entrevistadores señalan que "un radical y profundo cambio de paradigma requiere nuestro suelo disciplinar, apoyado ortopédicamente en otras ciencias y disciplinas, útiles y necesarias para completar el conocimiento sobre el universo de las prácticas motrices, carente de especificidad y abusivamente disperso" (Lagardera y Lavega, 2001, p. 81).

Por otra parte, el profesor Ricardo Saraví (2012), en entrevista con el maestro Parlebas, se enfoca en las teorías que aportaron a la formulación de la praxiología motriz. En la primera parte de las respuestas presentadas por Parlebas responde:

> no se puede elaborar conocimiento científico y teorías a partir de la nada, nos anteceden los conocimientos desarrollados por nuestros precursores. Por lo tanto, como todo investigador, me he enriquecido con los aportes de la psicología, la lingüística, la matemática, y agrego la etnología y la antropología, todas fueron decisivas. (p. 12)

Con lo anterior, Saraví (2012) conduce la entrevista para que Parlebas presente los autores centrales de cada una de las disciplinas señaladas y que le influenciaron al momento de estructurar la ciencia de la acción motriz. A partir de allí, finaliza su entrevista al cuestionar a Parlebas sobre el futuro de la praxiología motriz.

En el año 2020, Magno Ribas y Flávia Franco publican una entrevista, realizada al maestro Pierre Parlebas en el año 2015, cuyo propósito fue analizar qué contribuciones realiza la praxiología motriz en el campo pedagógico y didáctico de la Educación Física. Para orientar la entrevista y profundizar en el tema propuesto, las preguntas de los autores se enfocaron en tres momentos: el primero, sobre aspectos epistemológicos de la praxiología motriz, el segundo en las relaciones que establece Parlebas entre la praxiología motriz y la educación física, para después centrarse, por último, en sus contribuciones pedagógicas.

Estas tres entrevistas revisten importancia por haber sido llevadas a cabo en épocas distintas —cerca de quince años de diferencia entre la primera y la última— y, además, las entrevistas fueron realizadas por académicos con un profundo conocimiento investigativo de la praxiología motriz, lo que permitió diálogos en los cuales se confrontaron y atendieron diferentes dudas e interrogantes en torno a temáticas propias de la ciencia de acción motriz.

También es posible evidenciar que ninguna de las entrevistas publicadas ha brindado especial atención a aspectos personales del principal abanderado de la praxiología motriz. Se han enfocado, en mayor medida, en la aclaración de algunas de las formulaciones epistemológicas, didácticas y metodológicas hechas por Parlebas, con lo cual se han dejado de lado los aspectos contextuales que han influido en sus postulados. Este trasfondo vivido por el maestro Parlebas ha sido el centro de indagación de la presente investigación y, por tanto, se presenta como un elemento de alta relevancia para comprender las diferentes aristas que integra el asumir la ciencia de la acción motriz como base investigativa y de intervención educativa en los diferentes contextos.

Conclusión

Es posible evidenciar las maneras en que la ciencia de la acción motriz formulada por Pierre Parlebas ha pasado por diferentes tensiones y momentos sociales, los cuales han influido de diferentes formas en los presupuestos que integra. Lo cual, en primer lugar, ratifica la inseparabilidad del autor de la obra y, por consiguiente, del momento histórico en que se gesta. En segundo lugar, permite comprender la forma cómo se fueron orientando sus diferentes postulados en función de tensiones sociales que influyeron en los intereses y alcances que en la actualidad se priorizan en la comunidad académica en general.

También se identifica cierta distancia con algunos de los retos contemporáneos que inquietan a la comunidad académica en general, en lo que tiene que ver con la integración o adecuación de las formas en que se educan las conductas motrices de cara a una era digital propia del presente y que, por consiguiente, no fue dimensionada en los años más importantes en la construcción de la ciencia de la acción motriz. Parlebas ha resaltado que la atención ha de estar abocada a la presencialidad, a la interacción corporal entre cuerpos, aspecto que, por supuesto, es propio del quehacer educativo de los praxiólogos; sin embargo, limita su campo de acción ante la creciente acogida que presenta la educación mediada por las tecnologías de la información en la actualidad. Así, la era digital puede ser un novedoso campo estudio de la praxiología motriz. El propio Parlebas señala que deben seguir ampliando sus horizontes y su investigación para construir su campo

de acción, ya que, a pesar de llevar cerca de cincuenta años, aún es una ciencia joven (Parlebas, 2023; Lagardera, 2022).

Por último, queda manifiesta la pertinencia de indagar las diferentes propuestas epistemológicas que surgen en la comunidad académica mediante la historia de vida. Esto permite ubicar de forma contextual los diferentes aportes que formulan los investigadores, al mismo tiempo que se avizoran fortalezas y nuevos retos para los diversos planteamientos que, conforme pasa el tiempo y se modifica el rumbo de la sociedad, se ven en la necesidad de seguir actualizando sus planteamientos y aportes al quehacer educativo e investigativo. En suma, se ratifica la necesidad de cuestionar y actualizar los diferentes referentes científicos, pedagógicos y metodológicos para que así, se promuevan actualizaciones y renovaciones que permitan estar a la altura del momento actual y del porvenir que se depara en los años venideros.

Referencias

Alzás, T., Casa, L., Luengo, R., Torres, J. y Verissimo, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, 3*, 639-648. https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/1009.

Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, *5*(1), 50–67. https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775

Coelho, M, A., Magno, J, F. y Saravi, J, R. (2020) A praxiologia motriz e suas contribuições ao debate científico da educação física. *Conexões*, *18*, 1-9. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8661256

Ferroarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Acta Sociológica, 56,* 95-119. https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29459

Giovine, M. y Barri, J. (2023). La agencia en la sociología de Pierre Bourdieu y Anthony Giddens. *Estudios Sociológicos de El Colegio De México*, *42*, 1–18. https://doi.org/10.24201/es.2024v42.e2404

Lagardera, F. (2022). Educación de las conductas motrices: leer, comprender y aplicar a Parlebas. *Acción Motriz*, *27*(1), 8–31. https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/172

Lagardera, F. y Lavega, P. (2001). Las actividades físicas y deportivas desde la perspectiva de la praxiología motriz. *Apunts. Educación Física y Deportes*, *66*, 78-81. https://revista-apunts.com/las-actividades-fisicas-y-deportivas-desde-la-perspectiva-de-la-praxiologia-motriz/

Macías, R. (2020). Historia de vida. Reflexiones teóricas y metodológicas desde la práctica en la Maestría en Desarrollo Cultural Comunitario. *Didáctica y educación, 11*(3), 185-205. https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/999

Muñiz Terra, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 19*(2). http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.2.2564

Parlebas, P. (1996). *Perspectivas para una Educación Física moderna*. Instituto Andaluz del Deporte.

Parlebas, P. (1997). Problemas teóricos y crisis actual en la Educación Física. *Educación Física y Deportes*, *2*(7). https://www.efdeportes.com/efd7/pparl7.htm

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Paidotribo.

Parlebas, P. (2017). *La aventura praxiológica. Ciencia, acción y Educación Física*. Consejería de Deporte y Turismo.

Parlebas, P. (2023). Pasado, presente y fututo de la praxiología motriz. *Acción Motriz*, *31*(1), 9-19. https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/256

Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Riaño, W., Mosquera, L. y Alarcón, G. (2025). Praxiología motriz en clave de compresión social e intersubjetividad. En W. Riaño., L. Mosquera., G. Alarcón., S. López y V. Durán. (Eds.), *Praxiología motriz: alcances y posibilidades* (pp. 251-281). Editorial Kinesis.

Ribas, J. y Franco, F. (2020). Praxiologia motriz e a organização do trabalho pedagógico e da didática na educação física: Entrevista com Pierre Parlebas, professor da Universidade Paris Descartes (Paris V – Sorbonne Cité). *Movimento*, *26*, https://doi.org/10.22456/1982-8918.94580

Sanjuán, L. (2019). *La entrevista y la historia de vida.* Universitat Oberta de Catalunya.

Saraví, J, R., (2012). La praxiología motriz: Presente, pasado y futuro. Entrevista a Pierre Parlebas. *Movimiento, 18*(1), 11-35. https://doi.org/10.22456/1982-8918.27065

Sierra Caballero, F (2019). La entrevista en profundidad. Función, sentido y técnica. En J.A. González y C.M. Krohling Peruzzo (Eds.), *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas* (pp. 301-379). Ediciones Ciespal.

Cartografía del deporte social: abordaje regional

Víctor Hugo Durán,[1] Alexandra Arias,[2] Ramiro Alzate[3]

pp. 332-344

1 Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Docente del Departamento de Educación Física de la misma institución. Correo: vhduran@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2388-2515

2 Magíster en Educación con énfasis en gestión y evaluación de la Universidad Externado de Colombia. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo: aariasp@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1208-1533

3 Magíster en Educación con énfasis en "Educación Comunitaria". Docente de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo: aariasp@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3905-8835

Las primeras iniciativas del Grupo Gestión y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (GPAF-D) sobre la constitución de semilleros de investigación que cuestionan el deporte social comunitario se gestaron en el año 2009 con la participación en los proyectos avalados por el Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP). Esta iniciativa puso en evidencia que la investigación social requiere mayor énfasis en la consolidación de un sentido, de métodos y técnicas acordes. Al tiempo, reveló que el investigador necesita desarrollar afinidad, sentido de pertenencia, motivaciones y comprensiones sobre el objeto de estudio del grupo, las líneas de investigación (aún en consolidación) y, sobre todo, que son variadas las problemáticas de interés para el grupo.

Inicialmente, la discusión interna y los proyectos de investigación que de allí se derivaron se centraban en la actividad física como categoría de importancia mundial, muy cercana a la política pública propuesta por el Instituto de Recreación y Deportes y la Organización Mundial de la Salud (OMS), que promovían una serie de iniciativas para contrarrestar el problema del sedentarismo y las enfermedades asociadas. Posteriormente, en atención a las líneas misionales de la Universidad Pedagógica Nacional, se incluyeron preguntas relacionadas con la pedagogía, basadas en la percepción y roles de los distintos sujetos que se relacionan en la implementación de programas nacionales y distritales para la promoción de la salud, lo que llevó a generar reflexiones en torno al sentido de la comunidad y lo comunitario como un ideal, intención y reconocimiento de los sujetos sociales no solo en la formulación de los programas en mención, sino en la construcción de política pública de manera general.

Fue así como el grupo de investigación incursionó, desde la formulación y desarrollo de proyectos de investigación, en la discusión acerca de las concepciones sobre pedagogía, los programas distritales de actividad física y las políticas públicas en salud y actividad física; así como el conocimiento profesional docente, el deporte comunitario y las percepciones sobre del riesgo psicosocial. Dichas indagaciones mostraron que existe una tendencia hacia la formulación de la política, de manera vertical y asistencialista, con ausencia de fundamentos de orden pedagógico, procesos colectivos y participación social. Así como evidenciaron que las prácticas asociadas al deporte, la recreación, la actividad física y la cultura se conciben de manera reducida y sirven a propósitos de corto plazo con tendencia a su instrumentalización. Más allá, se confirmó que la pedagogía requerida para procesos institucionales o sociales de formación comunitaria se redujo a procesos de información masiva, campañas mediáticas y socializaciones esporádicas que hacen parte de la agenda de las estructuras de micropolítica con intereses particulares.

Los mismos antecedentes mostraron que la concepción de deporte social, o deporte comunitario, se encuentran determinados por la formulación e implementación de actividades esporádicas o eventos descontextualizados de carácter asistencialista, dirigidos a pequeñas comunidades con la intención de generar cifras de impacto. El panorama de indagación permitió resaltar un vacío sobre la mirada fenomenológica de la relación entre la práctica deportiva, la sociedad y la política pública, mientras que los ejercicios de investigación desarrollados hasta el momento no profundizaron propiamente en la percepción del ciudadano, en el saber construido

por los sujetos, en las prácticas que empoderan o consolidan procesos de subjetividad o en los impactos socio-culturales y comunitarios generados por la implementación de planes, programas y proyectos en torno a cultura, el deporte, la recreación y la actividad física, entre otras preguntas.

De igual manera, dado que la indagación estuvo centrada en la formulación de política pública, la implementación de programas y los fundamentos teóricos de los programadores de política, se trataron de manera superficial las prácticas, que en el campo de la Educación Física y el Deporte son contexto y objeto de indagación. Estas atribuyen importancia a la mirada sobre manifestaciones socio-culturales como festivales, torneos, encuentros ciudadanos, prácticas deportivas emergentes en el contexto de ciudad, espacios y actividades recreativas, prácticas lúdicas, de ocio y tiempo libre, entre otros, con potencial para dar cuenta de la afectación, creación y transformación social. Todas estas problemáticas y discursos no resueltos se ubicaron en función de núcleos problémicos y contenido de formación en los espacios académicos de la licenciatura en Deporte, en procura de generar afinidades, vínculos e intereses. Esta iniciativa propició algunas respuestas positivas que fueron capitalizados por el grupo de investigación.

En términos metodológicos, desde su creación, el GPAF-D incorporó la investigación mixta con mayor tendencia hacia las investigaciones de corte hermenéutico, las cuales pueden observarse en el historial de proyectos que han sido desarrollados por el grupo en relación con el conocimiento profesional docente (CP), el conocimiento didáctico de contenido (CDC), los estudios procesuales de las representaciones sociales (RS), la mirada cualitativa sobre la implementación de política pública, los estilos de aprendizaje, la enseñanza en el marco de la licenciatura en deporte y la percepción del riesgo en docentes de educación física. Por consiguiente, proponer una revisión de las manifestaciones del deporte social con base en la cartografía social significa dar continuidad a la perspectiva teórica y metodológica, así como de las preocupaciones investigativas del grupo de investigación.

En otra orilla, se reconoce que la cartografía social no es una metodología ajena a los espacios educativos ni a las pretensiones de comprender las prácticas deportivas en contexto. En el campo educativo, Barragán (2016) expone una experiencia desarrollada con docentes en curso de maestría en educación; a partir de 14 talleres con esta metodología construyen un corpus teórico y metodológico de lo que el autor denomina: "cartografía social pedagógica" (CSP). Como resultado se resalta la validación de la propuesta y el diseño de rutas comprensivas que relacionan, desde sus semejanzas, la cartografía social y la cartografía social pedagógica. Por su parte, Ortega (2012) elaboró "Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica", cuyo desarrollo propone mirada contextual sobre la escuela en sectores populares desde una perspectiva ético-política, inclusión y resolución de conflictos. Para ello, establece tres apartados de análisis: la escuela con las demandas y funciones que se le atribuyen, la complejidad de sus conflictos y las construcciones de relaciones y vínculos de convivencia en este ámbito.

En este sentido, la cartografía social se ha consolidado como herramienta investigativa para la comprensión de las realidades complejas y

experiencias en el sector educativo, que transita entre las situaciones de convivencia, organización escolar y pedagogías de los espacios académicos hasta llegar a la revisión crítica sobre las políticas educativas y su impacto social para dar fuerza a la idea de la cartografía social como herramienta investigativa y como estrategia pedagógica. Tello y Gorostiaga (2009) describen las principales características del enfoque de la cartografía social para el estudio y análisis de las políticas educativas. De acuerdo con su reflexión, este enfoque permite visualizar e integrar las diferentes perspectivas del fenómeno abordado, al tiempo que muestra sus múltiples relaciones y resalta, además, su gran valía para la investigación, su potencial para ser combinada con otros métodos y técnicas en la intención de comprender de manera crítica los problemas educativos.

En su relación con la pedagogía, Osorio y Rojas (2011) muestran como significativo un caso de investigación implementado desde la cartografía social, realizado en el sector de Tibabuyes en la ciudad de Bogotá; el levantamiento cartográfico fue realizado desde la observación y percepción del territorio en aras de fortalecer la construcción de un conocimiento colectivo. Los investigadores concluyen que la cartografía social ayuda al investigador a familiarizarse con el trabajo de campo y su planeación, además de significar un constructivo método de reflexión. Entre los potenciales de la cartografía social se encuentra su capacidad de llegar a distintos ámbitos, contextos y sujetos en los cuales se identifican relaciones complejas que quieran ser comprendidas. Por ejemplo, Poggi (2013) nos presenta una reflexión a partir de la realización de talleres de cartografía social con pescadores de la laguna de Unare, en el marco de un proceso de educación ambiental. Allí se relata:

> El taller se realizó el 29 y 30 de septiembre de 2013 en la población de El Hatillo y contó con el apoyo de líderes de la Asociación de Pescadores y de la Biblioteca Miguel Otero Silva, y la participación de veinte personas (pescadores, maestros y artesanos). El objeto de este taller fue:
>
> • Examinar las prácticas de la pesca en sus dimensiones técnicas, de preservación de conocimientos tradicionales sobre instrumentos y técnicas de pesca.
>
> • Mapear los territorios de pesca de la laguna de Unare, río Unare, Boca de Uchire.
>
> • Estudiar las transformaciones de los territorios de pesca y destacar los problemas: uso de redes, mecanismos de apertura y cierre de la laguna de Unare.
>
> • Identificar los conflictos.
>
> • Situar las reivindicaciones y debates a partir de los instrumentos legales.
>
> • Presentar situaciones sociales de pescadores de Brasil y de trabajos de cartografía social. (p. 137)

En el campo del deporte, aun cuando no son muchos los referentes, se encuentran experiencias que muestran el potencial de esta metodológica (la cartografía social) en la comprensión del deporte como fenómeno social. Una de las referencias más representativas en esta línea es el estudio de Rivera *et al*. (2009), que desarrolla un estudio orientado a la comprensión de los sentidos, significados e identidad de los deportistas en mención, la construcción y evolución del campo cultural con el fin de identificar las experiencias y comunicarlas a las futuras generaciones de deportistas.

Desde otro contexto, la experiencia de indagación sobre el Circo de Gredos, Sierra de Gredos (Sistema Central Ibérico), un escenario para la práctica de deportes invernales de montaña más populares de la zona centro peninsular, fue abordada por Soteres *et al*. (2016), quienes evidenciaron la ausencia de estudios sobre el riesgo de aludes de nieve en el área. Por lo tanto, cartografiaron la susceptibilidad de este riesgo y modelizaron el fenómeno. La importancia del estudio radica en el contraste de la cartografía con métodos estadísticos y la relación del mapa de riesgo con factores sociales, en la medida en que se pudo determinar el aumento de exposición al riesgo de los usuarios de esta práctica deportiva en ciertos meses del año.

En el contexto local del programa de licenciatura en deporte de la Universidad Pedagógica Nacional, la cartografía social ha sido utilizada a manera de ejercicio exploratorio para comprender ciertas dinámicas del deporte social, dicho anteriormente, en el espacio de Deporte y Ciudad bajo la orientación de uno de los integrantes del grupo GPAF-D, referido en Durán (2014). En esta experiencia se pretendió cartografiar la movilidad ciudadana para la realización de la práctica deportiva en relación con las motivaciones implícitas (frente a la elección del deporte y la elección de escenarios); por consiguiente, el mapeo incluyó como ejes de análisis el tipo deporte que preferían practicar los ciudadanos consultados, la frecuencia de práctica y la movilidad generada, es decir, si realizaban desplazamientos importantes por la ciudad para llegar al sitio de practica o si hacían uso de escenarios barriales cercanos al lugar de vivienda. El segundo ejercicio de cartografía, realizado en el segundo semestre del año 2018, tuvo como propósito cartografiar el conocimiento que tienen los ciudadanos de los escenarios deportivos próximos a su lugar de vivienda (nombre, tipo de escenario y función) en relación con la intención de uso (recreativo, deportivo, competitivo y, de paso, otros usos). La experiencia más reciente fue el proyecto CIUP FEF-649-24 "Cartografía del deporte social en las localidades de Usaquén y suba de la ciudad de Bogotá", un mapeo con enfoque intersectorial que pretendió identificar las expresiones de deporte social en las localidades en mención.

En síntesis, se evidencia el potencial teórico y metodológico de la cartografía social para aportar elementos de comprensión sobre la pedagogía del deporte social como objeto de estudio del programa, en su énfasis de deporte social, y del grupo de investigación GPAF-D, en su línea de deporte social comunitario, en construcción desde 2008. Asimismo, es perceptible la relación entre la cartografía social y pedagogía, o cartografía social y deporte en su postulación como forma investigativa, método y herramienta para la comprensión de contextos complejos, por ejemplo, aquellos que se configuran en el ámbito educativo; igualmente, en las dinámicas del deporte que atraviesan múltiples escenario y sujetos de la sociedad, al tiempo que, como evidencian Osorio y Rojas (2011), es remarcable su potencial metodológico en el proceso de formación investigativa de estudiantes y docentes.

Marco teórico

Cartografía social

Aun cuando existen distintas definiciones frente a la cartografía social Diez y Rocha (2016) logran recoger elementos importantes para su comprensión y aplicación metodológica:

> La cartografía, en la perspectiva de las ciencias humanas y sociales nace del diá-

> logo entre Michel Foucault y Giles Deleuze, con génesis en la tradición nietzscheana. El esbozo del método surge desde las ya conocidas perspectivas foucaultianas de la arqueología del conocimiento, genealogía del poder y genealogía de la ética. En este sentido, se mantiene una relación muy próxima al campo de la geografía, empleando términos tales como territorio, campo, latitud, longitud, paisaje, deslocación, etc., siempre en el sentido de la producción colectiva del conocimiento. El término cartografía utiliza especificidades de la geografía para crear relaciones de diferencia entre territorios y dar así cuenta de un espacio.
>
> De este modo, cartografía es un vocablo que hace referencia a la idea de mapa, contraponiendo a la topología y a las representaciones euclidianas, que caracterizan al terreno de modo estático, con una mirada dinámica que procura visibilizar las intensidades, abriendo el registro al acompañamiento de las transformaciones que acontecen en el terreno percibido e ingresando en el terreno del sujeto como percibidor de ese mundo cartografiado. (pp. 101-102)

Los conceptos sujeto, territorio y percepción mencionados en el apartado anterior son componentes importantes frente a la idea de cartografía social y la significación o representación que el sujeto hace de su espacio. No es, en ninguna circunstancia, un acto neutral, como comenta Barragán (2016):

> La cartografía como representación de lo físico siempre está cargada de las intencionalidades políticas de su elaboración, de los horizontes ideológicos de su lectura y, a la vez, no se circunscribe al mapa que representa exclusivamente lo geográfico, sino que designa las formas de representarse aquellos espacios no visibles que se escapan a las representaciones gráficas y que permanecen en la cultura mediante la delimitación del territorio. (p. 250)

De acuerdo con el autor existe correspondencia entre el territorio físico y la representación simbólica que hacen los sujetos sociales, para ello, el mapa se constituye en el artefacto mediador, en el puente que articula estas realidades y las hace visibles en un ejercicio colectivo, horizontal y participativo, como lo establecen Diez y Rocha (2016); razón por la cual se reconocen múltiples características del espacio, saberes en los sujetos y procesos de debate y consenso que son requeridos:

> Según Gorostiaga (2017) La cartografía social (cs) es un enfoque metodológico basado en el análisis textual y en la representación de fenómenos sociales a través de mapas que reinscriben y estructuran una multiplicidad de perspectivas o formas de ver estos fenómenos. Tiene su origen y desarrollo en el campo de la educación comparada – aunque puede ser aplicable a otras áreas del conocimiento – a partir de los trabajos de Rolland Paulston y sus colegas en la Universidad de Pittsburgh desde principios de la década de 1990. (p. 102)

Los distintos autores coinciden en que el mapa de cartografía no se reduce a los espacios físicos, tiene que ver con los sujetos, sus percepciones y la construcción simbólica de una realidad sociocultural que les permite habitar el territorio de una manera particular y, derivado de

ello, acordar con otros la manera en que se concibe y representa dicho territorio:

> el levantamiento del mapa [...] se ancla a las diversas tensiones que emergen de las relaciones socioculturales de quienes habitan el territorio en cuestión. Importa en esta estrategia el que los diferentes actores lleguen a acuerdos sobre las interpretaciones que emergen de las problemáticas socioculturales que se evidencian en el territorio. (Barragán, 2016. p. 252)

No obstante, la dialéctica del proceso no resta a la cartografía como acción participativa con una serie de características que perfilan el desarrollo metodológico de la cartografía social, como lo resume Barragán en el siguiente cuadro:

Tabla 1.

Criterios para identificar y denotar mapas participativos en la cartografía participativa

La cartografía participativa se define por el proceso de producción	Los mapas participativos se planean en torno a un objetivo común y a una estrategia de empleo, y a menudo se realizan con aportaciones de toda una comunidad en un proceso abierto e incluyente. Cuanto mayor sea el nivel de participación de todos los miembros de la comunidad, más beneficioso será el resultado, porque el mapa final reflejará la experiencia colectiva del grupo que lo haya producido.
La cartografía participativa se define por un producto que representa el ideario de la comunidad.	La producción de mapas se lleva a cabo por comunidades para mostrar información que es pertinente e importante para sus necesidades y que está destinada a su uso.
La cartografía participativa se define por el contenido de los mapas que representa conocimientos e información locales.	Los mapas contienen los nombres de los lugares de una comunidad, sus símbolos, escalas y características prioritarias y representan sistemas de conocimientos locales.
La cartografía participativa no se define por el nivel de observancia de las convenciones cartográficas oficiales.	Los mapas participativos no se limitan a los medios oficiales: el mapa de una comunidad puede ser un dibujo hecho en la arena, lo mismo que puede estar incorporado en un sofisticado sic informático. Mientras que los mapas ordinarios buscan la conformidad, los comunitarios asumen la diversidad de presentación y de contenido. Dicho esto, para que resulten útiles a los grupos ajenos a la comunidad, como las autoridades estatales, cuanto más de cerca sigan las convenciones cartográficas reconocidas, mayor será la probabilidad de que se los considere instrumentos de comunicación eficaces.

Fuente: elaboración del autor a partir de *Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola* (2009).

Por consiguiente, los mapas sociales son válidos en la medida en que permiten expresar a una comunidad sus características distintivas, influir en las ideas de transformación y consolidación de proyecto de vida, cohesionar a la comunidad, permitir la toma de decisiones y, en términos del Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (2009, p. 4): "sensibilizar en torno a los problemas apremiantes relacionados con la tierra y, en último término, contribuir al empoderamiento de las comunidades locales y de sus miembros" (citado en Barragán, 2016, p. 251)

En concordancia con lo anterior Montoya, (2007) plantea que:

> los mapas no sólo representan el territorio, sino que lo produce y transforma, cumpliendo la función de familiarizar al sujeto con el entorno; el mapa también naturaliza el orden de las relaciones que le son permitidas con el espacio, cumpliendo una función ideológica. (Citado en Diez y Rocha, 2016, p. 103)

Cartografía social pedagógica

Frente a las intenciones de la propuesta, se reconoce la "cartografía social pedagógica" como una faceta o forma de la cartografía social que se muestra acorde al contexto educativo. Esta propuesta no implica una modificación del proceso de mapeo o de las fases de desarrollo, en su lugar, se traduce como una marcada intencionalidad de orden pedagógico en el ejercicio de cartografía, que comprende la existencia de un escenario educativo donde confluyen problemáticas del orden educativo.

> La cartografía social pedagógica (CSP) es una posibilidad para ir más allá de lo tradicionalmente instituido y es una vía efectiva para transformar la educación. La CSP se puede entender como una estrategia de investigación y acompañamiento en la que, por medio de la acción colectiva, se lleva a los participantes a reflexionar sobre sus prácticas y comprensiones de una problemática común, mediante el levantamiento de un mapa (cartografía) en el que se evidencian las problemáticas que acontecen en dicho territorio; en este caso, los territorios relacionados con las tensiones de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. La finalidad de la CSP va más allá de la representación gráfica de los territorios donde acontecen las acciones educativas; implica vincular a los participantes en la posibilidad de transformar sus prácticas; se fortalecen lazos de cooperación y se fortifica el aprendizaje entre pares. (Barragan, 2016, p. 256)

Al igual que la cartografía social, a la CSP se le atribuye la participación y el consenso de la norma como características de su implementación, también la definición de un objetivo que es determinado por el problema de indagación que, según Diez y Rocha, (2016) "ese objetivo puede ser: un mapa sobre conflictos barriales, sobre ubicación de recursos comunes, sobre problemas ambientales, sobre la distribución del agua en una comunidad, etc." (p. 104). Esto no se limita a la explicación gráfica en su complejidad y requiere ser ampliado de manera escrita o verbal.

Por lo anterior, el proyecto asume la perspectiva metodológica de la cartografía social en la posibilidad de hacer mapeo de las percepciones subjetivas de los sujetos sociales y sus prácticas en la ubicación y construcción simbólica del territorio. De igual manera, concibe desde la CSP un sentido pedagógico que se construye en la misma propuesta, su desarrollo (en la interacción con las comunidades y la construcción conjunta de conocimiento) hasta la consolidación de un saber teórico que contribuye a la consolidación de las líneas de investigación del grupo (GPAF-D).

Deporte social

Durán (2013) procura conceptualizar y precisar la definición del deporte social comunitario por medio de la mirada normativa, con base en los planteamientos de la ley 181 en su referencia al deporte social y las concepciones teóricas sobre el sentido de la comunidad en vía de lo que plantean algunos autores y entes deportivos:

"Es el aprovechamiento del deporte con fines de esparcimiento, recreación y desarrollo físico de la comunidad. Procura integración, descanso y creatividad. Se realiza mediante la acción interinstitucional y la participación comunitaria para el mejoramiento de la calidad de vida" (Congreso de Colombia, 1995) (Coldeportes, 2010).

En estos escenarios se da por entendido que los fines del deporte comunitario se encuentran enfocados hacia los procesos de desarrollo tanto en la comunidad como en los individuos desde la idealización de un "bien común", el cual determina que esta manifestación del deporte pretende consolidar en los sujetos, y en la comunidad en general, cierta transformación del discurso, actitudes, prácticas y relación con el otro a través del movimiento. De igual forma, intenta consolidar procesos de entendimiento de las dinámicas sociales, de empoderamiento del sujeto político, el deporte comunitario como fin en sí mismo, aunque también como mediación para la consolidación de:

- El encuentro comunitario.
- Mejora de las condiciones de salud holística de los sujetos y colectivos.
- Mejora de los procesos comunicativos intersubjetivos.
- Participación política.
- Reconocimiento del "otro" desde la diversidad.
- Fortalecimiento del tejido social.
- Empoderamiento de los sujetos.
- Consolidación cultural.
- Emancipación social, entre otros.

Por consiguiente, desde los ámbitos de aplicación se ha definido el deporte comunitario a partir del contexto de aplicación de la política pública y sus funciones de normalización de las dinámicas sociales, aunque en simultáneo deben apreciarse las distintas acepciones de lo comunitario, sus comprensiones y abordajes desde las distintas disciplinas, como la sociología, la filosofía, la psicología comunitaria, historia de las ciencias y, especialmente, la filosofía moral y política; como lo señala Posada (2011) desde la psicología social.

En consecuencia, desde la propuesta se entiende (en concordancia con la ley 181) que no solo existen distintas manifestaciones del deporte, entre las cuales se distingue el deporte social, sino que existen múltiples manifestaciones del deporte social y comunitario, algunos de ellos regulados, reconocidos o promovidos por la política pública; otros desarrollados como prácticas espontáneas y libertarias de los sujetos en distintos ámbitos socioculturales, como se ha pretendido mostrar en Durán (2014) con el ánimo de visibilizar las propuestas de deporte urbano, los denominados Deportes Urbanos y Nuevas Tendencias (DUNT) y prácticas no tan estructuradas, no tan formales, menos consolidadas que median las relaciones sociales en algunos contextos rurales o de características étnicas, pero que no han sido visibilizadas, caracterizadas e, incluso, muchas de ellas no han sido reconocidas por el campo teórico y metodológico del deporte.

En todo caso, el deporte social se entiende en esta propuesta, como práctica social y mediación frente a propósitos amplios del área, como la salud, el rendimiento, la recreación, la socialización de los individuos. Al tiempo, adquiere atributos frente a propósitos más específicos, como la construcción de tejido social, formación política y empoderamiento de los sujetos,

regulación de los procesos de participación comunitaria, reconocimiento de la diversidad socio-cultural y construcción de ciudadanías (Durán, 2014).

Institucionalización de las prácticas deportivas

Las manifestaciones del deporte social, antes señaladas, requieren de mecanismos de anclaje en las dinámicas socioculturales, en la memoria de los individuos y en su cotidianidad, con la pretensión de permanecer y recrearse en el tiempo desde la interacción y la vivencia; en cierta forma, se trata de la institucionalización de dichas prácticas en la vida de los individuos. Se puede entender la institución como una serie de mecanismos sociales de formalización simbólica y normativa de las prácticas cotidianas, las cuales determinan, como consecuencia, las conductas, costumbres, actitudes y discursos de los individuos. La institucionalización pasa por la comprensión compleja del territorio que se constituye en lugar socio cultural, y de los sujetos comunitarios que lo habitan, es decir, un espacio construido simbólicamente y dotado de sentido en el diálogo intersubjetivo, que por lo general no es formalizado, pero que media las prácticas de los sujetos.

La variedad de los mecanismos que determinan de las prácticas permite una mayor consolidación y cohesión de estas. Socialmente, la institucionalidad se formaliza en estructuras normatizadas, incluso la escuela y la familia, al igual que el deporte, propician la reproducción de prácticas deseables y discursos acumulados socioculturalmente. Por su parte, lo comunitario se sustenta en las relaciones entre los sujetos, que según Tönnies (1986), institucionalizan la construcción comunitaria y determinan las formas de experiencia individual y colectiva en la relación, práctica-territorio. Por ello se comprende que el deporte social sea una institución social, parcialmente formalizada por los actores sociales desde sus prácticas y significaciones simbólicas, y consolidada en las maneras de territorializarse. No obstante, sus manifestaciones se caracterizan por ser indefinidas, volubles y difusas; por tanto, su caracterización requiere de procesos metodológicos hermenéuticos muy elaborados, como es el caso de la etnografía o la cartografía social.

Metodología

Con base en los antecedentes, el proyecto local que ahora se propone a nivel regional optó por la cartografía social como una herramienta que mostró gran potencial para la interacción con las comunidades, las reflexiones teóricas del objeto de investigación y las reflexiones particulares de la licenciatura en su énfasis social comunitario. Por consiguiente, la Cartografía Social implica la intervención en contextos comunitarios para la construcción de los mapas que posteriormente son analizados a la luz de la discusión sobre deporte social. Los mapas en mención serán construidos desde un ejercicio participativo y dialógico con base en (12) doce categorías de análisis.

Tabla 1.

Categorías y descriptores para la construcción de mapas de cartografía social

Grupo	Categorías de análisis
0	**Concepto de deporte en la comunidad**
1	Manifestaciones del deporte comunitario como categoría de análisis
2	Política pública en deporte, actividad física y salud
3	Construcción del ciudadano
4	Ocio y tiempo libre
5	Territorios, escenarios y socio lugares de las prácticas deportivas
6	Participación comunitaria en procesos deportivos
7	El joven y las prácticas emergentes del deporte
8	Prácticas emergentes vs. prácticas tradicionales
9	Símbolos y leguajes de las manifestaciones deportivas
10	Tiempos y trayectorias de las prácticas
11	El deporte como mediación en las dinámicas socio cultural y comunitaria

Fuente: elaboración propia.

Es importante señalar que en esta propuesta el taller se configura como estrategia didáctica fundamental para la construcción y el aprendizaje dentro de la cartografía social, también para la interacción con la comunidad y para el ejercicio de reflexión y análisis de la información recogida a través de los mapas recabados.

Para consolidar la propuesta se contemplan distintas fases de desarrollo: la primera, se centra en la constitución del equipo de trabajo, para lo cual se tendrán en cuenta las universidades y regiones que identifiquen manifestaciones significativas del Deporte Social Comunitario. Cada equipo en mención deberá articularse al grupo de investigación de manera formal a través de cartas de intención con el debido respaldo institucional.

La segunda fase, denominada "de formación", pretende el conocimiento de la metodología de cartografía social con sus implicaciones teóricas y metodológicas en cuanto al mapeo de la realidad sociocultural. Se espera que los participantes generen procesos de interacción y aprendizaje, así como ejercicios piloto sobre temas afines, para adquirir experiencia y resolver dudas sobre este tipo de investigación.

La tercera fase de análisis y comprensión de la información remite a la investigación social y la postura hermenéutica en el análisis de investigación, es decir, los investigadores asumirán la tarea de generar descripciones, caracterizaciones e interpretaciones que permitan comprender el contexto, las dinámicas y los sujetos que fueron escogidos como eje del mapeo. Por último, en la emisión de resultados, se espera concretar el trabajo realizado en un texto de cartografía social particular de cada región y otro desde una perspectiva colectiva-regional que dé cuenta de la experiencia desarrollada sobre las manifestaciones del deporte social comunitario.

En conclusión, se da continuidad a una experiencia y una metodología de gran significación para comprender las múltiples facetas de una realidad construida por los sujetos sociales en torno al deporte social comunitario que, en tanto regional, permite la inclusión de neo deportes, deportes emergentes, tradicionales y aquellos anclados al marco cultural de los pueblos afro, indígenas y campesinos. Lo anterior, con el ánimo de permitir la comprensión de un fenómeno complejo y develando en su desarrollo, aspectos de orden pedagógico y didáctico necesarios para repensar estas prácticas desde el lugar de la Facultad de Educación Física en la Universidad Pedagógica Nacional.

Referencias

Barragán, G. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 247-285.

Congreso de Colombia. (1995, 18 de enero). Ley 181 de 1995. Por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte. *Diario Oficial* n.º 41 679.

Diez, T. y Rocha, E. (2016). Cartografía social aplicada a la intervención social en barrio dunas, Pelotas, Brasil. *Revista Geográfica de América Central, 2*(57), 97-128. https://doi.org/10.15359/rgac.57-2.4

Durán, V. (2013) Una perspectiva para la comprensión del deporte comunitario. En I. D. Uribe Pareja (Comp.), *Formación de ciudadanías: una propuesta para la configuración de la Educación Física, la Recreación, el Deporte y la Actividad Física a partir de una mirada educativa* (pp. 157-167). Universidad de Antioquia.

Durán, V. (2014) La práctica deportiva en la construcción de ciudad y ciudadanías. *Lúdica Pedagógica*, (20), 27-35. https://doi.org/10.17227/01214128.20ludica27.35

Gorostiaga, J. (2017). Perspectivism and Social Cartography: Contributions to Comparative Education. *Educação & Realidade*, *42*(3), 877-898. https://doi.org/10.1590/2175-623665366

Lionetti, L. (2012). Las escuelas de primeras letras en la cartografía social de la campaña bonaerense en la primera mitad del siglo XIX. *Olhar de Professor, 15*(1), 19-31. https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i1.0001

Ortega, V. (2012). Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica. Espacios en blanco. *Revista de Educación, 22*(1), 113-141.

Osorio, C. y Rojas, S. (2011). La cartografía como medio investigativo y pedagógico. *Dearq*, (9), 30-47

Poggi, Z. (2013). Nueva Cartografía Social. *Cuadernos del Cendes, 30*(83). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082013000200009

Posada, J. (2011). *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar*. Universidad Nacional / Centro editorial facultad de ciencias humanas.

Rivera, G., Huerta, A., y Rodríguez, J. (2009). Cartografía cultural del béisbol mexicano. Propuesta de métodos cuantitativos y cualitativos para la investigación social del deporte. *Razón y Palabra, 14*(69), 1-17.

Soteres García, R. L., Pedraza Gilsanz, J. y Carrasco González, R. M. (2016). Cartografía de susceptibilidad y estimación del máximo alcance de aludes en el Circo de Gredos (Sistema Central Ibérico). *Polígonos. Revista de Geografía*, (28), 265-285. https://doi.org/10.18002/pol.v0i28.4296

Tello, C. y Gorostiaga, J. (2009). El enfoque de la cartografía social para el análisis de debates sobre políticas educativas. *Práxis Educativa*, *4*(2), 159-168. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.4i2.159168

Tönnies, F. (1986), El nacimiento de mis conceptos de "comunidad" y "sociedad". *Sociológica México*, 1. https://sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1107

Caracterización de prácticas pedagógicas relacionada con educación para la salud[1]

Análida Altagracia Hernández Pichardo,[2] Gloria Inés Escobar,[3]
Yolanda Catalina Vallejo Ovalle,[4] Abelino Vargas Jiménez[5]

pp. 345-353

1 Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Ciencia y Tecnología, Departamento de Biología. Secretaría de Educación de Bogotá.

2 Magíster en Educación con Énfasis en Comunitaria, Universidad Pedagógica Nacional. Correo: aahernandezp@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9871-1836

3 Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Correo: giescobarg@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2205-0423

4 Magíster en Bioética y Formación, Universidad Católica de Ávila. Correo: yvallejo@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9987-7141

5 Doctora en Biotecnología, Universidad Nacional de Colombia. Correo: avargasj@upn.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2441-2758

Introducción

La educación desempeña un papel fundamental en la sociedad, razón por la cual es necesario indagar sobre el rol que cumple el docente en los procesos de formación de los ciudadanos y la manera como las estrategias de enseñanza, tanto pedagógicas como didácticas, así como los procesos evaluativos, influyen en las transformaciones sociales que se desean adelantar en el ámbito pedagógico.

Costa *et al.* (2017) plantean que "la escuela es un espacio para la formación socioeducativa capaz de contribuir de manera significativa en la formación del sujeto, de modo completo, pleno y saludable" (p. 465). Por otro lado, González de Haro (2008) expresa que:

> La escuela constituye el espacio socioeducativo privilegiado donde se desarrolla una función educativa con valor propio, por su importante contribución a la configuración de la persona en todas sus dimensiones. Desarrollar tempranamente las capacidades necesarias para mantener y fomentar la salud de los niños y niñas es, de manera especial, responsabilidad de la escuela. (p. 134)

A partir de estas consideraciones, podemos afirmar que la escuela es un escenario propicio para fortalecer procesos formativos relacionados con la educación para la salud (EpS).

Particularmente, en la revisión documental realizada por la línea Conocimiento del profesor en educación para la salud entre los años 2022 y 2023 no se identificaron investigaciones o estudios formales relacionados con la manera como se desarrollan las prácticas docentes de maestros en ejercicio en lo relacionado con la EpS. Esta situación es diferente a la identificada para los maestros en formación inicial, debido a que en este caso se encuentra un buen número de propuestas de trabajo de grado relacionadas con la EpS, lo que evidencia un ambiente en este nivel de formación profesional que propicia la formación en educación para la salud.

Por otro lado, teniendo en cuenta las necesidades actuales, por ejemplo el hecho de que los estudiantes de las instituciones escolares se enfrentan a problemáticas relacionadas con situaciones nutricionales, uso y abuso de sustancias psicoactivas, salud mental, enfermedades e infecciones de transmisión sexual, embarazos prematuros, entre otras, el docente en ejercicio necesita de una formación continua, acompañada de orientaciones pedagógicas que le permitan desarrollar estrategias para atender las situaciones propias de los contextos escolares en los que ejerce su profesión docente.

Es por esto que surge la necesidad, desde la línea de investigación Conocimiento del profesor en educación para la salud, de proponer y desarrollar el proyecto investigación titulado "Caracterización de prácticas pedagógicas relacionadas con la educación para la salud de maestros en ejercicio de dos instituciones educativas de Bogotá D. C." (699-25), proyecto que actualmente es financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP-UPN), cuyo objetivo general es contribuir a la caracterización de las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación para la salud de maestros en ejercicio de dos instituciones educativas de Bogotá D. C. (Colombia), y está soportado por los siguientes objetivos específicos:

1) Identificar las prácticas pedagógicas de maestros en ejercicio en la enseñanza de

temáticas relacionadas con la educación para la salud.

2) Analizar materiales educativos en los que se apoyan los maestros en ejercicio al enseñar temas relacionados con la educación para la salud.

3) Proponer elementos de reflexión con relación al lugar del maestro en la educación para la salud.

Finalmente, en el marco del proyecto DBI 699-25, en este escrito se presentan algunos hallazgos obtenidos en la caracterización de las prácticas pedagógicas en EpS de la maestra Prof1.MP, información que fue recolectada al aplicar las técnicas de observación no participante y entrevista semiestructurada, como se describe en la siguiente sección.

Metodología

La investigación se orienta desde un enfoque cualitativo, el cual, según Cifuentes (2011), "se comprende como un cuerpo multifacético y policromado que asume una serie de posturas compartidas sobre lo ontológico, lo epistemológico, lo metodológico y lo ético" (p. 16). Estamos adelantando un estudio de caso múltiple, el cual, según López (2013) pretende "estudiar varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar" (p. 141).

Las técnicas implementadas para el desarrollo de la investigación son la entrevista semiestructurada y la observación no participante. Para realizar la entrevista, se empleó un cuestionario de preguntas abiertas basadas en unas categorías preestablecidas con sus correspondientes descriptores, y para cada una de las categorías se asociaron preguntas que dan cuenta de la intención investigativa.

Para analizar la información recolectada se usó el análisis de contenido. Esta estrategia, según Valbuena (2013), trata de "identificar dentro de un todo el dato y clasificarlo con base en las diferentes categorías de análisis; describir los contenidos a los que se refieren esos datos e interpretarlos de acuerdo con los objetivos que se pretendan" (p. 214). Teniendo en cuenta lo anterior, en el proceso de análisis de las prácticas pedagógicas de la profesora Prof1.MP se tuvieron en cuenta las siguientes categorías preestablecidas: *contenidos abordados, estrategias de enseñanza, evaluación* y *finalidad de la educación para la salud.*

En cuanto a la observación no participante, se elaboró una ficha de observación usando estas categorías, la cual fue diligenciada por dos o tres integrantes del proyecto de investigación *in situ* durante la observación de las clases de la maestra Prof1.MP. Estas fichas fueron posteriormente unificadas para hacer una triangulación de la información recogida durante la observación.

A continuación se presentan los resultados parciales del caso de la maestra Prof1.MP teniendo en cuenta dos aspectos: los hallazgos de la entrevista semiestructurada y la observación no participante de clases.

Resultados

La profesora Prof1.MP es licenciada en Biología por la Universidad Pedagógica Nacional y magíster en Estudios Contemporáneos y Enseñanza de la Biología de la misma universidad. Con 21 años de experiencia profesional, ha trabajado en instituciones educativas públicas del Distrito de

Bogotá (Colombia), desempeñándose en diversos niveles educativos. También ha sido asesora en salud para el magisterio de Bogotá.

En las siguientes secciones se presenta la información recolectada con la maestra Prof1.MP, obtenida al implementar la entrevista (Ent.) y de las observaciones de clase no participantes (ONP), información que es organizada y presentada de acuerdo a las categorías definidas previamente.

Categoría *contenidos abordados*

Entrevista (Ent.)

En cuanto a los contenidos relacionados con la EpS, la profesora destaca que, aunque no existe un enfoque centralizado en los planes de estudio sobre estos temas, ella integra la salud dentro de las temáticas de sus cursos. Al respecto, señala: "Nosotros revisamos un plan de estudio y, sí, revisamos un currículo, [pero] en realidad no se tiene un enfoque central de educación para la salud" (Ent. Prof1.MP, 2025). Sin embargo, ella aborda estos contenidos de manera transversal, relacionándolos con temas científicos que ya están en el currículo escolar.

Por ejemplo, menciona: "Yo hablo del sistema digestivo y de los diferentes sistemas para luego empezar a abordar el cuidado del cuerpo. De esta manera comienzo a hablar de los hábitos de higiene" (Ent. Prof1.MP, 2025).

La profesora también destaca que la EpS debe ser abordada de manera integral por toda la comunidad educativa, considerando el contexto del proyecto educativo institucional (PEI). En este sentido, comenta que la salud también se debe abordar desde las familias: "Recordemos que el PEI está construido desde todos los integrantes de la comunidad y se debe abordar no solamente en el aula, sino también desde las familias, y manejar o también orientar cómo nosotros podemos impartir esta educación para la salud" (Ent. Prof1.MP, 2025).

Además de los aspectos científicos, la profesora identifica varios temas relevantes que los estudiantes deben aprender, entre los que destaca la salud emocional y la relación entre las enfermedades fisiológicas y la salud mental: "Una de las temáticas importantes es la salud emocional, las enfermedades fisiológicas, ¿no? [Pues] eso también afecta la parte emocional" (Ent. Prof1.MP, 2025).

Observación no participante (ONP)

Es importante mencionar que el contenido sobre microorganismos tiene relevancia en el trabajo de la docente, un tema que es resaltado continuamente como esencial para la buena salud y el cuidado de sí mismo. Esto fue evidenciado en la insistencia permanente en el lavado de manos durante el desarrollo de la actividad (durante las dos horas de observación, este se llevó a cabo tres veces: antes del consumo del refrigerio, antes del lavado de los dientes y después de la ida al sanitario).

Se debe resaltar que, aunque la sesión es introductoria, al momento de presentar el tema los niños y las niñas demuestran tener algunos conocimientos que permiten generar procesos de discusión.

Categoría *estrategias de enseñanza*

Entrevista (Ent.)

Las estrategias de enseñanza utilizadas por la profesora se pueden agrupar en varias catego-

rías, todas orientadas a fomentar el bienestar integral de los estudiantes y su comprensión de los temas relacionados con la educación para la salud (EpS).

- *Estrategias que tienen en cuenta las vivencias de los estudiantes.* La profesora considera que es fundamental que las vivencias de los estudiantes sean un punto de partida para abordar los temas relacionados con la EpS. También señala que su formación en maestría le ha permitido enfocar mejor sus lecciones: "Con la historia de sus realidades próximas, empiezo a mostrarles fotografías por medio del televisor de cómo son las bacterias" (Ent. Prof1.MP, 2025). De esta manera, la profesora conecta los contenidos científicos con situaciones cotidianas, facilitando la comprensión de los temas.

- *Los trabajos prácticos.* Para profundizar en el estudio de los microorganismos, la profesora utiliza prácticas como la elaboración de kumis y queso, actividades que permiten a los estudiantes observar directamente cómo las bacterias están presentes en los procesos nutricionales. Aunque el colegio no cuenta con un laboratorio adecuado, la profesora busca alternativas, como el uso de recursos en la sede de bachillerato o los laboratorios de la UPN para que los estudiantes puedan observar micropreparados de bacterias.

- *Posibilidades que brinda el contexto.* La profesora aprovecha cualquier oportunidad que le brinda el contexto para enseñar sobre la salud. Por ejemplo, utiliza la presencia de una mascota en el colegio como una ocasión para hablar con los estudiantes sobre el cuidado de los seres vivos y la responsabilidad.

- *Estrategias como el diálogo para lograr un acercamiento con los estudiantes.* El diálogo es una herramienta fundamental para la profesora, que utiliza tanto para abordar problemas como para fomentar la reflexión.

- *Saberes previos de los estudiantes.* La profesora asegura que es importante empezar cada lección con una comprensión de lo que los estudiantes ya saben, para relacionar ese conocimiento con nuevos conceptos: "Primero mirar cuáles son los saberes previos que tienen los estudiantes, ¿no?, y comenzar a relacionar lo que ellos saben con el conocimiento que yo tengo" (Ent. Prof1.MP, 2025).

- *Participación de los padres de familia.* Finalmente, la profesora también reconoce la importancia de involucrar a los padres de familia en el proceso formativo. Aunque no interactúa frecuentemente con ellos, aprovecha las reuniones de padres para reforzar temas de salud como la alimentación y la higiene personal.

Observación no participante (ONP)

La profesora cambia de estrategias de manera continua, lo cual puede estar relacionado con mantener la atención para el aprendizaje del tema; además, evita la dispersión del estudiante usando diversas actividades. Maneja tiempos de aproximadamente 40 a 50 minutos para cambiar de actividad, lo que permite mantener la atención de los niños, ya que se distraen fácilmente. Además, al ser la única docente en el grado segundo, puede usar más de los 50 minutos de clase para llevar a cabo la actividad de forma completa, la cual se realizó en un tiempo aproximado de dos horas.

La profesora constantemente indaga ideas previas en los estudiantes sobre la nutrición, con el propósito de profundizar sobre su conocimiento para continuar con el desarrollo del tema.

Categoría *evaluación*

Entrevista (Ent.)

La profesora aborda la evaluación de la enseñanza de la EpS de una manera que se aleja de las evaluaciones tradicionales basadas en calificaciones numéricas, y se enfoca más en el proceso de aprendizaje y en la conciencia adquirida por los estudiantes. Destaca cómo las actividades cotidianas como el cepillado de dientes son oportunidades clave para que los estudiantes se involucren en el aprendizaje de hábitos de higiene.

Para la Prof1.MP, estas estrategias motivadoras son fundamentales a fin de desarrollar una conciencia en los estudiantes sobre la importancia de los hábitos de salud. Afirma que es a través de estas prácticas como los estudiantes se acercan al conocimiento y comienzan a reflexionar sobre su bienestar: "Son las estrategias que utilizo para que ellos se vayan acercando a este conocimiento y vayan adquiriendo una conciencia" (Ent. Prof1.MP, 2025). Un aspecto clave han sido las prácticas de laboratorio, una actividad que sirvió para que los estudiantes tomaran conciencia sobre el rol de las bacterias en el cuerpo humano, lo que demuestra el impacto significativo que tiene la práctica experimental en su aprendizaje.

Para ella no se trata solo de evaluar a los estudiantes, sino que también incluye la autoevaluación de su trabajo como docente. Así, reflexiona sobre cómo sus estrategias de enseñanza pueden mejorar, destacando que la evaluación es dinámica y debe adaptarse a las necesidades del momento: "Yo me autoevalúo y digo 'No, mi estrategia está fallando para este aprendizaje'. Entonces, tengo que mirar qué tengo que hacer para mejorar" (Ent. Prof1. MP, 2025).

Por último, la profesora reconoce que la evaluación de la EpS no puede ser puntual ni enfocada en un solo tema, ya que se trata de una educación integral y general: "La evaluación de esas estrategias no va a ser lo mismo porque no es un tema puntual, sino que es demasiado general" (Ent. Prof1.MP, 2025). Esto subraya la naturaleza holística de la educación para la salud, ya que uno de sus objetivos es generar conciencia y habilidades prácticas en los estudiantes que puedan aplicar en su vida diaria.

Observación no participante (ONP)

La profesora se cuestiona de manera continua y de forma anticipada sobre los contenidos trabajados, con la intención de reforzar lo ya trabajado; por ejemplo, se evidencia el mantenimiento del hilo conductor, así como que está pendiente de las ideas previas que traen los niños de sus contextos. Además, al cierre de la actividad genera un ambiente de reflexión donde cuestiona permanentemente a los estudiantes para evaluar lo aprendido con la actividad de microorganismos e higiene oral.

Categoría *finalidad de la educación para la salud*

Entrevista (Ent.)

Para la profesora, uno de los logros más importantes en la formación de los estudiantes es la creación de un ambiente de armonía dentro del

aula, que considera un factor esencial para su bienestar, ya que permite que se desarrollen tanto emocional como académicamente. La profesora resalta que uno de los objetivos fundamentales de la educación para la salud (EpS) es concientizar a los estudiantes sobre la importancia de su bienestar emocional, el cual, para ella, tiene un impacto directo en el proceso de construcción de conocimiento, ya que si un estudiante está bien emocionalmente, el aprendizaje será mucho más significativo y exitoso.

Del mismo modo, la maestra considera que los docentes desempeñan un papel fundamental en el bienestar emocional de los estudiantes. Sostiene que, al interactuar con ellos, los docentes no solo enseñan contenido académico, sino que también inciden en su dimensión emocional. También señala que la emocionalidad no es relevante solo para los estudiantes, sino también para los docentes, quienes deben cuidar su propio bienestar emocional para poder enseñar de manera efectiva.

Observación no participante (ONP)

La salud se aborda con un enfoque sistémico en el que los estudiantes relacionan el cuidado de sí mismos y de los demás con la buena salud, y las buenas prácticas de higiene con el amor a sí mismos, el autocuidado y el amor a sus seres queridos.

Análisis e interpretación de los resultados

Con relación a la categoría *contenidos*, la profesora los aborda de manera transversal e integral. Este es un aspecto que debe ser tenido en cuenta al estructurar las políticas educativas, debido a que este tipo de discusiones son interesantes para los estudiantes y los profesores:

> Hablamos de problemas globales y por tanto interdisciplinares que deben ser tratados desde diferentes perspectivas para adquirir una visión lo más realista posible. Hablamos de problemas "vitales" en los que el alumnado se encuentra interesado porque se refieren a su propia vida, y no pueden estar adscritos a una única disciplina. (Gavidia, 2009, p. 174)

Existen varios desarrollos teóricos sobre la importancia de implementar la EpS en los contextos escolares; ejemplo de ello son la Carta de Ottawa y los encuentros internacionales como los de Adelaida (1988), Sundsvall (1991), Río de Janeiro (1992), Yakarta (1997), México (2000), Bangkok (2005), Nairobi (2009) y Helsinki (2013) (Soler *et al.*, 2021). Sin embargo, y a pesar de la importancia de estas discusiones, en el relato de la profesora se evidencia que la EpS no se aborda de manera explícita en los planes de estudio, quedando como una opción profesional del maestro que esté asumiendo el curso.

Este hallazgo sigue ratificando la pertinencia de esta investigación, debido a que no solo se debe pensar en incidir en ciertos contextos escolares para asegurar la implementación de la EpS, sino que, de cierta manera, se debe pensar en poder influir en la estructuración de las políticas educativas de nuestro país.

Sobre las *estrategias de enseñanza*, tanto en la entrevista como en las observaciones realizadas a la práctica de la profesora se pudo evidenciar que utiliza diferentes estrategias de enseñanza en relación con la EpS; en este sentido, podríamos afirmar que su ejercicio profesional se puede

equiparar a lo que Gavidia (2009) denomina como "inteligencia profesional docente", de acuerdo con la cual el profesor "sabe utilizar los resortes que tiene a su disposición para llevar a cabo, con la mayor garantía de éxito posible, su labor educadora y docente" (p. 173), en particular para poder impactar en la vida de sus estudiantes.

Gutiérrez y Morales (2018) tienen en cuenta la manera como aprendemos los seres humanos para organizar las sesiones de trabajo sobre EpS; algunos de los aspectos que mencionan están en consonancia con la manera como la profesora investigada trabaja en el aula, por ejemplo: el aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales; el punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y las experiencias previas que tiene el sujeto; el aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial factores como el autoconocimiento, el establecimiento de motivación y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas; y, finalmente, el aprendizaje requiere contextualización, es decir, las personas deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.

Para la profesora, es importante escuchar a los niños porque así logra identificar sus necesidades, formas de vida y dificultades, aspectos que se convierten en detonantes para abordar ciertos temas relacionados con la EpS, de manera que los estudiantes participen de manera activa en el proceso formativo. Además, las situaciones escolares cotidianas también son tenidas en cuenta por parte de la profesora para fortalecer hábitos saludables, dado que la motivación es un aspecto fundamental para lograr acercar a los estudiantes al aprendizaje de la EpS.

En la categoría *evaluación* convergen aspectos de la formación profesional de la maestra, lo cual se debe a que la manera como aborda la evaluación ha sido resignificada y transformada por el impacto que tuvo su formación posgradual. Ella piensa más en procesos de transformación de hábitos por parte de sus estudiantes, así que, como lo plantea Gavidia (2009), su responsabilidad como docente va más allá de preparar los temas para ser expuestos en el aula, pues también implica "atender los aspectos procedimentales, axiológicos, emotivos, de aplicación, etc., para poder responder a los problemas de la vida cotidiana" (p. 174). Para el caso de la profesora Prof1.MP, la EpS es una posibilidad para que los estudiantes transformen sus hábitos saludables, por lo que busca diversas alternativas para incluir este tipo de discusiones en sus rutinas de clase.

Dentro de las *finalidades de la EpS* que enuncia la profesora se encuentra la conformación de un ambiente de armonía dentro del aula, dado que considera que es fundamental para el desarrollo emocional y académico de sus estudiantes. A este aspecto se suma la importancia que tiene para ella el cuidado de sí mismos y de los demás a través de las buenas prácticas de higiene y el autocuidado. De esta manera, atiende al principio de que "la educación para la salud escolar trata de ofertar recursos, información y desarrollar las capacidades para mejorar las condiciones de vida, tanto personales como colectivas" (Gavidia, 2009, p. 173).

Es así que, tal como lo plantea Gavidia (2009), en el ejercicio profesional de esta docente se evidencia una "conciencia social del profesorado", de acuerdo con la cual "la finalidad de la educación para la salud no es una mera cuestión de transmisión de conocimientos, sino que se trata de la

modificación o afianzamiento de estilos de vida saludables" (p. 173); para ello es necesario "que exista un entorno que las propicie", por ello es significativo que la profesora lo enuncie y lo propicie.

Conclusiones

La entrevista y observación no participante permitieron identificar que la profesora Prof1.MP es comprometida con el trabajo en educación para la salud, pues implementa una diversidad de estrategias en el aula que propician la transformación de hábitos y el desarrollo de comportamientos saludables.

Por otra parte, para la profesora Prof1.MP la emocionalidad de sus estudiantes es fundamental, ya que no solo aporta a su bienestar, sino que además incide en su proceso académico.

Durante el desarrollo de este proceso investigativo se ha podido identificar que la caracterización de las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación para la salud de la maestra Prof1.MP brinda elementos para pensar procesos de formación a maestros en el campo de la EpS desde posturas críticas, significativas y situadas, teniendo en cuenta las características de las instituciones educativas.

Referencias

Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.

Costa Gueterres, É., de Oliveira Rosa, E., da Silveira, A., y Mombaque dos Santos, W. (2017). Educación para la salud en el contexto escolar: estudio de revisión integradora. *Enfermería Global, 16*(2), 464-476. https://doi.org/10.6018/eglobal.16.2.239611

Gavidia, V. (2009). El profesorado ante la educación y promoción de la salud en la escuela. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 23*, 171-180.

González de Haro, M. D. (2008). La educación para la salud: "asignatura pendiente" para la escuela. *XXI, Revista de Educación, 10*, 123-136.

Gutiérrez, D., y Morales, M. (2018). *Marco conceptual y metodológico para el desarrollo de la educación para la salud de las Rutas Integrales de Atención en Salud-RIAS: orientaciones pedagógicas, metodológicas y didácticas*. Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia.

López González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere, 17*(56), 139-144.

Soler, G., Aceese, y Acise. (2021). *Programa de educación para la salud en las escuelas e institutos (Pesei)*. International Association of School Nurses & Health Promotion-ISNA.

Valbuena, E. (2013). El análisis de contenido: de lo manifiesto a lo oculto. En P. Páramo (Comp.), *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (pp. 213-224). Departamento de Publicaciones y Comunicación Gráfica de la Universidad Piloto de Colombia.

Efectos del entrenamiento de fuerza y potencia sobre la capacidad funcional, la salud muscular y cerebral en personas mayores: revisión del estado del arte

Laura Elizabeth Castro Jiménez,[1] Jairo Alejandro Fernández Ortega,[2]
Edgar Hernández Álvarez,[3] Juan Pablo Reyes,[4] Álvaro Camilo Barón[5]

pp. 354-368

1 Universidad Pedagógica Nacional, doctora en Humanidades, Humanismo y Persona por la Universidad San Buenaventura. Correo: lecastroj@upn.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5166-8084

2 Universidad Pedagógica Nacional, doctor en Ciencias del Deporte y la Actividad Física por la Universidad de León, Correo: jairofdz@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6731-2645

3 Universidad Nacional de Colombia, Doctor en metodología de la investigación biomédica y salud publica Universidad Autónoma de Barcelona, Correo: edhernandeza@unal.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9678-8538

4 Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Fisiología Universidad Nacional de Colombia, Correo: jpreyes@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9678-8538

5 Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Fisiología Universidad Nacional de Colombia, Correo: acbaronb@upn.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8190-1756

Introducción

La pérdida de fuerza y potencia muscular debido al envejecimiento es una consecuencia de un proceso natural de envejecimiento de los seres humanos que inicia desde el nacimiento y que puede convertirse en un factor de riesgo para generar discapacidad, pérdida de función y la muerte en algunos casos en los adultos mayores.

La baja fuerza y potencia, según la evidencia epidemiológica, elevan el riesgo de sufrir de caídas, la pérdida de independencia y la mortalidad, independientemente del tamaño muscular, lo que significa que la función muscular está más correlacionada con un evento que el tamaño muscular. Por ejemplo, incluso si se ajustan estas estimaciones variables de aptitud cardiovascular y cardiorrespiratoria, los hallazgos a largo plazo, incluidos estudios con grandes poblaciones, han demostrado una relación negativa entre la fuerza muscular y un mayor riesgo de causas cardiovasculares, y un aumento del riesgo de presencia de cáncer.

También se ha demostrado mediante estudios transversales que las manifestaciones de fuerza, como la fuerza de agarre de la mano, están asociadas con la velocidad al caminar, el equilibrio, el tiempo para levantarse de una silla y el riesgo de discapacidad. La fuerza de agarre de la mano se ha categorizado generalmente como un indicador individual y práctico de fuerza, potencia y estado nutricional, y desempeña un papel crítico en los adultos mayores que actualmente se someten a evaluación. La potencia muscular ha ganado un interés creciente en los últimos años como un contribuyente importante a la aptitud física debido a las altas correlaciones con la capacidad funcional en la vejez.

Por esto se puede asumir muy claramente un sesgo inherente en el entrenamiento para mejorar el rendimiento funcional, particularmente cuando el entrenamiento es de alta velocidad y baja carga, ya que refleja de cerca comportamientos de los participantes como levantarse de una silla, equilibrar el cuerpo o responder rápidamente a un estímulo externo. Sin embargo, sigue habiendo controversia sobre la magnitud de estos efectos. Al menos algunos ensayos han experimentado solo ganancias parciales (o ninguna) cuando se realizaron pruebas de Up and Go, o la caminata de seis minutos, o pruebas de equilibrio. Estas disparidades podrían atribuirse a deficiencias metodológicas, como la falta de programas de entrenamiento homogéneos, la falta de medición estandarizada de la potencia y la baja sensibilidad de las pruebas funcionales para identificar cambios clínicamente relevantes. Además, la población adulta mayor puede estar influenciada por factores de confusión como la aptitud inicial, la institucionalización, la falta de experiencia en realizar entrenamiento de resistencia o comorbilidades, todo lo cual puede influir en la respuesta de los participantes, así como en la interpretación del ejercicio. Más recientemente, sin embargo, se ha demostrado que las adaptaciones neuromusculares al entrenamiento de fuerza y potencia son posibles incluso en la vida posterior. Se han probado intervenciones (máximo de 6 a 52 semanas; 1 a 3 sesiones por semana) y han generado aumentos sostenidos en la fuerza máxima, la producción de potencia y el rendimiento funcional en ensayos experimentales de 40 % a 85 % de 1RM. Específicamente, el entrenamiento de potencia ha mostrado un aumento significativo en la velocidad de movimiento y la potencia máxima, altamente correlacionado con la independencia funcional.

De manera similar, se ha demostrado que el entrenamiento de fuerza y potencia mejora la calidad muscular (reclutamiento neuromuscular y potencia relativa a la masa magra) y la densidad mineral ósea y la salud cerebral durante los años mayores. Tanto el ejercicio aeróbico como el ejercicio de resistencia ahora están probados para aumentar el volumen del hipocampo y afectar la perfusión cerebral (contribuyendo a la cognición preservada por el envejecimiento), reflejando el papel potencial del ejercicio como una nueva intervención para el declive físico relacionado con la edad del cuerpo y el cerebro. Nuestra revisión de la investigación relacionada ha encontrado que tanto la fuerza como la potencia son esenciales para que los adultos mayores continúen en su capacidad de funcionar en la vida, para mantener la independencia y para mantener una buena salud. Sin embargo, persisten déficits notables en varias escalas con respecto al protocolo de prueba, la intensidad óptima del entrenamiento, así como los mediadores de nuestra asociación entre fuerza, potencia, salud ósea y cognición. Estas limitaciones destacan la continua necesidad de investigación que abordará tanto la extensión como los correlatos de los efectos del ejercicio en todos los fenotipos cognitivos relevantes para la edad. El siguiente estado del arte busca mostrar la información existente en relación con los entrenamientos en fuerza y la potencia para este grupo poblacional.

Asociaciones entre fuerza y potencia en el adulto mayor

Se han identificado déficits en fuerza y potencia como predictores de discapacidad y riesgo de muerte en personas mayores (Corbin *et al*., 2008). Una revisión de poblaciones de ancianos (tanto hombres como mujeres) muestra que la baja fuerza muscular o baja potencia está asociada con una disminución en la capacidad funcional del cuerpo y, por lo tanto, un mayor riesgo de caídas y muerte sin importar el tamaño muscular; además, la influencia de esta menor fuerza funcional fue mayor y más confiable que en el caso de la baja masa muscular (Desmedt y Godaux, 1978). Así, un estudio prospectivo de 8762 hombres de entre 20 y 80 años con 18,9 años de seguimiento encontró una relación inversa e independiente entre la fuerza muscular y la mortalidad por todas las causas, el número total de muertes por enfermedad cardiovascular y la muerte por cáncer, aunque este último efecto se atenuó en el caso de las enfermedades cardiovasculares al controlar el rendimiento cardiorrespiratorio (Sayers, 2008). Sin embargo, los estudios transversales han demostrado correlaciones entre algunos componentes de la capacidad funcional y la evidencia de fuerza, como la correlación entre fuerza y velocidad al caminar (Metzger y Moss, 1990; Schiaffino y Reggiani, 2011); un alto riesgo de discapacidad con bajos niveles de fuerza de agarre manual, baja velocidad al caminar y poca fuerza extensora de la rodilla (Brady *et al*., 2014; Delmonico *et al*., 2009). Además, las asociaciones están bien establecidas entre la potencia y la fuerza isométrica de los extensores de la rodilla en comparación con el peso corporal, incluido el tiempo de pie (Moore *et al*., 2014), mientras que también se han reportado asociaciones entre fuerza y equilibrio (Barbat-Artigas et al., 2012). Se espera que la fuerza de agarre manual, en esta área, sea el reflejo de otras formas de esta, a saber, la fuerza y potencia de los extensores de la rodilla (Pojednic *et al*., 2012; Aagaard *et al*., 2010), o el estado general de fuerza (Brady *et al*., 2014; Toji y Kaneko, 2007), o el estado nutricional (Aagaard *et al*.,

2010), y puede estar relacionada con un mayor riesgo de caídas y disminución de la autonomía funcional de la población anciana (Misic *et al*., 2007). Además, se cree que la potencia es un factor clave de aptitud física con fuertes conexiones con la capacidad funcional en pacientes ancianos (Kent-Braun *et al*., 2014). Varios autores coinciden en que las mejoras en la capacidad funcional se realizarían más plenamente en un entrenamiento optimizado para el aumento de la potencia y realizado a alta velocidad y baja sobrecarga (Grimby y Evans, 1995; Kent-Braun *et al*., 2014; Hazell *et al*., 2007; Straight *et al*., 2013). La implicación es que ejercitarse de esta manera puede reflejar esos movimientos funcionales, y por lo tanto transferir mejor las ganancias de ese tipo de entrenamiento a acciones como: levantarse y caminar, levantarse de una silla, recuperar el equilibrio, acelerar repentinamente al caminar en respuesta a una condición desconocida, etc. (Barbat-Artigas *et al*., 2013). Pero también hay desacuerdo sobre si la evidencia de las mejoras del entrenamiento de fuerza en la capacidad funcional está validada (Barbat-Artigas *et al*., 2014) y si alguna evidencia ha demostrado que algún entrenamiento afecta solo parcialmente la capacidad funcional. Symons *et al*. (2005) concluyeron que los adultos mayores de ambos sexos divididos en tres tipos diferentes de entrenamiento con dinamómetro isocinético —un grupo isométrico, otro concéntrico y el tercero excéntrico— durante 12 semanas (3 veces por semana), solo obtuvieron parcialmente los beneficios en movilidad funcional, con el efecto más significativo mejorando el subir escaleras (Symons *et al*., 2005). En contraste, un estudio piloto de ocho semanas de entrenamiento de extremidades inferiores de volumen moderado e intensidad alta en pacientes con Parkinson de cincuenta a sesenta y nueve años demostró mejoras tanto en fuerza absoluta como relativa, pero sin cambios significativos en las pruebas funcionales de levantarse y caminar, caminar seis minutos o la escala ABC (Schilling *et al*., 2019). Según una revisión realizada por Muehlbauer *et al*. (2015), aún existen deficiencias en la comprensión del impacto del entrenamiento de fuerza de alta intensidad en el equilibrio en adultos mayores. También muestra que las asociaciones de manifestaciones de fuerza con el equilibrio son más notables en ancianos frágiles en comparación con aquellos que son funcionalmente independientes. Ahora hay más discusión sobre si las pruebas motoras pueden detectar cambios en la capacidad funcional, y se sugiere que es difícil detectar un cambio clínicamente relevante con tales pruebas, dada su baja sensibilidad para registrarlos. Con esto en mente, un metaanálisis realizado por Steib *et al*. (2010) afirma que las mejoras en la fuerza no siempre se corroboran mediante pruebas funcionales y también en este caso, puede haber factores de confusión que impidan resultados exitosos del estudio (baja condición física, institucionalización, inexperiencia con el entrenamiento de resistencia, etc.).

Entrenamiento de fuerza y potencia en personas mayores

También hemos escuchado este efecto en múltiples estudios de la literatura, y, sin embargo, esta adaptación basada en el entrenamiento de fuerza del músculo esquelético sigue siendo significativa incluso durante la vejez con mejoras sustanciales en la fuerza, el poder y la calidad muscular (Hunter *et al*., 2004; Macaluso y De Vito, 2004; Peterson *et al*., 2010). A pesar de esto, los problemas de investigación continúan existiendo, en parte debido a dificultades en la metodología y a varios factores de confusión (por ejemplo,

historial médico, cambios relacionados con el envejecimiento, estilo de vida) que pueden influir en la interpretación de los resultados (Manini y Clark, 2012; Visser y Schaap, 2011). En general, los programas de entrenamiento de fuerza de los participantes mayores variaron de seis a cincuenta y dos semanas con una duración promedio de alrededor de dieciocho semanas (Steib *et al*., 2010; Hunter *et al*., 2004; Peterson *et al*., 2010), de uno a tres días/semana; intensidades del 40 % al 85 % (generalmente aproximadamente 70 %) de 1RM; de una a seis series/ejercicio de dos a veinte repeticiones por ejercicio (promedio de diez repeticiones); y de uno a seis minutos de descanso. Las aplicaciones típicas de estos ejercicios son prensa de piernas, prensa de pecho, extensiones de rodilla y "lat pull-down" con máquina o polea (Hunter *et al*., 2004; Macaluso y De Vito, 2004). Una comparación análoga de protocolos basados en el poder revela que la mayoría de estos estudios aplican de dos a tres series de ocho a doce repeticiones, tres veces por semana, durante ocho a dieciséis semanas (hasta un máximo de veinticuatro semanas), a alta velocidad con cargas bajas o moderadas y generalmente a una carga del 40 % al 75 % de 1RM (Sayers, 2008; Marques *et al*., 2012; Fielding *et al*., 2002; Tschopp *et al*., 2011). Con respecto al entrenamiento de poder en los ancianos, un terreno metodológicamente desafiante es claro, en parte debido a la falta de un criterio universal para determinar el poder como consecuencia del entrenamiento. La medición del poder máximo se logra típicamente mediante dinamometría isocinética, y así ha llevado a un discurso sobre la relevancia práctica de estas medidas y la conexión entre la medida y una sensación de poder en las actividades rutinarias diarias (Maffiuletti *et al*., 2016; Rodríguez-Rosell *et al*., 2018). Sin embargo, el uso de transductores de posición lineal para demostrar el poder muscular a diferentes cargas en un modelo externo (40-90 % de 1RM) ha documentado que el poder máximo se obtiene aproximadamente al 70 % de 1RM, y la velocidad máxima de contracción ocurrirá con una carga más baja (≈ 40 % de 1RM), y está más cerca de la capacidad funcional en la vejez, donde la velocidad del movimiento importa al menos tanto como la magnitud de la fuerza ejercida (De Vos *et al*., 2005; Reid y Fielding, 2012; Sayers, 2008). Muchos estudios de investigación han informado que el entrenamiento basado en el poder lleva a mejorar la generación de poder muscular máximo en adultos mayores, una variable independiente o vital para preservar la función y la independencia (Porter, 2006; Hazell *et al*., 2007; Reid y Fielding, 2012; Fielding *et al*., 2002). Miszko *et al*. (2003), por ejemplo, realizaron una sesión de entrenamiento de alta velocidad en hombres y mujeres de sesenta y cinco a noventa años. Al 50-70 % de 1RM, sin embargo, durante las primeras ocho semanas se aplicaron tres series de seis a ocho repeticiones tres veces por semana; en las siguientes ocho semanas los grupos continuaron realizando un grupo con el 80 % de 1RM y el segundo grupo con el 40 % de 1RM corriendo a la velocidad máxima potencial. A pesar de las mejoras en la fuerza después de los dos primeros programas, el grupo entrenado en poder logró un rendimiento significativamente superior en tareas funcionales evaluadas utilizando la "prueba de rendimiento funcional físico en escala continua" (Miszko *et al*., 2003). De manera similar, Henwood *et al*.(2008) compararon un programa de alta velocidad de veinticuatro semanas con un enfoque de resistencia promedio y encontraron que ambos grupos demostraron ganancias similares en fuerza máxima, pero hubo una mayor mejora en el poder máximo y el rendimiento funcional en el grupo de alta velocidad. Para los adultos

mayores, la investigación mostró que el entrenamiento de poder tiene un efecto modestamente mejor que el entrenamiento de fuerza tradicional (Tschopp *et al*., 2011) en los ancianos al analizar once ensayos que involucraron a 377 sujetos en un metaanálisis. Aunque el enfoque de evaluación podría variar entre programas individuales, hay un acuerdo creciente de que es beneficioso para el rendimiento de baja carga y alta velocidad entrenar para el poder y el efecto que tiene en la funcionalidad (Reid y Fielding, 2012; Steib *et al*., 2010; Tschopp *et al*., 2011). De Vos *et al*. (2005) también encontraron que los individuos entrenados en baja, moderada y alta intensidad tienden a aumentar el poder, pero solo las cargas más cercanas a alrededor del 80 % de 1RM tienden a optimizar la fuerza máxima y la resistencia de fuerza. Estos resultados están de acuerdo con el metaanálisis de Steib *et al*. (2010) que demostró una alta correlación entre las ganancias de fuerza y la intensidad del entrenamiento. Symons *et al*. (2005), por ejemplo, estudiaron el efecto del entrenamiento de fuerza en el poder. En adultos mayores (promedio de 73 años), se compararon las tres modalidades (concéntrico, excéntrico, isométrico); los tres grupos llevaron a mejoras significativas en el poder máximo isocinético después de doce semanas, con mayores aumentos durante el modo de entrenamiento concéntrico. De manera similar, Raj *et al*. (2012), que examinaron el poder a través del salto vertical, examinaron el entrenamiento convencional contra uno que involucraba entrenamiento excéntrico durante un período de dieciséis semanas. Y aunque hubo diferencias sustanciales en el rendimiento de salto en comparación con el grupo convencional, no se observaron cambios significativos en el poder máximo, lo que significa que la interpretación de estos datos depende de los métodos utilizados para medir el poder (Raj *et al*., 2012; Symons *et al*., 2005). Por el contrario, varios trabajos han encontrado que el poder muscular se asocia frecuentemente con parámetros de capacidad funcional. El tiempo de movimiento de la prensa de piernas o la extensión de rodilla a porcentajes submáximos de 1RM se ha asociado con el examen de levantarse de una silla, subir escaleras, Timed Up and Go, así como el equilibrio dinámico (Bean *et al*., 2002; Cuoco *et al*., 2004; Puthoff y Nielsen, 2007; Muehlbauer *et al*., 2015). Colectivamente, los ensayos clínicos aleatorizados en la población mayor han demostrado que los programas orientados al poder están asociados con mayores mejoras en la aptitud funcional que el entrenamiento de fuerza clásico y no siempre son confiables, ni los hallazgos son consistentes en todos los estudios (Fielding *et al*., 2002; Orr *et al*., 2006; Sayers *et al*., 2012; Tschopp *et al*., 2011).

Efectos del entrenamiento de la fuerza sobre la calidad muscular en las personas mayores

Sobre los efectos del entrenamiento de fuerza en la calidad muscular, uno de los principales desafíos para comparar estudios radica en lo amplio y variable del propio concepto de "calidad muscular" y en la ausencia de consenso respecto a los métodos estandarizados para su determinación (BarbatArtigas *et al*., 2012; Brady *et al*., 2014; Straight *et al*., 2013; Barbat-Artigas *et al*., 2013). Las mejoras de fuerza a corto plazo observadas tras programas de entrenamiento se atribuyen, en buena medida, a incrementos en la activación y el reclutamiento neuromuscular, lo que se considera un mecanismo clave en el aumento de la calidad muscular, especialmente en las primeras semanas de intervención (Aagaard *et al*., 2010;

Hunter *et al*., 2004; Ivey *et al*., 2000). Esto resulta relevante porque las pérdidas de fuerza con la edad son multifactoriales: no dependen únicamente de la reducción de masa muscular, sino también de cambios cualitativos en el tejido, la infiltración grasa y la función neuromuscular (Delmonico *et al*., 2009; Lynch et al., 1999; Moore *et al*., 2014; Visser y Schaap, 2011; Zamboni *et al*., 2008).

Diversos estudios han documentado el impacto del entrenamiento de fuerza sobre la calidad muscular. Tracy *et al*. (1999), en un ensayo con hombres y mujeres entre sesenta y cinco y setenta y cinco años que se entrenaron con pesas durante nueve semanas, tres veces por semana, observaron incrementos en la calidad muscular en ambos sexos, aunque con una mayor pérdida de las ganancias tras el desentrenamiento en las mujeres. Otros trabajos han mostrado que es posible mejorar la calidad muscular en personas mayores con intervenciones relativamente breves y de baja frecuencia: por ejemplo, programas de seis semanas con dos sesiones semanales han reportado aumentos en 1RM, masa muscular y calidad muscular en mujeres mayores, mientras que intervenciones de nueve a doce semanas con tres sesiones semanales han mostrado resultados similares en hombres y mujeres (Correa *et al*., 2013; Ivey *et al*., 2000; Pinto *et al*., 2014; Radaelli *et al*., 2013; Tracy *et al*., 1999).

Existen también hallazgos contradictorios. Correa *et al*. (2013), en mujeres mayores con una media de sesenta y siete años, aplicaron un programa de fuerza con máquinas para miembros superiores e inferiores durante doce semanas, dos veces por semana. Aunque encontraron incrementos en 1RM y en la masa magra, no observaron cambios significativos en la calidad muscular. Por otra parte, son menos los estudios que han evaluado cambios en la calidad muscular en términos de potencia (relación entre potencia y masa magra). Delmonico *et al*. (2009), en sujetos de ambos sexos entre cincuenta y sesenta y cuatro años, sanos, que realizaron extensiones de cuádriceps unilaterales a velocidad moderada durante diez semanas, tres veces por semana, reportaron mayores ganancias en la calidad muscular expresada como potencia pico isocinética relativa, con valores más altos en mujeres que en hombres. En conjunto, la evidencia sugiere que no existen diferencias sistemáticas por sexo en las ganancias, cuando los resultados de fuerza se relativizan a la masa magra (Hunter *et al*., 2004; Zamboni *et al*., 2008).

Efectos del ejercicio sobre la densidad mineral ósea

Con el envejecimiento se producen alteraciones en la actividad de osteocitos y osteoclastos, acompañadas de una disminución relativa de factores tróficos como estrógenos, IGF-1 y vitamina D, lo que favorece el aumento de citoquinas proinflamatorias (por ejemplo, interleucinas y TNF-), la pérdida de tejido óseo, la fragilidad y el desarrollo de osteoporosis. En este contexto, el ejercicio físico se ha propuesto como un mediador capaz de atenuar dichas modificaciones del tejido óseo y de reducir factores de riesgo asociados (Edwards *et al*., 2013; Marques *et al*., 2012).

La evidencia disponible indica que los programas de entrenamiento de fuerza y de resistencia muscular pueden mejorar simultáneamente la calidad muscular, la capacidad funcional y la densidad mineral ósea, aunque aún no existe consenso sobre cuál modalidad de ejercicio produce el mayor beneficio para la salud ósea en la vejez (Edwards *et al*., 2013; Marques *et al*., 2012).

Bocallini *et al.* (2010), en un ensayo con veinticuatro mujeres posmenopáusicas, compararon un grupo que entrenó fuerza al 60-70 % de 1RM con un grupo control durante veinticuatro semanas. Al finalizar, el grupo control mostró un descenso de la densidad mineral ósea en cuello femoral y columna lumbar, mientras que en el grupo de entrenamiento la densidad mineral ósea se mantuvo estable, junto con mejoras en variables de capacidad funcional, lo que sugiere un efecto atenuador del entrenamiento de fuerza sobre la pérdida ósea.

Multanen *et al.* (2014) evaluaron los efectos de un programa de ejercicio aeróbico en step y de impacto con saltos, de doce meses de duración y frecuencia de tres sesiones por semana, en mujeres posmenopáusicas con daño leve de rodilla, comparado con un grupo control. Los resultados mostraron un aumento significativo del componente mineral óseo en el cuello del fémur en el grupo de entrenamiento, describiendo el ejercicio de impacto como una estrategia efectiva para estimular la osteogénesis. De forma complementaria, Bemben y Bemben (2011) implementaron un programa de entrenamiento de fuerza de cuarenta semanas, con cinco ejercicios para miembros superiores y siete para miembros inferiores, en hombres y mujeres de cincuenta y cinco a setenta y cuatro años, asignados a grupos de alta intensidad (80 % de 1RM) o baja intensidad (40 % de 1RM), entrenando dos o tres días por semana. Independientemente de la intensidad o la frecuencia, el entrenamiento de fuerza produjo incrementos en la densidad mineral ósea del fémur proximal y de la región lumbar de la columna (aunque no a nivel de todo el cuerpo), con respuestas similares en cadera entre hombres y mujeres y una mejor respuesta lumbar en los hombres (Bemben y Bemben, 2011).

Efectos del ejercicio sobre el hipocampo

Diversos estudios han documentado efectos positivos del ejercicio físico sobre el hipocampo y otras estructuras cerebrales implicadas en la memoria y la función cognitiva. El ejercicio aeróbico, en particular, se ha asociado con una mayor conservación del volumen de sustancia gris y con un enlentecimiento de la pérdida de tejido cerebral relacionada con la edad (Colcombe *et al.*, 2003; Colcombe *et al.*, 2006; Erickson *et al.*, 2014; Pinho *et al.*, 2019; Taki *et al.*, 2011). La relación entre aptitud aeróbica, actividad física y volumen hipocampal ha sido confirmada en diversos estudios en adultos mayores, donde niveles más altos de condición física se vinculan con mayor volumen del hipocampo y con una menor pendiente de deterioro estructural (Erickson *et al.*, 2010; Erickson *et al.*, 2011).

En el estudio de Pajonk *et al.* (2010), realizado en hombres con esquizofrenia crónica de veinte a cincuenta y un años, un programa de ejercicio aeróbico en cicloergómetro, tres veces por semana durante treinta minutos a lo largo de doce semanas, produjo un aumento de aproximadamente el 12 % en el volumen del hipocampo en el grupo de ejercicio, mientras que en el grupo sin intervención se observó una ligera reducción, lo que demuestra una respuesta plástica del hipocampo al entrenamiento aeróbico. De manera similar, Erickson *et al.* (2011) mostraron en adultos mayores de cincuenta y nueve a ochenta y un años que un programa de caminata aeróbica incrementó el volumen del hipocampo izquierdo y derecho en alrededor de 2 %, lo cual se asoció con mejoras en la memoria espacial.

Aunque la mayor parte de la evidencia se ha centrado en el ejercicio aeróbico, comienzan a

emerger estudios sobre el papel del entrenamiento de fuerza en la salud cerebral. Kim *et al*. (2017) evaluaron los efectos de veinticuatro semanas de entrenamiento de fuerza sobre el volumen del hipocampo y la aptitud funcional en mujeres mayores, encontrando aumentos significativos en el volumen hipocampal bilateral en el grupo de ejercicio en comparación con el grupo control. Además, se ha sugerido que el ejercicio de fuerza podría contribuir a ralentizar procesos asociados con la hipoperfusión cerebral y el deterioro cognitivo, mediante mecanismos vinculados a la plasticidad vascular, la liberación de mioquinas y el diálogo músculo-cerebro (Bolandzadeh *et al*., 2015; Pedersen, 2019; Pinho *et al*., 2019; Scisciola *et al*., 2021).

Un metaanálisis reciente de Wilckens *et al*. (2021) mostró que las intervenciones basadas en ejercicio físico preservan el volumen hipocampal en adultos mayores, con efectos más consistentes en participantes de sesenta y cinco años o más y en programas con duración superior a veinticuatro semanas y volúmenes semanales moderados de ejercicio. Estos hallazgos sugieren que cantidades moderadas de ejercicio sostenidas en el tiempo pueden ejercer un efecto protector sobre el hipocampo incluso en poblaciones particularmente vulnerables a la atrofia hipocampal.

Conclusión

En resumen, la evidencia disponible apoya la opinión de que el entrenamiento de fuerza y potencia representa una estrategia central para combatir el declive funcional asociado con el envejecimiento mediante la búsqueda de aumentos clínicamente relevantes en la fuerza máxima, la producción de potencia, la calidad muscular y la densidad mineral ósea, así como adaptaciones estructurales y funcionales positivas en el cerebro —en particular el hipocampo— que están asociadas con una mejor preservación cognitiva en la vejez. Los hallazgos revisados muestran esto con respecto a programas de entrenamiento que varían en duración e intensidad, ya que estas adaptaciones pueden ocurrir incluso en edades avanzadas, siempre que se sigan los principios básicos de sobrecarga progresiva y se incluyan estímulos de alta velocidad con cargas bajas o moderadas, lo que parece maximizar la transferencia a la capacidad funcional y la independencia en la realización de las actividades de la vida diaria. Sin embargo, existen desafíos notables debido a la variabilidad en las definiciones y medición de la calidad y potencia muscular; disparidades en los protocolos de prueba y entrenamiento; y el impacto de numerosos elementos confusos (estado de salud, comorbilidades, historial de actividad física, institucionalización, etc.). Por lo tanto, existe la necesidad de desarrollar ensayos controlados avanzados que combinen resultados musculoesqueléticos, funcionales y neurocognitivos, en un contexto metodológico más homogéneo, proporcionando la base para estrategias de dosis-respuesta, umbrales de intensidad y volumen, y protocolos específicos de fuerza y potencia, todos dirigidos al mantenimiento simultáneo de la capacidad funcional, la salud musculoesquelética y cerebral al operar en el entorno de personas mayores.

Referencias

Aagaard, P., Suetta, C., Caserotti, P., Magnusson, S. P., y Kjaer, M. (2010). Role of the nervous system in sarcopenia and muscle atrophy with aging: Strength training as a countermeasure. *Scandinavian Journal of Medicine*

& Science in Sports, 20(1), 49–64. https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.01084.x

Barbat-Artigas, S., Pion, C. H., Leduc-Gaudet, J. P., Rolland, Y., y Aubertin-Leheudre, M. (2014). Exploring the role of muscle mass, obesity, and age in the relationship between muscle quality and physical function. *Journal of the American Medical Directors Association, 15*(4), 303.e13–303.e20. https://doi.org/10.1016/j.jamda.2013.12.008

Barbat-Artigas, S., Rolland, Y., Vellas, B., y Aubertin-Leheudre, M. (2013). Muscle quantity is not synonymous with muscle quality. *Journal of the American Medical Directors Association, 14*(11), 852.e1–852.e7. https://doi.org/10.1016/j.jamda.2013.06.003

Barbat-Artigas, S., Rolland, Y., Zamboni, M., y Aubertin-Leheudre, M. (2012). How to assess functional status: A new muscle quality index. *Journal of Nutrition, Health & Aging, 16*(1), 67–77. https://doi.org/10.1007/s12603-012-0004-5

Bean, J. F., Kiely, D. K., Herman, S., Leveille, S. G., Mizer, K., Frontera, W. R., y Fielding, R. A. (2002). The relationship between leg power and physical performance in mobility-limited older people. *Journal of the American Geriatrics Society, 50*(3), 461–467. https://doi.org/10.1046/j.1532-5415.2002.50111.x

Bemben, D. A., y Bemben, M. G. (2011). Dose-response effect of 40 weeks of resistance training on bone mineral density in older adults. *Osteoporosis International, 22*(1), 179–186. https://doi.org/10.1007/s00198-010-1182-9

Bocallini, D. S., Serra, A. J., y Dos Santos, L. (2010). Moderate resistive training maintains bone mineral density and improves functional fitness in postmenopausal women. *Journal of Aging Research, 2010*, Article 760818. https://doi.org/10.4061/2010/760818

Bolandzadeh, N., Kording, K., Salowitz, N., Davis, J. C., Hsu, L., Chan, A., Sharma, D., Blohm, G. y Liu-Ambrose, T. (2015). Predicting cognitive function from clinical measures of physical function and health status in older adults. *PLoS ONE, 10*(3), e0119075. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119075

Brady, A. O., Straight, C. R., y Evans, E. M. (2014). Body composition, muscle capacity, and physical function in older adults: An integrated conceptual model. *Journal of Aging and Physical Activity, 22*(3), 441–452. https://doi.org/10.1123/japa.2013-0009

Colcombe, S. J., Erickson, K. I., Raz, N., Webb, A. G., Cohen, N. J., McAuley, E., Kramer, A. F. (2003). Aerobic fitness reduces brain tissue loss in aging humans. *Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences, 58*(2), 176–180. https://doi.org/10.1093/gerona/58.2.M176

Colcombe, S. J., Erickson, K. I., Scalf, P. E., Kim, J. S., Prakash, R., McAuley, E., Elavsky, s., Marquez, D. X., Hu, L. y Kramer, A. F. (2006). Aerobic exercise training increases brain volume in aging humans. *Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences, 61*(11), 1166–1170. https://doi.org/10.1093/gerona/61.11.1166

Corbin, C., Welk, G., Corbin, W., y Welk, K. (2008). *Concepts of physical fitness: Active lifestyles for wellness*. McGraw-Hill.

Correa, C. S., Baroni, B. M., Radaelli, R., Lanferdini, F. J., Cunha, G. dos S., Reischak-Oliveira, Á.,Aurélio vaz, M. Y Silveira Pinto, R. (2013). Effects of strength training and detraining

on knee extensor strength, muscle volume and muscle quality in elderly women. *Age, 35*(5), 1899–1904. https://doi.org/10.1007/s11357-012-9478-7

Cuoco, A., Callahan, D. M., Sayers, S., Frontera, W. R., Bean, J., y Fielding, R. A. (2004). Impact of muscle power and force on gait speed in disabled older men and women. *Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences, 59*(11), 1200–1206. https://doi.org/10.1093/gerona/59.11.1200

De Vos, N. J., Singh, N. A., Ross, D. A., Stavrinos, T. M., Orr, R., y Fiatarone Singh, M. A. (2005). Optimal load for increasing muscle power during explosive resistance training in older adults. *Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences, 60*(5), 638–647. https://doi.org/10.1093/gerona/60.5.638

Delmonico, M. J., Harris, T. B., Visser, M., Park, S. W., Conroy, M. B., Velasquez-Mieyer, P., Boudreau, R., Manini, T. M., Nevitt, M. Newman, A. B. y Goodpaster, B. H. (2009). Longitudinal study of muscle strength, quality, and adipose tissue infiltration. *American Journal of Clinical Nutrition, 90*(6), 1579–1585. https://doi.org/10.3945/ajcn.2009.28047

Desmedt, J. E., y Godaux, E. (1978). Ballistic contractions in fast or slow human muscles: Discharge patterns of single motor units. *Journal of Physiology, 285*, 185–196. https://doi.org/10.1113/jphysiol.1978.sp012566

Edwards, M. H., Gregson, C. L., Patel, H. P., Jameson, K. A., Harvey, N. C., Sayer, A. A., Dennison, E. M., y Cooper, C. (2013). Muscle size, strength, and physical performance and their associations with bone structure in the Hertfordshire Cohort Study. *Journal of Bone and Mineral Research, 28*(11), 2295–2304. https://doi.org/10.1002/jbmr.1972

Erickson, K. I., Leckie, R. L., y Weinstein, A. M. (2014). Physical activity, fitness, and gray matter volume. *Neurobiology of Aging, 35*(Suppl. 2), S20–S28. https://doi.org/10.1016/j.neurobiolaging.2014.03.034

Erickson, K. I., Prakash, R. S., Voss, M. W., Chaddock, L., Heo, S., McLaren, M., Pence, B. D., Martin, S. A., Vieira, V. J., Woods, J. A., McAuley, E. y Kramer, A. F. (2010). Brain-derived neurotrophic factor is associated with age-related decline in hippocampal volume. *Journal of Neuroscience, 30*(15), 5368–5375. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.6251-09.2010

Erickson, K. I., Voss, M. W., Prakash, R. S., Basak, C., Szabo, A., Chaddock, L., Kim, J. S., Heo, S., Alves, H., White, S. M., Wojcicki, T. R., Mailey, E., Vieira, V. J., Martin, S. A., Pence, B. D., Woods, J. A., McAuley, E. y Kramer, A. F. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108*(7), 3017–3022. https://doi.org/10.1073/pnas.1015950108

Fielding, R. A., LeBrasseur, N. K., Cuoco, A., Bean, J., Mizer, K., y Fiatarone Singh, M. A. (2002). High-velocity resistance training increases skeletal muscle peak power in older women. *Journal of the American Geriatrics Society, 50*(4), 655–662. https://doi.org/10.1046/j.1532-5415.2002.50159.x

Grimby, G. y Evans, W. J. (1995). Muscle performance and structure in the elderly as studied cross-sectionally and longitudinally. *Journal of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences, 50*(Suppl.), 17–22. https://doi.org/10.1093/gerona/50A.Special_Issue.17

Hazell, T. J., Kenno, K. A., y Jakobi, J. M. (2007). Functional benefit of power training for older adults. *Journal of Aging and Physical Activity, 15*(3), 349–359. https://doi.org/10.1123/japa.15.3.349

Henwood, T. R., Riek, S. y Taaffe, D. R. (2008). Strength versus muscle power-specific resistance training in community-dwelling older adults. *Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences, 63*(1), 83–91. https://doi.org/10.1093/gerona/63.1.83

Hunter, G. R., McCarthy, J. P., y Bamman, M. M. (2004). Effects of resistance training on older adults. *Sports Medicine, 34*(5), 329–348. https://doi.org/10.2165/00007256-200434050-00005

Ivey, F. M., Tracy, B. L., Lemmer, J. T., NessAiver, M., Metter, E. J., Fozard, J. L., y Hurley, B. F: (2000). Effects of strength training and detraining on muscle quality: Age and gender comparisons. *Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences, 55*(3), B152–B158. https://doi.org/10.1093/gerona/55.3.B152

Kent-Braun, J. A., Callahan, D. M., Fay, J. L., Foulis, S. A., y Buonaccorsi, J. P. (2014). Muscle weakness, fatigue, and torque variability: Effects of age and mobility status. *Muscle & Nerve, 49*(2), 209–217. https://doi.org/10.1002/mus.23903

Kim, Y. S., Shin, S. K., Hong, S. B., y Kim, H. J. (2017). The effects of strength exercise on hippocampus volume and functional fitness of older women. *Experimental Gerontology, 97*, 22–28. https://doi.org/10.1016/j.exger.2017.07.007

Lynch, N. A., Metter, E. J., Lindle, R. S., Fozard, J. L., Tobin, J. D., Roy, T. A.,Fleg, J. L. y Hurley, B. F. (1999). Muscle quality. I. Age-associated differences between arm and leg muscle groups. *Journal of Applied Physiology, 86*(1), 188–194. https://doi.org/10.1152/jappl.1999.86.1.188

Macaluso, A., y De Vito, G. (2004). Muscle strength, power and adaptations to resistance training in older people. *European Journal of Applied Physiology, 91*(4), 450–472. https://doi.org/10.1007/s00421-003-0991-3

Maffiuletti, N. A., Aagaard, P., Blazevich, A. J., Folland, J., Tillin, N., y Duchateau, J. (2016). Rate of force development: Physiological and methodological considerations. *European Journal of Applied Physiology, 116*(6), 1091–1116. https://doi.org/10.1007/s00421-016-3346-6

Manini, T. M., y Clark, B. C. (2012). Dynapenia and aging: An update. *Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences, 67*(1), 28–40. https://doi.org/10.1093/gerona/glr010

Marques, E. A., Mota, J., y Carvalho, J. (2012). Exercise effects on bone mineral density in older adults: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Age, 34*(6), 1493–1515. https://doi.org/10.1007/s11357-011-9311-8

Marsh, A. P., Miller, M. E., Rejeski, W. J., Hutton, S. L., y Kritchevsky, S. B. (2009). Lower extremity muscle function after strength or power training in older adults. *Journal of Aging and Physical Activity, 17*(4), 416–443. https://doi.org/10.1123/japa.17.4.416

Metzger, J. M., y Moss, R. L. (1990). Calcium-sensitive cross-bridge transitions in mammalian fast and slow skeletal muscle fibers. *Science, 247*(4946), 1088–1090. https://doi.org/10.1126/science.2309121

Misic, M. M., Rosengren, K. S., Woods, J. A., Evans, E. M. (2007). Muscle quality, aerobic fitness

and fat mass predict lower-extremity physical function in community-dwelling older adults. *Gerontology, 53*(5), 260–266. https://doi.org/10.1159/000101700

Miszko, T. A., Cress, M. E., Slade, J. M., Covey, C. J., Agrawal, S. K., y Doerr, C. E. (2003). Effect of strength and power training on physical function in community-dwelling older adults. *Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences, 58*(2), 171–175. https://doi.org/10.1093/gerona/58.2.M171

Moore, A. Z., Caturegli, G., Metter, E. J., Makrogiannis, S., Resnick, S. M., Harris, T. B., et al. (2014). Difference in muscle quality over the adult life span and biological correlates in the Baltimore Longitudinal Study of Aging. *Journal of the American Geriatrics Society, 62*(2), 230–236. https://doi.org/10.1111/jgs.12653

Multanen, J., Nieminen, M. T., Häkkinen, A., Kujala, U. M., Jämsä, T., Kautiainen, H.,Lammentausta, E., Ahola, R., Selänne, H., Ojala, R., Kiviranta, I., y Heinonen, A. (2014). Effects of high-impact training on bone and articular cartilage: 12-month randomized controlled quantitative MRI study. *Journal of Bone and Mineral Research, 29*(1), 192–201. https://doi.org/10.1002/jbmr.2015

Muehlbauer, T., Gollhofer, A., y Granacher, U. (2015). Associations between measures of balance and lower-extremity muscle strength/power in healthy individuals across the lifespan: A systematic review and meta-analysis. *Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences, 70*(5), 548–556. https://doi.org/10.1007/s40279-015-0390-z

Orr, R., de Vos, N. J., Singh, N. A., Ross, D. A., Stavrinos, T. M., y Fiatarone-Singh, M. A. (2006). Power training improves balance in healthy older adults. *Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences, 61*(1), 78–85. https://doi.org/10.1093/gerona/61.1.78

Pajonk, F. G., Wobrock, T., Gruber, O., Scherk, H., Berner, D., Kaizl, I., et al. (2010). Hippocampal plasticity in response to exercise in schizophrenia. *Archives of General Psychiatry, 67*(2), 133–143. https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2009.193

Pedersen, B. K. (2019). Physical activity and muscle–brain crosstalk. *Nature Reviews Endocrinology, 15*(7), 383–392. https://doi.org/10.1038/s41574-019-0174-x

Peterson, M. D., Rhea, M. R., Sen, A., y Gordon, P. M. (2010). Resistance exercise for muscular strength in older adults: A meta-analysis. *Ageing Research Reviews, 9*(3), 226–237. https://doi.org/10.1016/j.arr.2010.03.004

Pinho, R. A., Aguiar, A. S., Jr., y Radák, Z. (2019). Effects of resistance exercise on cerebral redox regulation and cognition: An interplay between muscle and brain. *Antioxidants, 8*(11), 529. https://doi.org/10.3390/antiox8110529

Pinto, R. S., Correa, C. S., Radaelli, R., Cadore, E. L., Brown, L. E., y Bottaro, M. (2014). Short-term strength training improves muscle quality and functional capacity of elderly women. *Age, 36*(1), 365–372. https://doi.org/10.1007/s11357-013-9567-2

Pojednic, R. M., Clark, D. J., Patten, C., Reid, K., Phillips, E. M., y Fielding, R. A. (2012). The specific contributions of force and velocity to muscle power in older adults. *Experimental Gerontology, 47*(8), 608–613. https://doi.org/10.1016/j.exger.2012.05.010

Porter, M. M. (2006). Power training for older adults. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism, 31*(2), 87–94. https://doi.org/10.1139/h05-034

Puthoff, M. L., y Nielsen, D. H. (2007). Relationships among impairments in lower-extremity strength and power, functional limitations, and disability in older adults. *Physical Therapy, 87*(10), 1334–1347. https://doi.org/10.2522/ptj.20060176

Radaelli, R., Botton, C. E., Wilhelm, E. N., Bottaro, M., Lacerda, F., Gaya, A., Moraes, K., Peruzzolo, A., Brown, L. E., y Pinto, R. S. (2013). Low- and high-volume strength training induces similar neuromuscular improvements in muscle quality in elderly women. *Experimental Gerontology, 48*(8), 710–716. https://doi.org/10.1016/j.exger.2013.04.003

Raj, I. S., Bird, S. R., Westfold, B. A., y Shield, A. J. (2012). Effects of eccentrically biased versus conventional weight training in older adults. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 44*(6), 1167–1176.

Reid, K. F., y Fielding, R. A. (2012). Skeletal muscle power: A critical determinant of physical functioning in older adults. *Exercise and Sport Sciences Reviews, 40*(1), 4–12. https://doi.org/10.1097/JES.0b013e31823b5f13

Rodríguez-Rosell, D., Pareja-Blanco, F., Aagaard, P., y González-Badillo, J. J. (2018). Physiological and methodological aspects of rate of force development assessment in human skeletal muscle. *Clinical Physiology and Functional Imaging, 38*(5), 743–762. https://doi.org/10.1111/cpf.12495

Sayers, S. P. (2008). High velocity power training in older adults. *Current Aging Science, 1*(1), 62–67. http://dx.doi.org/10.2174/1874609810801010062

Sayers, S. P., Gibson, K., y Cook, C. R. (2012). Effect of high-speed power training on muscle performance, function, and pain in older adults with knee osteoarthritis: A pilot investigation. *Arthritis Care & Research, 64*(1), 46–53. https://doi.org/10.1002/acr.20675

Schiaffino, S. y Reggiani, C. (2011). Fiber types in mammalian skeletal muscles. *Physiological Reviews, 91*(4), 1447–1531. https://doi.org/10.1152/physrev.00031.2010

Schilling, B. K., Pfeiffer, R. F., LeDoux, M. S., Karlage, R. E., Bloomer, R. J., y Falvo, M. J. (2010). Effects of moderate-volume, high-load lower-body resistance training on strength and function in persons with Parkinson's disease: A pilot study. *Parkinson's Disease, 2010*, Article 824734. https://doi.org/10.4061/2010/824734

Scisciola, L., Fontanella, R. A., Surina, S., Cataldo, V., Paolisso, G., y Barbieri, M. (2021). Sarcopenia and cognitive function: Role of myokines in muscle–brain cross-talk. *Life, 11*(2), 173. https://doi.org/10.3390/life11020173

Steib, S., Schoene, D., y Pfeifer, K. (2010). Dose–response relationship of resistance training in older adults: A meta-analysis. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 42*(5), 902–914. https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e3181c34465

Straight, C. R., Brady, A. O., y Evans, E. M. (2013). Muscle quality in older adults: What are the health implications? *American Journal of Lifestyle Medicine, 7*(6), 395–403. https://doi.org/10.1177/1559827613510681

Symons, T. B., Vandervoort, A. A., Rice, C. L., Overend, T. J., y Marsh, G. D. (2005). Effects of

maximal isometric and isokinetic resistance training on strength and functional mobility in older adults. *Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences, 60*(6), 777–781. https://doi.org/10.1093/gerona/60.6.777

Taki, Y., Thyreau, B., Kinomura, S., Sato, K., Goto, R., Kawashima, R., et al. (2011). Correlations among brain gray matter volumes, age, gender, and hemisphere in healthy individuals. *PLoS ONE, 6*(7), e22734. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0022734

Toji, H., y Kaneko, M. (2007). Effects of aging on force, velocity, and power in the elbow flexors of males. *Journal of Physiological Anthropology, 26*(6), 587–592. https://doi.org/10.2114/jpa2.26.587

Tracy, B. L., Ivey, F. M., Hurlbut, D., Martel, G. F., Lemmer, J. T., Siegel, E. L., et al. (1999). Muscle quality. II. Effects of strength training in 65- to 75-year-old men and women. *Journal of Applied Physiology, 86*(1), 195–201. https://doi.org/10.1152/jappl.1999.86.1.195

Tschopp, M., Sattelmayer, K. M., y Hilfiker, R. (2011). Is power training or conventional resistance training better for function in elderly persons? A meta-analysis. *Age and Ageing, 40*(5), 549–556. https://doi.org/10.1093/ageing/afr071

Visser, M., y Schaap, L. A. (2011). Consequences of sarcopenia. *Clinics in Geriatric Medicine, 27*(3), 387–399. https://doi.org/10.1016/j.cger.2011.03.006

Wilckens, K. A., Stillman, C. M., Waiwood, A. M., Kang, C., Leckie, R. L., Peven, J. C., Foust, J. E., Fraundorf, S. H., y Erickson, K. I. (2021). Exercise interventions preserve hippocampal volume: A meta-analysis. *Hippocampus, 31*(3), 335–347. https://doi.org/10.1002/hipo.23292

Zamboni, M., Mazzali, G., Fantin, F., Rossi, A., y Di Francesco, V. (2008). Sarcopenic obesity: A new category of obesity in the elderly. *Nutrition, Metabolism and Cardiovascular Diseases, 18*(5), 388–395. https://doi.org/10.1016/j.numecd.2007.10.002

Estilos educativos parentales y emociones en las infancias

Laura Sofia Gamboa Vargas,[1] Diana Marcela Ordóñez Rodríguez,[2]
Gladys Alejandra Patiño Fino,[3] Elvia Yanneth León González[4]

pp. 369-380

1 Estudiante de decimo semestre de la Licenciatura en Educación Especial. Correo: lsgamboav@upn.edu.co

2 Estudiante de decimo semestre de la Licenciatura en Educación Especial. Correo: dmordonesr@upn.edu.co

3 Estudiante de decimo semestre de la Licenciatura en Educación Especial. Correo: gapatinof@upn.edu.co

4 Licenciada en Educación Especial, especialista Psicomotricidad Infantil y doctora en Terapia Superior Familiar. Correo: eyleon@pedagogica.edu.co

Introducción

El presente artículo da a conocer el ejercicio investigativo realizado por docentes en formación de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual se llevó a cabo con estudiantes de los grados transición, primero B y segundo A del Colegio Santo Tomás de Aquino. Para esta investigación se tuvo en cuenta referentes teóricos sobre dinámicas familiares, formas de ser familia, relación familia y escuela, infancias, emociones en las infancias, entre otras. A partir de un enfoque cualitativo mixto, se reconoció cómo el rol especial puede aportar desde un abordaje pedagógico a identificar y manejar las emociones de las infancias, partiendo de las dimensiones de comunicación y afectividad de los estilos educativos parentales (EEP), así mismo se visibiliza la importancia de la relación entre familia y escuela.

Lo anterior, a partir de la pregunta de investigación: ¿cómo las dimensiones de comunicación y afectividad de los EEP y las dinámicas de las familias de los estudiantes del grado transición, primero B y segundo A del Colegio Santo Tomás de Aquino inciden en el reconocimiento y manejo de sus emociones?

Marco Teórico

A continuación, se mencionan los conceptos claves que aportaron a la investigación, partiendo de diferentes autores lo cual permitirá una mejor comprensión de las categorías abordadas.

Formas de ser familia

Manjarrés *et al*. (2016) hacen uso de este término que utiliza el grupo de investigación de Familia y Escuela. Si bien se tiene en cuenta la familia monoparental, se plantean otras que son muy representativas para el entorno colombiano, entre ellas se encuentra: familia nuclear urbana, familia extensa, familia unipersonal, familia recompuesta y familia adoptiva.

Dinámicas familiares

Desde el grupo de Familia y Escuela, se afirma que en las dinámicas familiares "cada miembro asume diferentes posturas frente a las vivencias como colectivo, y cada uno tiene formas de reacción distinta a los retos, dificultades, alegrías y éxitos que en ella le ocurren" (Manjarrés *et al*., 2016, p. 71). Además de ello, resaltan algunos aspectos fundamentales en las dinámicas e interacciones familiares los cuales son: comunicación, afectividad, normas, roles, límites, tiempo libre, autoridad.

Estilos educativos parentales

El modelo de EEP se caracteriza por comprender las relaciones que se dan entre padres e hijos, incidiendo en el desarrollo social, afectivo y emocional, estos son: visión-concepción, relacionado con las creencias sobre el adulto y el niño/joven; pautas, las cuales establecen las normas y valores; prácticas, entendidas como las acciones que se instauran desde el apoyo y control; proyecto de vida, desde el campo personal y familiar (Manjarrés *et al*., 2016).

Adicionalmente, se establece otra perspectiva del tema según Manjarrés y Hederich (2020) estos son otros EEP que se evidencian en los procesos de crianza en familias donde hay personas con discapacidad los cuales lo dividen en cuatro tipos: impulsador-reflexivo, dominador-inflexible, dominado-complaciente y dominado-distante.

Ahora bien, el modelo de EEP parte del reconocimiento que se tiene del sujeto con discapacidad

al interior de las familias, principalmente de quienes ejercen el rol educativo y de crianza. Al considerar que en la presente investigación no se lleva a cabo un trabajo con personas con discapacidad, es importante mencionar que el modelo se ajusta a la concepción que las familias tienen sobre las infancias (ver tabla 1).

Tabla 1.

Roles Familiares según la concepción de infancias.

Niño como propiedad	El niño es un recurso económico y por tanto trabaja y aporta en dicho aspecto; el adulto es quien administra y distribuye tiempos, funciones y tareas.
Niños como adulto pequeño	El niño es capaz de actuar como un adulto en la sociedad; el adulto asigna responsabilidades supervisando su cumplimiento.
Niño como pizarra	El niño no posee conocimientos ni maldad; el adulto es quien decide qué debe aprender, ser, experimentar y hacer el niño.
Niño como ángel	El niño es el salvador y es quien guía al adulto a la luz y la calma; el adulto está sometido a su cuidado.
Niño como bondad innata	El niño es bueno y la sociedad lo corrompe; el adulto satisface sus necesidades y orienta sus intereses.
Niño como persona en desarrollo	El niño tiene etapas con distintas cualidades; el adulto se encarga de que el niño alcance sus logros en cada etapa de desarrollo.
Niño como sujeto de derechos	Niño como sujeto social de derechos: el niño es un ser social con derechos y deberes; el adulto es el responsable y garante de estos.

Fuente: elaboración propia con información tomada de Manjarrés (2016).

Familia y escuela

Se debe reconocer la importancia de la relación entre estas dos instituciones, pues de esta manera se favorecerá el proceso y desarrollo de cada estudiante en distintos escenarios. Lo anterior, debido a que la familia es el primer espacio de socialización, en el que se desarrollan habilidades para la vida, tales como la interacción, acción e intercambio; por otro lado, en la escuela se generan procesos que favorecen la configuración de la identidad, personalidad, valores y desarrollo de habilidades sociales (Manjarrés *et al.*, 2016, p. 132). Así mismo, como señala Torío (2004), citada por Manjarrés *et al.* (2016), "la educación necesita el diálogo entre ambas tanto para buscar puntos de convergencia como para delimitar competencias y buscar cauces de comunicación e interrelación" (p. 137), lo anterior, considerando que ambas instituciones demandan apoyo la una a la otra.

Adicionalmente, en el texto se exponen algunas funciones educativas que comparten estos dos escenarios: la configuración de la personalidad y el autoconcepto, la formación en valores y el desarrollo de habilidades sociales. Estos aspectos se relacionan con la emocionalidad y afectividad, ya que dependen de los vínculos, emociones y factores de la socialización y que influyen en las aspiraciones y motivaciones del sujeto; definen la respuesta a situaciones específicas con otros sujetos.

Infancias

En primer lugar, es importante aclarar por qué hablar de infancias y no de infancia, pues como menciona Calle (2017), históricamente la infancia se ha concebido como una etapa de desarrollo enfocada a preparar al sujeto para su vida adulta, o sea, el niño o niña se invisibiliza al usarlo como un proyecto de adulto. Por lo anterior, surge la necesidad de visibilizar las infancias en plural, teniendo en cuenta que dicha construcción no se puede abordar en un único molde, pues esta depende de factores subjetivos y sociales que las permean.

La concepción de las infancias ha evolucionado con el paso de los años, muchas de estas nociones se han visto configuradas por las demandas del momento histórico, y justamente con estas se ha transformado la educación para esta población. En una investigación rigurosa acerca de las trayectorias y rutas posibles de investigación en educación infantil, realizada por Durán y Pulido (2018), se encontró que las creencias de los docentes hacia la concepción de los niños han sido transformadas, al asumir una posición de reconocimiento como sujetos con capacidad de aportar a su desarrollo educativo con preguntas e intereses, a su vez como sujetos que se comunican y expresan de diferentes formas: con su cuerpo o con palabras. Lo anterior deja en evidencia cómo las infancias ya no son consideradas como "tabula rasa", sino que son sujetos con todas las herramientas para contar sus experiencias y sentires, sujetos con la capacidad de relatar lo que sucede a su alrededor y sentirlo mediante sus emociones y expresarlo.

Emociones

Para Denzin, mencionado por Bericat (2012) la emoción en una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el interior de y recorriendo el cuerpo, y que, durante el trascurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada, una realidad constituida por la experiencia emocional. Además, Brody, citado por Bericat (2012), ve las emociones como:

> Sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan a nuestro bienestar. (p. 2)

Desde otra perspectiva, Mora (2017) menciona que nuestras emociones son nuestra identidad y que nada de lo que sucede en la corteza cerebral se produce asépticamente sin el filtro emocional, lo cual conlleva a afirmar que las emociones están íntimamente ligadas a nuestros procesos cognitivos y de aprendizaje. También afirma que:

> Emoción indica movimiento e interacción con el mundo. Es una conducta que incluye todos los cambios que se producen en el cuerpo disparados por un amplio rango de estímulos que vienen de todo lo que rodea al individuo o que también puede producirse desde la evocación de la memoria de tales estímulos y que indican recompensa (placer) o castigo (dolor). (p. 37)

Emociones en las infancias

Heras *et al*. (2016) mencionan algunas dimensiones o habilidades que se deben desarrollar en el ámbito emocional de las infancias, tanto en la escuela como en la familia:

Conciencia emocional: esto implica dar nombre a las emociones y comprenderlas, tanto las propias como las de los demás, teniendo en cuenta la comunicación verbal y no verbal. Esta habilidad será la guía para que los niños desarrollen las siguientes.

Regulación emocional: se debe desarrollar un manejo de emociones apropiado por medio de distintas estrategias como regular la impulsividad, tolerancia a la frustración, flexibilidad para afrontar cambios, nuevas ideas, etc.

Competencia social: Enfocada en reconocer las emociones de otros y ayudar a que se sientan bien, es decir, desarrollar empatía, al conocer sus necesidades y deseos para tener una interacción eficaz.

Habilidades de la vida para el bienestar: organizar una vida equilibrada y sana, al incluir habilidades como organización, planeación, toma de decisiones y mantener buenas relaciones, etc.

Relaciones interpersonales e intrapersonales

Las relaciones interpersonales e intrapersonales, según Suárez y Mendoza (2008), tienen que ver con la manera en la que un individuo expresa sus emociones, sentimientos e ideas, pues si un sujeto no actúa bajo el respeto, la armonía y la tolerancia, se generarán relaciones sociales donde no se tenga en cuenta los derechos del otro o incluso no se le reconozca. Las autoras mencionan a Gardner, donde reflejan que estas relaciones están vinculadas con la inteligencia del individuo teniendo en cuenta su teoría de las inteligencias múltiples.

Comunicación

La comunicación es una actividad inherente a la naturaleza humana, que implica la interacción y la puesta en común de mensajes significativos, a través de diversos canales y medios para influir, de alguna manera, en el comportamiento de los demás y en la organización y desarrollo de los sistemas sociales (Newstrom, 2003). La comunicación es un elemento importante en los procesos de formación de los estudiantes, en este caso en las infancias, puesto que está presente y transversaliza las categorías anteriormente mencionadas, por ejemplo, las relaciones inter e intrapersonales, la resolución de conflictos, la expresión de las emociones.

Además, como menciona Vargas *et al*., citadas por Ortiz (2020), a lo largo de la historia la comunicación ha estado presente en el desarrollo y progreso de la sociedad de diferentes maneras, como la comunicación verbal y no verbal, ya sea de forma expresiva o receptiva, lo que permite que las personas se logren comunicar por distintos medios. Lo anterior tiene relación con las dinámicas que se dan en el ámbito escolar entre pares y con las familias en otros contextos, puesto que la comunicación es esencial para determinar cómo se dan las relaciones inter e intrapersonales.

Metodología

La investigación se vincula desde el paradigma interpretativo entendiendo que la realidad social no siempre se puede comprender desde nociones cuantitativas tal y como lo menciona (Martínez, citado por Miranda y Ortiz, 2020, p. 9); en ese sentido se reconoce la individualidad del sujeto, las interpretaciones que él hace de las interacciones, creencias o características. Por otro lado, se tiene en cuenta los contextos donde se encuentra inmerso el sujeto y las múltiples realidades con las que se trabaja.

Además, se basa en un enfoque cualitativo, que se concibe como "descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observados. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos" (Schuster *et al*., 2013, p. 21). Lo anterior se relaciona con las intervenciones que se llevaron a cabo dentro de los salones de clase, en las que los estudiantes expresan sus sentires, pensamientos, vivencias y formas de concebir su entorno familiar y escolar.

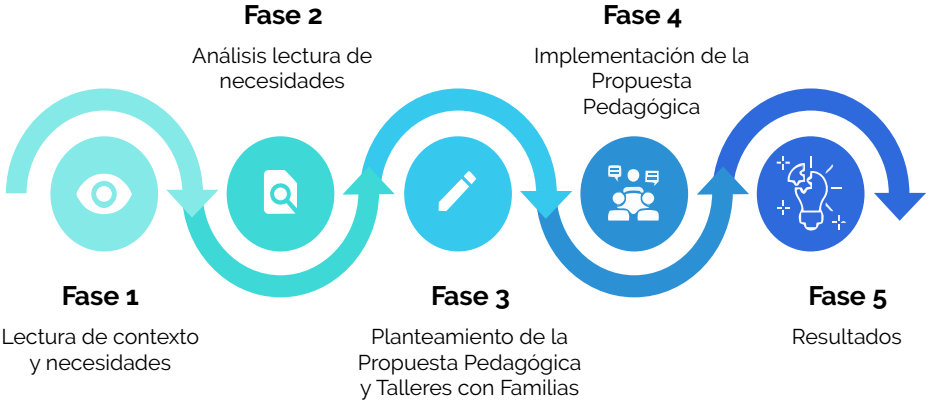
Adicionalmente, durante la recolección de resultados se tuvieron en cuenta datos cuantitativos que permitieron "producir datos más 'ricos' y variados mediante la multiplicidad de observaciones, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis" (Todd *et al*., citados por Sampieri, 2014, p. 537); esto por medio de gráficas que demostraban datos más objetivos frente a los aprendizajes de los estudiantes. Además, el mismo autor plantea los subtipos de estudios mixtos, donde uno de ellos es el cualitativo mixto, que, como lo indica su nombre, tiene una preponderancia cualitativa; esto quiere decir que la presente investigación se ubica en dicho enfoque investigativo, pues como afirma Sampieri (2014), en este caso las investigadoras son quienes deciden el enfoque al que se le dará un mayor peso, en este caso, el cualitativo.

El tipo de investigación es la investigación–acción, que se relaciona con el hallazgo de un problema en un contexto para dar respuesta a este desde un trabajo participativo en el que los investigadores intervienen de manera directa e indirecta (Garduño, 2002, p. 6). Los principios de esta investigación, planteados por Schuster *et al*. (2013) son: colectividad, promover encuentro entre teoría y práctica, formación y crítica. Es decir que se construye de manera reflexiva y crítica.

En cuanto a las fases de la investigación se realizaron cinco, distribuidas de la siguiente manera (ver figura 1).

Figura 1.

Fases de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Fase 1: contextualización (institución y grados) y lectura de las necesidades por medio de intervenciones pedagógicas.

Fase 2: análisis de lecturas de necesidades, en donde se establecieron características comunes en los tres grados y se planteó el problema, el objetivo, las categorías y subcategorías a trabajar.

Fase 3: se planteó la propuesta pedagógica: "Creciendo juntos: tejiendo y fortaleciendo emociones en la familia y la escuela", la cual contiene treinta y seis encuentros y talleres a implementar con los estudiantes y sus familias, las temáticas abordadas dentro de las aulas responden a la comunicación verbal y no verbal, identidad, empatía, resolución de conflictos, reconoci-

miento y manejo de emociones, escucha activa y "rincón de la calma". Con respecto a los talleres con padres se encuentran temas como: identidad, comunicación, escucha activa, reconocimiento y manejo de emociones.

Fase 4: se implementaron veinticuatro encuentros de la propuesta pedagógica, en donde se recolectaron resultados evidenciados a través de las experiencias de los estudiantes, por medio de materiales, mural, manualidades, la actividad "rincón de la calma", entre otros. Con lo que respecta a los talleres con familia, se realizaron con todo el grupo de praxis, allí quince talleres se mediaron por canales comunicativos tecnológicos y asincrónicos, divididos de la siguiente manera: dos se realizaron con una reunión virtual, uno híbrido, tres asincrónicos y diez con "cápsulas informativas" (videos de uno a dos minutos).

Fase 5: se analizaron los resultados recogidos en cada sesión considerando las producciones realizadas por los estudiantes, lo que sirve como instrumentos para la consolidación de categorías emergentes.

En las fases mencionadas anteriormente se hizo uso de diferentes instrumentos los cuales han servido de apoyo para la recolección, análisis, comprensión y reflexión de lo evidenciado durante el proceso de investigación. Los instrumentos son: observación participativa, bitácoras, diario de campo, planeaciones, relatos escritos, relatos orales y dibujos.

Resultados

Estudiantes

En cuanto a las relaciones intrapersonales los estudiantes adquirieron estrategias para su regulación emocional, tales como: "rincón de la calma", respirar, hablar con alguien, escuchar música, ir a caminar, entre otros. Un estudiante menciona: "Cuando estoy enojado, respiro y cuento hasta diez". De igual manera se fortalecieron las relaciones interpersonales, puesto que comprendieron la importancia de reconocer y validar las emociones en sus pares con el fin de apoyar la regulación emocional de los mismos. Por ejemplo: "La empatía se mira cuando mi compañero J. está triste y yo me siento al lado de él y lo acompaño y lo apoyo".

Considerando las habilidades que plantean Heras *et al*. (2016), la conciencia emocional se ve reflejada en los estudiantes debido a que, cuando expresan cómo se sienten mencionan las sensaciones que generan en su cuerpo y la situación que las provocó. De esta manera su regulación emocional se ve favorecida, lo que se refleja en la siguiente voz: "Debemos manejar la emoción porque se puede salir de control". Las competencias sociales se enriquecieron, ya que los estudiantes reconocen cómo su regulación emocional puede afectar en sus interacciones con los otros; por lo tanto, también reconocieron estrategias para la resolución de conflictos, por ejemplo: escuchar, dialogar, buscar un adulto como mediador. En otras palabras, las estrategias mencionadas buscan reemplazar los golpes, gritos y discusiones que se observaron en la lectura de necesidades.

Además, se halló una incidencia de la regulación emocional en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, donde se veían afectados los dispositivos básicos de aprendizaje y las funciones ejecutivas. La siguiente voz ejemplifica lo anterior: "El rincón de la calma sirve para cuando nos sentimos tristes, ir allá y tranquilizarse, soltar la emoción, sentirnos más tranquilos y

cuando ya me siento bien quiero ir a lo que estaba haciendo, seguimos con la clase"; esto refleja la importancia de que como docentes se reconozca y brinden las estrategias que potencien el desarrollo emocional, con el fin de favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior demuestra lo fundamental que es abordar el reconocimiento y manejo de emociones desde las infancias, ya que permite que los niños y las niñas se desenvuelvan en distintos contextos, tales como el escolar y familiar, tanto en esta etapa inicial de su vida como en las siguientes.

Figura 2.

Resultados del material elaborado con los estudiantes.

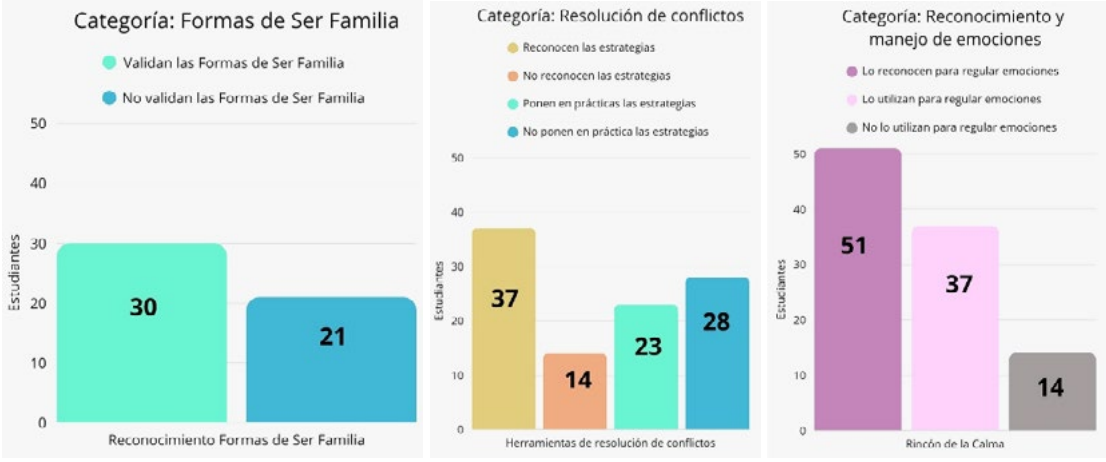


Fuente: elaboración propia.

Respecto a los datos cuantitativos (ver figura 3) la primera gráfica evidencia que los estudiantes ya reconocen la diversidad familiar y treinta de ellos son quienes validan esas otras formas de ser familia, por lo que se aporta a la inclusión debido a que se reconoce la importancia de valorar y respetar los contextos de los que hacen parte sus pares. Las dos gráficas siguientes demuestran el impacto de la propuesta pedagógica, donde también se reconoce que se debe seguir abordando el desarrollo emocional, para que de esta manera sean más los estudiantes que utilizan las estrategias para la resolución de conflictos y en un futuro la convivencia escolar sea sana para todos.

Figura 3.

Resultados cuantitativos de la investigación,



Fuente: elaboración propia.

Familias

Por medio de las voces y relatos de los estudiantes se encontró que la comunicación con sus familias es abierta o cerrada y unidireccional o bidireccional dependiendo de la persona y el momento en el que se da la interacción; así mismo, los estudiantes replican esos procesos comunicativos con sus pares. Además, en la afectividad se encontró la importancia de las palabras de afirmación para que los niños y las niñas identifiquen los vínculos que se dan con sus familias y también porque estas aportan en la construcción de su identidad.

Sobre los EEP se evidenció que las familias transitan por los cuatro estilos, dependiendo del objetivo educativo que se tenga en determinada situación. De igual manera, según el estilo por el que se opte, se brindarán o no las estrategias que aporten al desarrollo emocional, como se demuestra a continuación: "Yo tengo un frasco de la tranquilidad y mi mamá me ayuda a usarlo"; aquí se observa un estilo impulsador-reflexivo caracterizado por una comunicación abierta y bidireccional, por lo que la estudiante tiene un espacio para expresar lo que siente y el adulto le brinda una estrategia para su regulación emocional. Por el contrario, la voz: "Yo le digo a mi papá que no llore y me calmé", reflejando un estilo dominador-inflexible en el que la comunicación es más cerrada y unidireccional, dando como consecuencia que el estudiante no pueda expresar lo que siente y no adquiera fácilmente las estrategias para regular sus emociones. Sin embargo, se hace claridad de que ningún estilo es bueno o malo, mejor o peor, sino que depende del contexto de cada familia, de sus dinámicas familiares y de las estrategias que ha construido.

En otra instancia se generó una encuesta a las familias y se obtuvo como resultado que los estudiantes sí han mejorado en la adquisición y aplicación de estrategias para su reconocimiento y manejo de emociones; así mismo, se identificaron las estrategias que desde el ámbito familiar se utilizan y pueden ser aplicadas en la escuela al reconocer y valorar esos saberes distintos a los que se comparten dentro del contexto escolar.

Por otro lado, se corrobora la incidencia de las palabras de afirmación en la construcción de la identidad de los estudiantes, lo cual influye en cómo se percibe y se relaciona con los demás. Esto se evidencia en la siguiente vos: "Es muy importante para generar herramientas de autoestima o para que se fortalezca en actitudes".

Finalmente, como se demuestra en la figura 4, la participación de las familias en la encuesta fue mínima, lo que trae a colación la importancia de que la institución siga trabajando por fortalecer la relación entre la familia y la escuela, para de esta manera favorecer el desarrollo emocional e integral de los estudiantes. Esto generando una comunicación abierta y bidireccional que reconoce las responsabilidades y deberes de cada parte para contribuir desde la corresponsabilidad en el cumplimiento de los objetivos compartidos.

Figura 4.

Gráfica de resultados de la encuesta a las familias.



Fuente: elaboración propia.

Docentes

Estos resultados se obtuvieron a partir de la realización de una encuesta con cinco preguntas, la cual fue aplicada a siete docentes de área o directores de grupo, quienes estuvieron presentes durante la aplicación de la propuesta pedagógica.

Con respecto al uso del "rincón de la calma", los docentes manifiestan que fue una estrategia importante y significativa para los estudiantes y su desarrollo emocional; además, se resalta el acompañamiento pedagógico que este debe tener para que cumpla su objetivo pedagógico. Sin embargo, a lo largo de las implementaciones se identificaron barreras actitudinales que dificultaron el proceso. En relación con la resolución de conflictos, los docentes manifiestan que las interacciones se vieron mediadas por el diálogo y la mediación de un adulto; no obstante, en ocasiones persisten los golpes, gritos y discusiones, por lo que se debe seguir fortaleciendo dicho proceso.

Por último, en cuanto a la relación familia y escuela, los docentes reconocen que esta es una articulación fundamental para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, así mismo se considera que la comunicación y el establecer objetivos compartidos son estrategias importantes para lograr lo mencionado anteriormente. Para esto se debe seguir generando espacios de vinculación y participación de ambas instituciones.

Conclusiones

Se concluyen tres aspectos centrales, relacionados con los objetivos específicos de investigación. Primero, "Caracterizar las dimensiones de afectividad y comunicación en las familias de cada curso, a través de los relatos de los estudiantes sobre las interacciones al interior de sus familias" se puede afirmar que según

como se dan las dinámicas de comunicación y afectividad al interior de las familias, los niños y las niñas adquirirán más fácilmente o no, las estrategias para su reconocimiento y manejo de emociones. Además, el objetivo de "Implementar una propuesta pedagógica que potencie el reconocimiento y manejo de las emociones de los estudiantes" permitió evidenciar que, si bien se aportó al desarrollo emocional de los estudiantes, sus relaciones intra e interpersonales y la resolución de conflictos, también se encuentran puntos a mejorar; por ejemplo, un mayor acompañamiento pedagógico en donde todos los docentes se vean implicados, esto resalta la importancia de que, al seguir abordando estas temáticas, los estudiantes aplicarán las estrategias aprendidas en distintos contextos y etapas de su vida. Finalmente, el "Visibilizar la importancia del trabajo colaborativo y corresponsabilidad entre la familia y la escuela para un proceso enriquecedor para los estudiantes" generó reflexiones en torno a que las dos instituciones trabajen por garantizar una educación de calidad, equitativa e incluyente, donde se favorezca el desarrollo emocional e integral de los niños y niñas.

En otra instancia, la investigación genera un aporte al grupo de investigación Familia y Escuela, debido a que se demostró que el modelo de EEP puede ser trasferible a familias que no tienen personas con discapacidad; por lo tanto, se abre la posibilidad de investigar los elementos que se adaptarían para analizar, en este caso, cómo se dan los EEP en las familias a partir de su concepción sobre las infancias. Además, al trabajar con infancias se debe llevar a cabo un trabajo minucioso en la estrategia y recolección de datos al hacer uso de preguntas adaptadas a su edad, reconocer sus voces y los elementos puestos en relatos escritos y sus dibujos.

Finalmente, con respecto al rol del educador especial, el participar pedagógicamente en el Colegio Santo Tomás de Aquino, el cual se encuentra en tránsito hacia una educación inclusiva, demuestra la importancia de aportar desde una mirada crítica, reflexiva, sensible y propositiva que caracteriza al educador especial, puesto que, desde sus saberes y experiencias pedagógicas, didácticas, epistemológicas y educativas resignifican el accionar de enseñanza–aprendizaje. De esta manera, se propician estrategias que minimicen las barreras encontradas y desarrollen propuestas pedagógicas e interdisciplinares que favorecen el acceso, participación, permanencia y promoción en el sistema educativo para todos los niños, niñas y jóvenes sin excepción. Así mismo teniendo en cuenta la Ley 2503 del 2025, la cual reglamenta una cátedra emocional en las instituciones, demuestra que la propuesta puede seguir su desarrollo, ya que está planteada para aplicarse o llevarse a cabo haciendo los debidos ajustes.

Referencias

Bericat, E. (2012). *Emociones*. Sociopedia.isa. https://www.researchgate.net/publication/289533967_Emociones

Calle, M. L. (2017). De infancia invisible a infancia-s visibles. *Infancias Imágenes, 16*(2), 330-334. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/11416/13338

Congreso de la República. (2025, 28 de julio). *Ley 2503 de 2025* (Diario Oficial No. 53.198, 31 de julio de 2025). Por medio de la cual se crea y se implementa la Cátedra de Educación

Emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones.

Durán, S. y Pulido, J. (2018). *Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil*. Universidad Pedagógica Nacional. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9420

Garduño, S. (2002). Enfoques metodológicos en la investigación educativa. *Revista Investigación Administrativa, 31*(90). https://doi.org/10.35426/IAv31n90.02

Heras, D., Cepa, A., y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *INFAD Revista de Psicología, 1*(1). https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/217/159

Manjarrés, D., León, Y. y Gaitán, A. (2016). *Familia y escuela: oportunidad de formación, posibilidad de interacción.* http://hdl.handle.net/20.500.12209/12960

Manjarrés, D., León, Y. y Gaitán, A. (2018). *Construyendo diálogos entre familias y escuelas*. Universidad Pedagógica Nacional. http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9428

Manjarrés, D. y Hederich, C. (2020). Permanencias y transformaciones de los estilos parentales en la crianza de personas con discapacidad. *CES Psicología, 13*(2), 61-84. https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/5149

Miranda, S.; Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21). https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/717

Mora, F. (2017). *Neuroeducación*. Alianza Editorial. https://www.colegar.com/colegar/archivo_aporte_id209_1599168691253.pdf

Ortiz, D., Cortez, M., Ruperti, E. y Varas, A. (2020). Lenguaje y comunicación componentes importantes para el desarrollo del bienestar infantil. *Revista Horizontes, 4*(16), 450 – 460. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/128

Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología, 2*(4), 109-139.

Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill España. https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf

Suárez, I. y Mendoza, B. (2008). Desarrollo de la inteligencia emocional y de la capacidad para establecer relaciones interpersonales e intrapersonales. *Lauro, 14*(27), 76-95. https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892005.pdf

Parte VI

Ciencia, Tecnología e innovación para el aprendizaje

Análisis de la interrelación de señales EEG, ECG y EDA bajo múltiples actividades cognitivas utilizando técnicas de machine learning

David Alejandro Martínez Vásquez,[1] Nubia Nathaly Sánchez Galvis,[2] Hugo Posada-Quintero[3]

pp. 382-395

1 Facultad de Ciencia y Tecnología, Departamento de Tecnología, Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Doctor en Ingeniería Eléctrica por la Universidad Nacional de Colombia. Correo: damartinezv@upn.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9750-2653

2 Facultad de Ciencia y Tecnología, Departamento de Tecnología, Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Magister en Automatización Industrial por la Universidad Nacional de Colombia. Correo: nnsanchezg@pedagogica.edu.co

3 Departamento de Ingeniería Biomédica, Universidad de Connecticut, Storrs, Connecticut USA. Doctor en Ingeniería Biomédica por la Universidad de Connecticut. Correo: h.posada@uconn.edu; Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4514-4772

Introducción

El análisis de la actividad electrodérmica (EDA-*electro dermal activity*) se ha convertido en los últimos años en una alternativa relevante para el análisis de comportamientos fisiológicos en individuos sometidos a cargas elevadas de estrés generado por actividades cognitivas que demandan niveles altos de concentración o memoria, generalmente durante periodos prolongados y con privación de sueño. Gracias a su relación con el sistema nervioso autónomo, específicamente con el simpático, la señal EDA, mediante sus componentes tónica o *skin conductance level* (SCL) y fásica o *skin conductance response* (SCR), permite capturar respuestas asociadas a comportamientos de tipo "lucha o huida", es decir, mediante los niveles de sudoración de la piel, los cuales permanentemente cambian ante estímulos externos, tales como tareas demandantes desde el punto de vista intelectual u operativo, o por situaciones internas que se ven reflejadas en cambios emocionales como la depresión o la ansiedad (Posada-Quintero y Chon, 2020).

Desde el punto de vista de la electrocardiografía (ECG), múltiples estudios han encontrado asociaciones entre algunos parámetros tales como la variabilidad de la frecuencia cardiaca (HRV-*heart rate variability*) y la misma frecuencia cardiaca (HR) con los cambios emocionales y la fatiga mental de los individuos. En este sentido, el HRV se ha convertido en un parámetro importante para determinar cómo los picos del complejo QRS de la señal ECG varían ante distintas situaciones que someten a un individuo a condiciones de estrés o ansiedad, especialmente en contextos relacionados con cargas físicas causadas por la actividad física (Posada-Quintero y Bolkhovsky, 2019).

Por otra parte, la señal de electroencefalografía (EEG-*electro encephalography*) ha sido una de las más estudiadas desde el punto de vista fisiológico y con enfoques direccionados hacia la detección de emociones positivas o negativas bajo múltiples condiciones adversas, tales como la privación de sueño, los efectos de los tratamientos en pacientes con desórdenes depresivos de carácter clínico, la identificación de episodios altamente estresantes en niños con familias altamente disfuncionales o la identificación de estrés o ansiedad en adolescentes (Schaffer *et al*., 1983; Périard *et al*., 2024). Desde el punto de vista de la señal EEG, uno de los parámetros más estudiados recientemente para la identificación de emociones es la asimetría frontal de la componente alfa (FAA-*frontal alpha asymmetry*). La faa se calcula por medio de la diferencia entre los niveles de potencia de los hemisferios frontales derecho e izquierdo de la componente de frecuencia alfa (8-13 Hz) de la señal EEG, lo cual indica niveles emocionales que tienden a la motivación o disposición cuando su valor aumenta, o indisposición o abstención cuando este decrece (Stewart *et al*., 2011; Gollan *et al*., 2014; Ip *et al*., 2021).

En términos generales, múltiples características dentro de las señales EEG, ECG y EDA han sido utilizadas en procesos de clasificación de emociones para múltiples contextos y utilizando múltiples técnicas de aprendizaje de máquina (*machine learning*). Sin embargo, no se ha estudiado la interrelación entre estas para encontrar cómo, específicamente, las características de la señal EDA pueden ser utilizadas para clasificar episodios de estrés y ansiedad bajo cargas cognitivas y condiciones de privación de sueño, sin la complejidad que implica el análisis de señales EEG. En ese sentido, este proyecto busca encontrar características de la señal EDA que

proporcionen información acerca del parámetro FAA de la señal EEG, de tal manera que podamos identificar emociones con menos infraestructura y costo, tal como sugiere la toma de señales electrodérmicas si la comparamos con la adquisición de señales de encefalografía. Esta interrelación se basa en la información mutua, un concepto que proviene de la teoría de la información formulada por Claude E. Shannon (1948), mediante la cual podemos identificar el nivel de información que una variable aleatoria puede proporcionar acerca de otra desde el punto de vista lineal y no lineal, una ventaja importante si la comparamos con los índices de correlación comúnmente usados en análisis de datos.

Materiales y métodos

Adquisición de datos

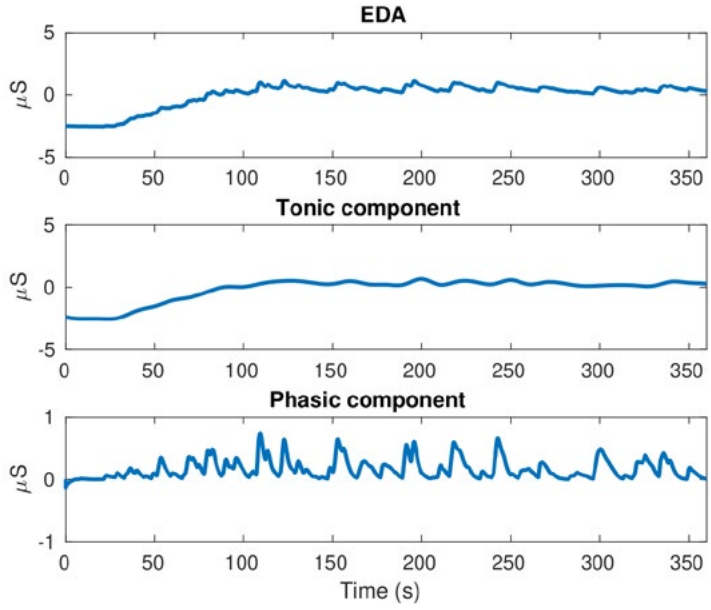
Los datos usados en este estudio fueron tomados en las instalaciones de la Universidad de Connecticut, bajo la supervisión del doctor y profesor Hugo Posada-Quintero. En el estudio, 10 voluntarios (7 hombres y 3 mujeres) entre los 25 y 35 años participaron ejecutando 4 tareas cognitivas durante 24 horas, en intervalos de 2 horas, iniciando a las 10 a. m. Cada una de las 12 pruebas o *trials* inició con la actividad EAT (*error awareness task*), seguida de la actividad *ship search*, la actividad *N-Back* y finalmente con la tarea PVT (*psychomotor vigilance task*). Durante las tareas, las señales EEG, EDA y ECG fueron extraídas de cada uno de los participantes por medio de sensores especializados para cada caso (HP 78354A para ECG; FE116 *galvanic skin response amplifier* —Adinstruments— para EDA; y actiCHamp amplifier —Brain Products GmbH, Gilching, Alemania— junto con un EasyCap electrode system —EasyCap GmbH, Herrsching-Breitbrunn, Alemania— para la señal EEG). Las señales EDA y ECG fueron muestreadas a 400 Hz, mientras que la señal EEG a 200 Hz. Se cuenta con el consentimiento informado de cada individuo y la aprobación del comité de ética de la Universidad de Connecticut.

Conceptos preliminares

Señal electrodérmica

La señal EDA, medida en µ Siemens y cuya adquisición se hace normalmente en los dedos o la palma de la mano, representa la variación de niveles de sudoración en la piel. Su descomposición, normalmente utilizando el algoritmo de optimización convexa propuesto por Greco *et al*. (2016), genera dos componentes denominados tónica o SCL y fásica o SCR (ver figura 1), asociadas a cambios lentos y rápidos en la conductancia de la piel, respectivamente. En términos de estímulos, la componente tónica representa comportamientos internos del individuo, generalmente causados por emociones o pensamientos, mientras que la componente fásica está asociada a estímulos externos como altas cargas cognitivas, fatiga mental, imágenes o eventos perturbadores y estresantes, entre otros (Martínez Vásquez *et al*., 2023).

Figura 1.
Señal EDA junto con sus componentes tónica y fásica.

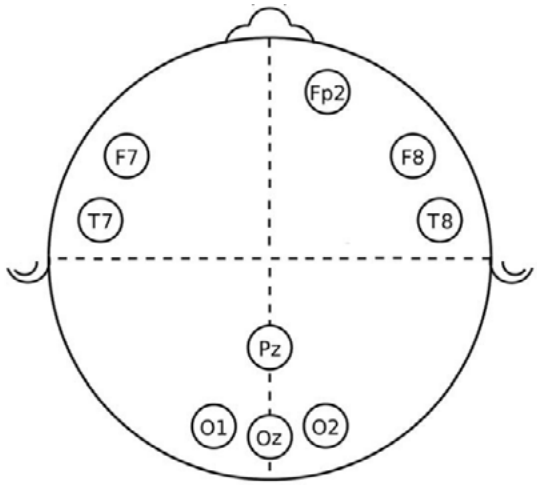


Fuente: adaptada de Martínez Vásquez *et al.* (2023).

Señal de encefalografía

La señal de EEG refleja la actividad eléctrica del cerebro causada por la conexión de millones de neuronas. Normalmente, la señal EEG se mide en múltiples canales ligados a sensores ubicados en posiciones específicas del cuero cabelludo, tal como se muestra en la figura 2. Las posiciones para cada sensor tienen nombres asociados a las zonas analizadas, dentro de la cuales se destacan la frontal (Canales Fp2, Fy y F8), la temporal (Canales T7 y T8), la parietal (Canal Pz) y la occipital (Canales O1,Oz y O2) (Posada-Quintero y Bolkhovsky, 2019).

Figura 2.
Canales en donde se ubican los sensores para tomar las muestras de la señal EEG.



Fuente: Martínez Vásquez *et al.* (2023).

La señal EEG se descompone en múltiples frecuencias, denominadas alfa (8-13 Hz), asociadas a estados de relajación, beta (12-30 Hz), relacionadas con ejecución de movimientos, teta (4-7 Hz), presentes cuando se ejecutan actividades cognitivas, delta (1-4 Hz), ligadas a condiciones de sueño profundo y gama (30-80 Hz), relacionadas con memoria y concentración (Martínez Vásquez *et al.*, 2023).

Uno de los parámetros de esta señal que más ha tenido relevancia en estudios recientes relacionados con emociones y estrés, es la asimetría frontal alfa (FAA-*frontal alpha asymmetry*), la cual se mide como la diferencia de potencia entre la zona frontal derecha e izquierda de la componente alfa por medio de la expresión (Allen y Reznik, 2015)

$$FAA = \frac{Pot_{Der} - Pot_{Izq}}{Pot_{Der} + Pot_{Izq}}.$$

En este estudio se utilizan los canales F7 y F8 para calcular este parámetro.

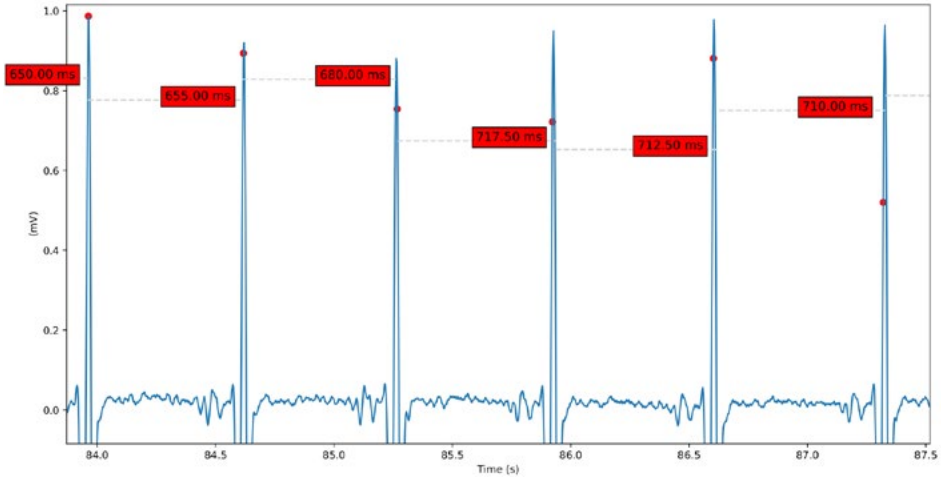
Señal de electrocardiografía

La señal de electrocardiografía permite capturar el comportamiento eléctrico del corazón producido por la polarización y despolarización en las aurículas y ventrículas causadas por el bombeo de la sangre. Esta señal posee segmentos importantes para su análisis, dentro de los cuales se destaca el segmento QRS, dentro del cual se encuentra el pico R, que representa la mayor amplitud del latido (ver figura 3). La diferencia entre estos picos determina la variabilidad de la frecuencia cardiaca (HRV), un parámetro importante para el análisis del comportamiento fisiológico o emocional, el cual comúnmente es medido como la raíz cuadrada de la media de las diferencias sucesivas (RMSSD- *root mean squared successive differences*), dado por la expresión

$$RMSSD = \sqrt{\left[\frac{1}{N-1}\Sigma^{\square}_{\square}(RR_{i+1} - RR_i)^2\right]},$$

donde (RR_{i+1} – RR_i), es la diferencia en tiempo entre dos intervalos RR sucesivos y N el número total de intervalos RR analizados (Martínez Vásquez *et al.*, 2023).

Figura 3.
Señal ECG y duración de diferentes segmentos RR (picos de la señal).



Fuente: adaptada de Martínez Vásquez *et al.* (2023).

Extracción de características

El proceso de clasificación implementado mediante un algoritmo de aprendizaje de máquina o *machine learning*, comúnmente requiere características que permiten identificar el grupo al que una muestra pertenece. En nuestro caso, se pretende determinar si un individuo presenta comportamientos asociados a emociones negativas o positivas, es decir, pretendemos clasificar entre dos clases. Para lograr esto, además de las características antes mencionadas, tales como el HRV y la FAA, necesitamos extraer características provenientes específicamente con la señal EDA y que tengan una relación importante con las anteriores. En ese sentido, analizamos características tanto en el dominio del tiempo como en el dominio del tiempo y la frecuencia, utilizando para este último caso, la transformada wavelet continua.

Características basadas en el dominio del tiempo

Para el análisis de la señal EDA, las características dentro del dominio del tiempo están relacionadas con la componente SCR o fásica. Dentro de estas se tiene el tiempo de subida del pico SCR, el número de picos SCR y la amplitud de los picos SCR. Todos estos se miden en ventanas de tiempo de 65 segundos, tal como se establece en Posada-Quintero *et al*. (2016), dentro de las cuales se calculan la media y desviación estándar para cada uno de ellos.

Características basadas en el dominio del tiempo-frecuencia

Para extraer características de la señal EDA en el dominio del tiempo y frecuencia, se utilizó la transformada wavelet continua (CWT-*continuous wavelet transform*), específicamente la tipo C-Morlet, por su capacidad de involucrar incluso componentes complejas de la señal, lo cual permite extraer más detalles dentro de las características (Feng *et al*., 2018). Matemáticamente, está definida como

$$CWT(a,b) = \int_{-\infty}^{\infty} x(t)\frac{1}{\sqrt{a}}\psi\frac{(t-b)}{a}dt,$$

donde el parámetro *a* permite estrechar la onda wavelet (si $a \geq 1$) facilitando definir correlaciones con componentes de baja frecuencia de la señal x(t), o ensancharla (si $a < 1$) con el fin de identificar componentes de alta frecuencia. El parámetro *b* permite realizar corrimientos en el tiempo, en los cuales se extraen las componentes de frecuencia. La transformada wavelet, a diferencia de la transformada de Fourier, admite el análisis del comportamiento en frecuencia para diferentes valores de tiempo, lo cual es bastante útil cuando se estudian señales no estacionarias como las estudiadas en este trabajo. Los resultados pueden visualizarse mediante scaleogramas que representan la intensidad de cada frecuencia en un tiempo específico.

Teoría de la información

La teoría de la información, establecida por Claude E. Shannon (Shannon, 1948), ha sido ampliamente utilizada en algoritmos de aprendizaje de máquina y analítica de datos en los últimos años. Provee conceptos que permiten identificar relaciones entre variables aleatorias, de tal manera que es posible cuantificar la información que posee una de ellas respecto de la otra, lo cual es muy útil si queremos medir que tanta información sobre la señal de encefalografía está disponible dentro de la señal electrodérmica. A este concepto en particular, se le conoce como información mutua, y se puede calcular por medio de las distribuciones de

probabilidad conjunta de las dos variables aleatorias *x* e *y*, que representan a las señales a analizar. Matemáticamente está dada por la expresión

$$\sum \sum p(x,y)\frac{logp(x,y)}{p(x)p(y)},$$

donde *p*(*x*,*y*) representa la probabilidad conjunta entre *x* e *y*, mientras que p(*x*) y p(*y*) representan las probabilidades marginales. Calcular distribuciones de probabilidad en señales continuas como las estudiadas en este trabajo requiere un proceso de binización, el cual se describe en la sección de resultados.

Tareas cognitivas

Tal como se mencionó antes, este estudio se basa en las señales tomadas de individuos que ejecutaron múltiples actividades cognitivas relacionadas con memoria y concentración. Tales tareas, que son ampliamente usadas por la comunidad académica para el análisis de señales fisiológicas, se listan a continuación.

Error awareness task

Esta tarea consiste en identificar si los nombres de los colores y las letras usadas para escribirlo coinciden. Estos se presentan mediante una imagen que dura 900 ms., en intervalos de 600 ms. Un trial tipo "Go" ocurre si el participante presiona un botón cuando hay coincidencia (por ejemplo, la palabra *red* está escrita en rojo). Por el contrario, un trial tipo "No-Go" ocurre si no hay acierto. Este tipo de actividad refleja el nivel de atención de los participantes y se caracteriza por requerir altos niveles de concentración y repetitividad, mientras eleva el estrés (Hester *et al.*, 2005).

Ship search

Esta actividad consiste en simular la visualización generada en un periscopio, de tal manera que el participante puede identificar la aparición de un barco en el océano presionando un botón y reportando sus coordenadas verbalmente. Esta actividad permite identificar la ubicación temporal y espacial de los participantes (Posada-Quintero y Bolkhovsky, 2019).

N-Back

Los participantes deben identificar si un tono audible coincide con otro que fue presentado n posiciones antes (*n* es un número entero). Los tonos pueden variar en frecuencia y duración. Cada participante presiona una tecla específica si hay una coincidencia tipo *n*. La complejidad puede aumentar a lo largo de la prueba, incrementando el valor de *n* o con combinaciones de estos. Debido a su complejidad, esta actividad requiere altas cargas de actividad cognitiva relacionadas con el uso de la memoria (Jaeggi *et al.*, 2008).

Psychomotor vigilance task

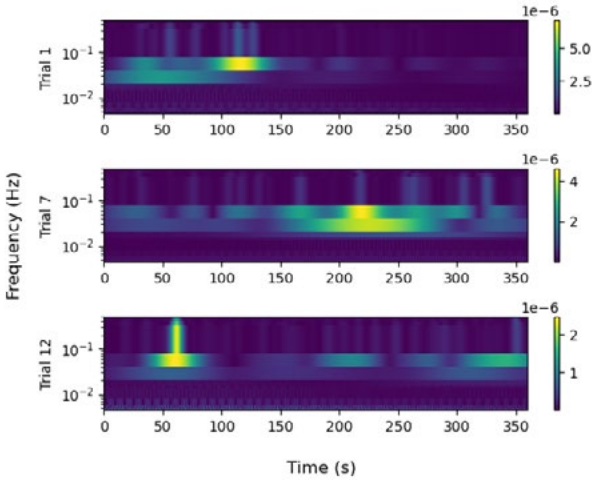
Requiere que el participante presione el botón izquierdo del *mouse* tan rápido como sea posible cuando un número aparece de manera aleatoria en intervalos de dos a diez segundos en la pantalla del computador. Esta actividad es muy útil para determinar los niveles de pérdida de atención, especialmente cuando hay privación de sueño (Reifman *et al.*, 2018).

Resultados

Para extraer las características de las señales ECG, EEG y EDA, se utilizó el método de promedio de ventana móvil, con una duración para cada una de

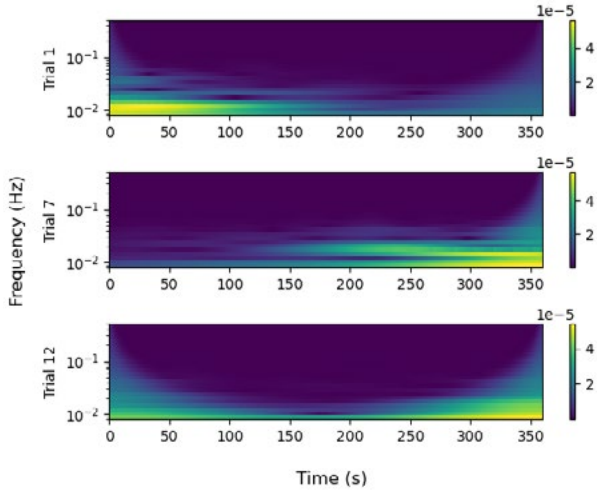
ellas de sesenta y cinco segundos. En cada intervalo se calcularon la media y desviación estándar de la componente fásica, la componente tónica, la amplitud SCR, el número de picos SCR, el tiempo de subida del pico SCR, las amplitudes de la transformada wavelet tanto para la componente fásica como la tónica, la FAA y el HRV, para un total de trece características. En cuanto a la transformada wavelet continua, con a=3 y b=1, se puede observar que hay más intensidad de frecuencias en el trial 7 que en los trials 1 y 12 durante toda la tarea (EAT), especialmente para la componente fásica (ver figuras 4 y 5). Es decir, se puede identificar una mayor respuesta electrodérmica a altas horas de la noche (aproximadamente a las 24 horas) cuando la persona presenta mayores dificultades por la falta de descanso. Por otra parte, las amplitudes son importantes solamente al inicio de la prueba para los trials 1 y 12, es decir, a las 10 a.m. del primer y segundo día, respectivamente. Esto se puede interpretar como un resultado del ritmo circadiano del participante.

Figura 4.
Transformada wavelet para la actividad EAT y componente fásica.



Fuente: elaboración propia.

Figura 5.
Transformada wavelet para la actividad EAT y componente tónica.

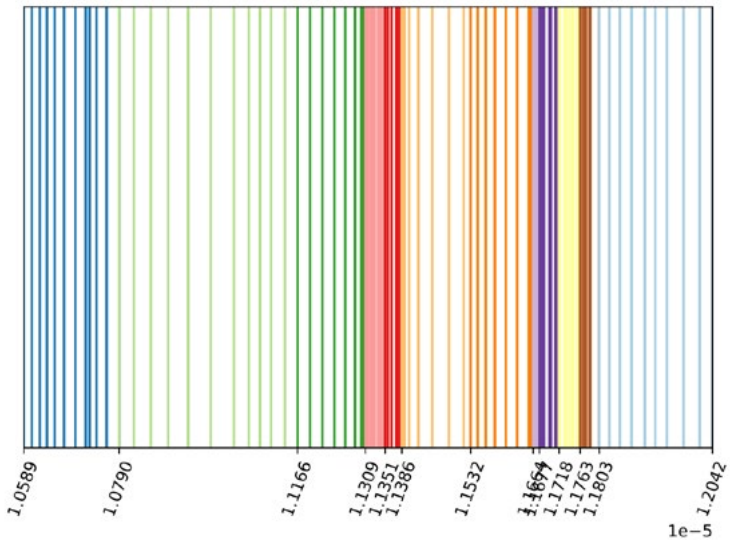


Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, con el ánimo de calcular la información mutua entre señales continuas, se realizó un proceso de binización. Este consiste en definir doce secciones uniformes (bins) en las cuales se encasillan los valores de amplitud presentes para cada señal. Las giguras 6 y 7 muestran el proceso de binización para las señales tónica y la FAA, respectivamente. Observe como los doce bins, diferenciados por colores, tienen diferentes anchos a pesar de tener el mismo número de datos (2000 datos por cada bin, ya que se tienen 48000 muestras en total). La probabilidad marginal para cada estado o bin, se calcula como $p(s) = \frac{N(s)}{N_{obs}}$, donde N(s) es el número de muestras en cada bin y N_{obs} el número total de observaciones. Es decir que p(s)=0.0833. La probabilidad conjunta se calcula por medio del número acumulado (frecuencia acumulada) de veces que datos de dos bins diferentes y de señales diferentes aparecen al mismo tiempo. Esto se puede observar en la figura 8. Final-

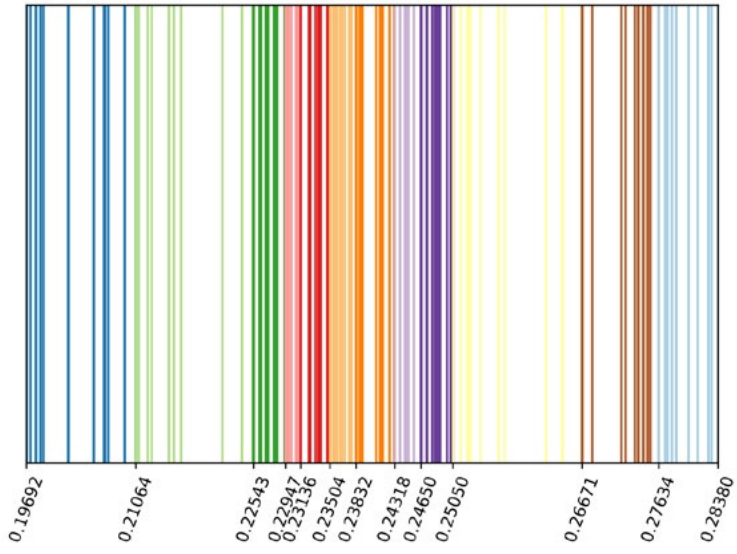
mente, la probabilidad conjunta se obtiene a partir de la frecuencia acumulada, tal como se observa en la figura 9.

Figura 6.
Proceso de binización para la componente tónica.



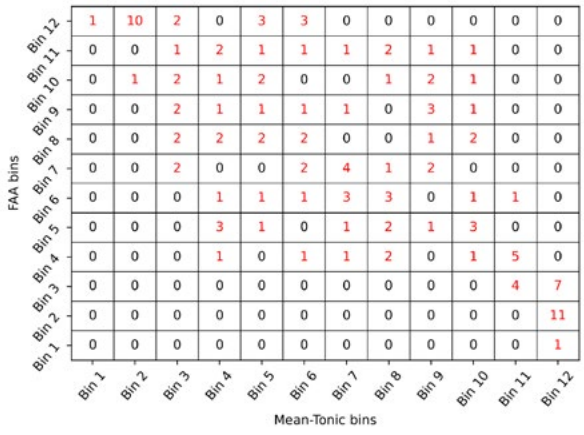
Fuente: adaptada de Martínez Vásquez *et al.* (2026).

Figure 7.
Proceso de binización para la FAA.



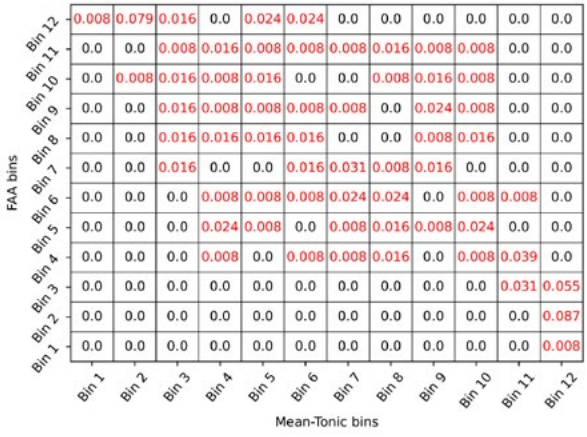
Fuente: adaptada de Martínez Vásquez *et al.* (2026).

Figure 8.
Frecuencia acumulada entre la componente tónica y la FAA.



Fuente: adaptada de Martínez Vásquez *et al.* (2026).

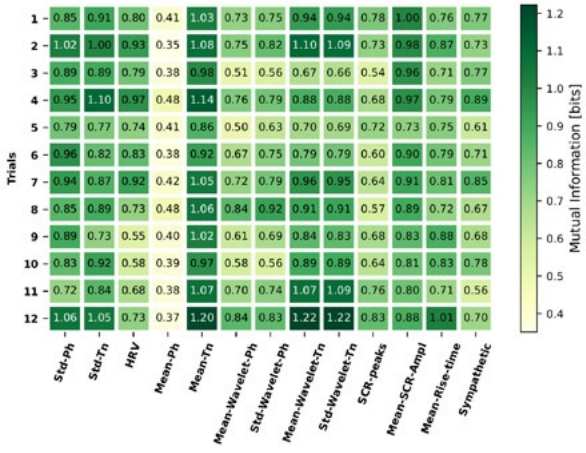
Figure 9.
Probabilidad conjunta entre la componente tónica y la FAA.



Fuente: adaptada de Martínez Vásquez *et al.* (2026).

Una vez establecido obtenidas las probabilidades conjuntas de las características EDA y la FAA, calculamos su información mutua. Los resultados se pueden ver en la figura 10, para los doce *trials* promediados sobre los diez individuos y para la actividad EAT. Observe como la información mutua es mayor para las características Mean_Tn y Std_Tn (Media y desviación estándar de la componente tónica), Mean_Wavelet_Tn, Std_Wavelet_Tn (Media y desviación estándar de los valores obtenidos con la transformada wavelet), lo cual abre la posibilidad de utilizar estas características como alternativa a la FAA para identificar emociones. Se muestran solamente los resultados para la actividad EDA debido a que el patrón se repite para las demás.

Figura 10.
Información mutua para los trials 1 a 12 y la tarea EAT. Se muestran los resultados sobre el promedio de los datos obtenidos sobre los 10 participantes.

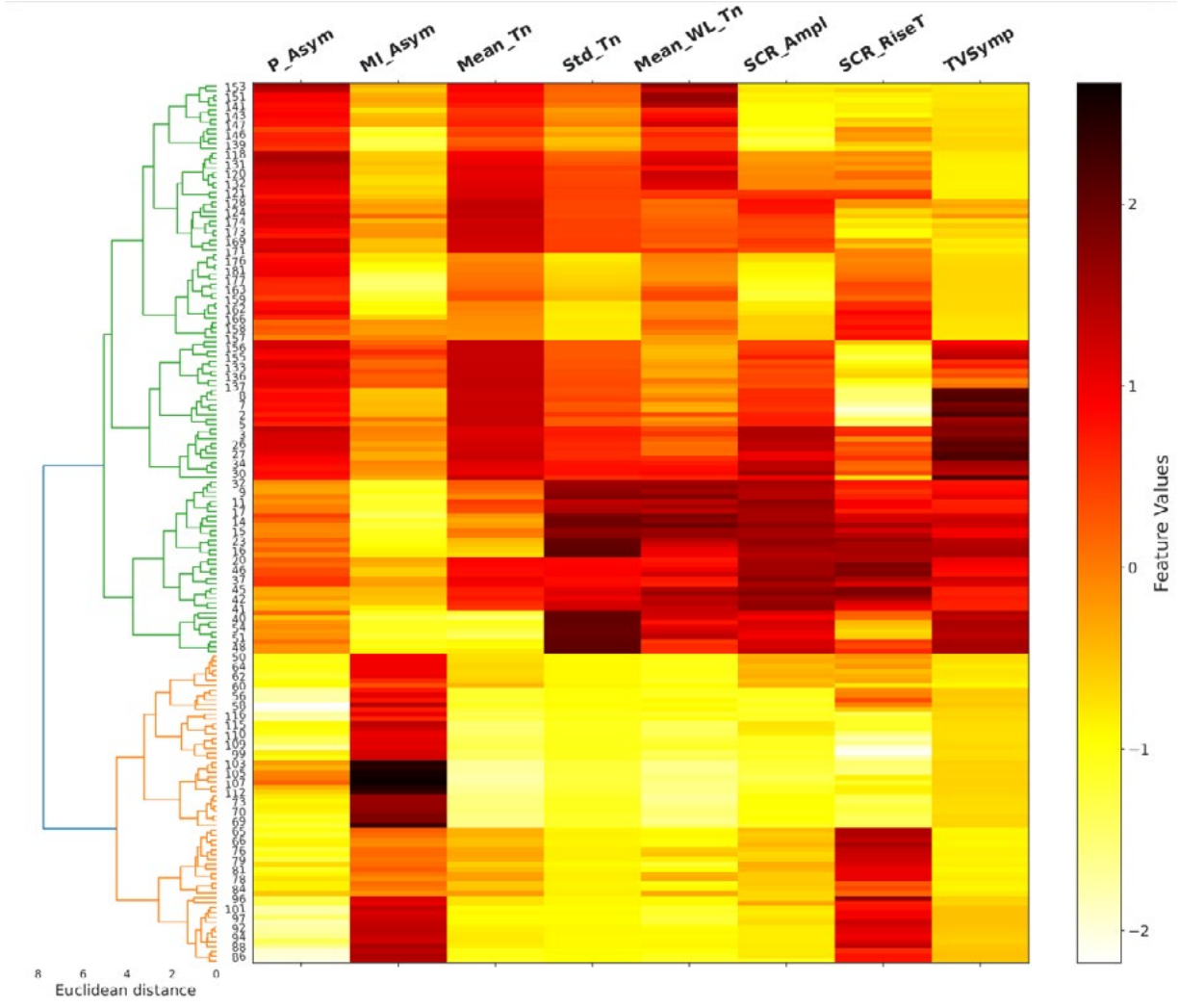


Fuente: adaptada de Martínez Vásquez *et al.* (2026).

Finalmente, tomando en cuenta las características EDA con mayores valores de información mutua con la FAA, se crea un modelo de clusterización de tipo aglomerativo para determinar los principales grupos de datos de acuerdo con las distancias euclideanas entre sus valores. Como resultado del proceso se tienen los dendogramas mostrados en las figuras 11 y 12 para las tareas EAT y *ship search*, respectivamente. Se puede notar que las características EDA con mayores valores de información mutua son las más determinantes en la generación de los dos clústers principales, los cuales se describen por

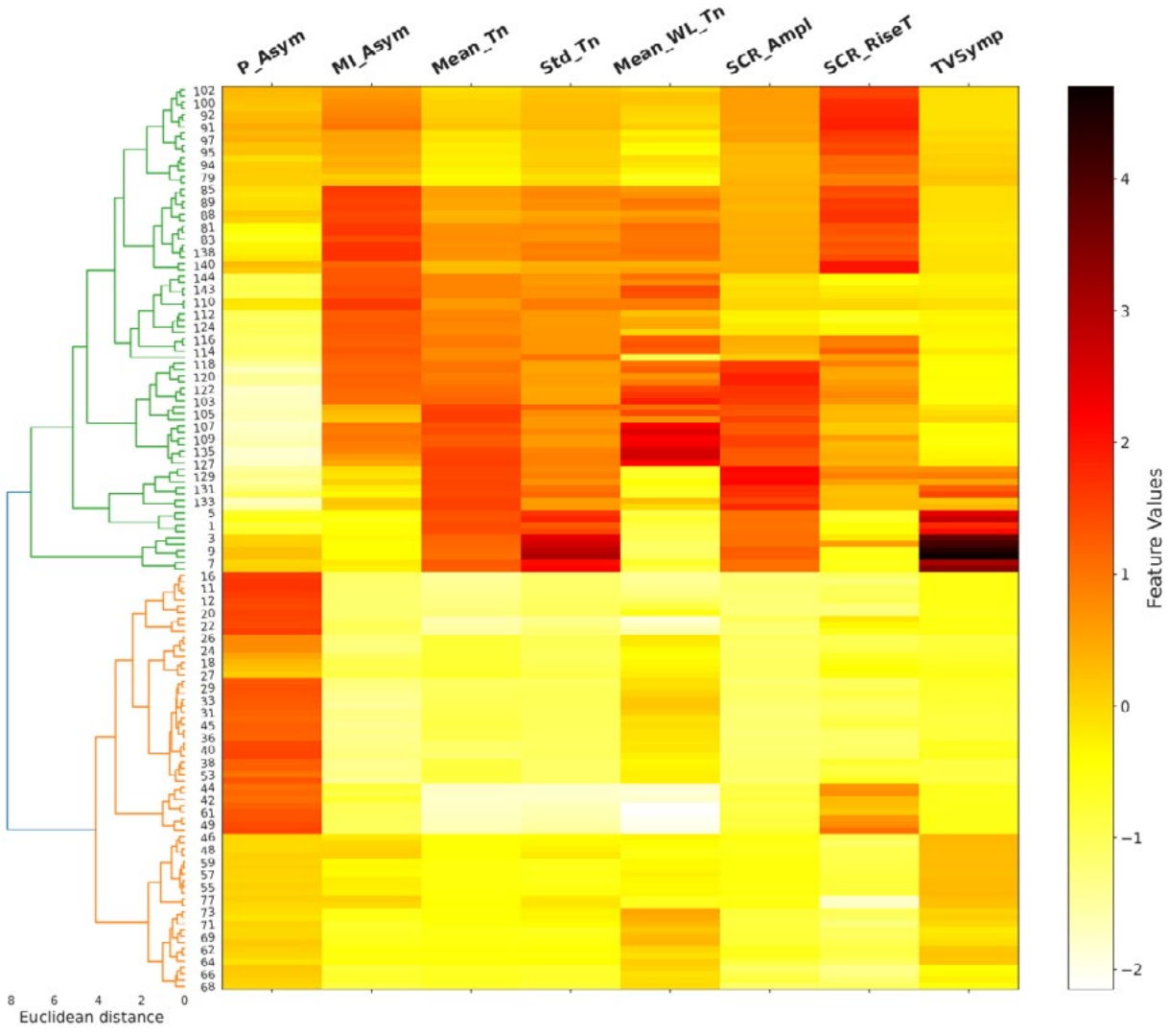
los sets de datos en verde y naranja en la parte izquierda de cada figura. Esto nos permite concluir que las características Mean_Tn, Std_Tn, Mean_WL_Tn, Std_WL_Tn tienen la misma importancia que la FAA en la definición de las clases que determinan estados emocionales positivos y negativos. La FAA, representada como P_Asym por ser una asimetría basada en potencia, se muestra en los dendogramas solo con fines comparativos, su influencia no fue considerada para la generación de los clústers. Tampoco se incluyen dendogramas para tareas cognitivas diferentes a EAT y SHIP SEARCH debido a que los resultados son similares.

Figura 11.
Dendograma para EAT.



Fuente: adaptada de Martínez Vásquez *et al.* (2026).

Figura 12.
Dendograma para Ship Search.



Fuente: adaptada de Martínez Vásquez *et al.* (2026).

Conclusiones

Este trabajo permitió encontrar interrelaciones entre características de la señal EDA, específicamente a partir de sus componentes fásica y tónica, con las señales ECG y EEG por medio de la información mutua, un importante concepto derivado de la teoría de la información y útil para encontrar la cantidad de información que una variable aleatoria posee sobre otra sin limitarse a una interacción lineal, sino también a una no lineal. Los resultados demuestran que la media y desviación estándar de la componente tónica, junto con la media y desviación estándar

de los valores obtenidos mediante la transformada wavelet continua, tienen los más altos valores de información mutua con la asimetría frontal alfa (FAA), lo cual ofrece una alternativa para determinar estados emocionales a partir de la señal EDA. Adicionalmente, el proceso de clusterización aglomerativo permitió identificar como las características EDA permiten generar dos clústers principales en la misma manera en la que lo haría la característica FAA, dejando un precedente importante en temas de clasificación de estados emocionales positivos y negativos.

Trabajos futuros

Como trabajo futuro se plantea utilizar algoritmos de aprendizaje supervisado a partir de las clases obtenidas mediante el proceso de clusterización. Esto con el fin de determinar la exactitud con la que se podrían clasificar episodios de estrés o depresión causadas por la falta de sueño. Adicionalmente, se espera identificar como este proceso de clasificación varía dependiendo del tipo de tarea cognitiva, es decir, bajo condiciones en las que se consideran altas cargas de memoria, ubicación espacial y temporal, concentración y altos niveles de atención, tal como sugieren las tareas descritas en la sección dos.

Referencias

Allen, J. J., y Reznik, S. J. (2015). Frontal EEG asymmetry as a promising marker of depression vulnerability: Summary and methodological considerations. *Current Opinion in Psychology*, (4), 93–97. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2014.12.017

Feng, H., Golshan, H. M., y Mahoor, M. H. (2018). A wavelet-based approach to emotion classification using EDA signals. *Expert Systems with Applications*, (112), 77–86. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2018.06.014

Greco, A., Valenza, G., Lanata, A., Scilingo, E. P., y Citi, L. (2016). cvxEDA: A convex optimization approach to electrodermal activity processing. *IEEE Transactions on Biomedical Engineering, 63*(4), 797–804. https://doi.org/10.1109/TBME.2015.2474131

Gollan, J., Hoxha, D., Chihade, D., Pflieger, M., Rosebrock, L., y Cacioppo, J. (2014). Frontal alpha EEG asymmetry before and after behavioral activation treatment for depression. *Biological Psychology, 99*, 198–208. https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2014.03.003

Hester, R., Foxe, J. J., Molholm, S., Shpaner, M., y Garavan, H. (2005). Neural mechanisms involved in error processing: A comparison of errors made with and without awareness. *NeuroImage*, *27*(3), 602–608. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.04.035

Ip, C. T., Olbrich, S., Ganz, M., Ozenne, B., Köhler-Forsberg, K., Dam, V. H., Beniczky, S., Jørgensen, M. B., Frokjaer, V. G., Søgaard, B., y Christensen, S. y Knudsen, G. (2021). Pretreatment qEEG biomarkers for predicting pharmacological treatment outcome in major depressive disorder: Independent validation from the NeuroPharm study. *European Neuropsychopharmacology, 49*, 101–112. https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2021.03.024

Jaeggi, S. M., Buschkuehl, M., Jonides, J., y Perrig, W. J. (2008). Improving fluid intelligence with training on working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 105*(19), 6829–6833. https://doi.org/10.1073/pnas.0801268105

Posada-Quintero, H. F., Florian, J. P., Orjuela-Cañón, Á. D., y Chon, K. H. (2016). Highly sensitive index of sympathetic activity based on time-frequency spectral analysis of electrodermal activity. *American Journal of Physiology-Regulatory, Integrative and Comparative Physiology, *311*(5), R582–R591. https://doi.org/10.1152/ajpregu.00180.2016

Posada-Quintero, H. F., y Bolkhovsky, J. B. (2019). Machine learning models for the identification of cognitive tasks using autonomic reactions from heart rate variability and electrodermal activity. *Behavioral Sciences*, *9*(4), 45. https://doi.org/10.3390/bs9040045

Posada-Quintero, H. F., y Chon, K. H. (2020). Innovations in electrodermal activity data collection and signal processing: A systematic review. *Sensors*, *20*(2), 479. https://doi.org/10.3390/s20020479

Martínez Vásquez, D. A., Posada-Quintero, H. F. y Rivera Pinzón, D. M. (2023). Mutual information between EDA and EEG in multiple cognitive tasks and sleep deprivation conditions. *Behavioral Sciences*, *13*(9), 707. https://doi.org/10.3390/bs13090707

Martínez Vásquez, D. A., Posada-Quintero, H. F., y Rivera Pinzón, D. M. (2026). Frontal Alpha Asymmetry and Electrodermal Activity: A Mutual Information Analysis Across Cognitive Load and Sleep Deprivation. *Biosensors*, *16*(3), 164. https://doi.org/10.3390/bios16030164

Périard, I. A. C., Dierolf, A. M., Lutz, A., Vögele, C., Voderholzer, U., Koch, S., Bach, M., Asenstorfer, C., Michaux, G., y Mertens, V. C. (2024). Frontal alpha asymmetry is associated with chronic stress and depression, but not with somatoform disorders. *International Journal of Psychophysiology, 200*, 112342. https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2024.112342

Reifman, J., Kumar, K., Khitrov, M. Y., Liu, J. y Ramakrishnan, S. (2018). PC-PVT 2.0: An updated platform for psychomotor vigilance task testing, analysis, prediction, and visualization. *Journal of Neuroscience Methods*, *304*, 39–45. https://doi.org/10.1016/j.jneumeth.2018.04.007

Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *Bell System Technical Journal*, *27*(3), 379–423. https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1948.tb01338.x

Schaffer, C. E., Davidson, R. J., y Saron, C. (1983). Frontal and parietal electroencephalogram asymmetry in depressed and nondepressed subjects. *Biological Psychiatry*, *18*(8), 753–762.

Stewart, J. L., Coan, J. A., Towers, D. N., y Allen, J. J. B. (2011). Frontal EEG asymmetry during emotional challenge differentiates individuals with and without lifetime major depressive disorder. *Journal of Affective Disorders, 129*(1–2), 167–174. https://doi.org/10.1016/j.jad.2010.08.029

Agente pedagógico con IA para retroalimentación metacognitiva y motivacional

William Hernández González,[1] Luis Bayardo Sanabria Rodríguez[2]

pp. 396-405

1 Magíster Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: whernandezg@upn.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4262-1097

2 Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, énfasis en Sujetos y Escenarios de Aprendizaje, Grupo cognitek. Correo: lubsan@pedagogica.edu.co; Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7042-1714

En la última década, el desarrollo de tecnologías basadas en inteligencia artificial (IA) ha transformado la manera en que los estudiantes interactúan con los entornos virtuales de aprendizaje. La aparición de modelos de lenguaje de gran escala (LLM) y agentes inteligentes capaces de procesar información cognitiva, conductual y emocional abre nuevas posibilidades para apoyar la autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, estas tecnologías plantean también preguntas fundamentales sobre su coherencia pedagógica, su capacidad de adaptación al contexto del estudiante y el rol que mantienen los docentes en la mediación del aprendizaje.

Según Rusell y Norvig (2004), el concepto de agente proviene del latín *agere*, que significa 'hacer o actuar', es decir, ejecutar acciones en el mundo. También afirma que "un agente inteligente no es simplemente un programa que ejecuta instrucciones" (p. 5), es necesario que tenga la capacidad de tomar decisiones, percibir su entorno, adaptarse al cambio y alcanzar diferentes objetivos. Partiendo de las características del agente inteligente y extendiendo el concepto al escenario pedagógico, de un agente pedagógico se espera que posea atributos que los distinguen claramente de los programas convencionales: deben ser capaces de ofrecer retroalimentación constante y oportuna según las necesidades de aprendizaje del estudiante, contar con mecanismos de control autónomo, percibir su entorno tecnológico y educativo, persistir durante períodos prolongados de interacción, adaptarse a los cambios según la dinámica del estudiante y, además, ser capaces de gestionar y alcanzar múltiples objetivos evaluando el avance del estudiante. Estas características permiten que el agente pueda operar como una entidad flexible, activa y situada, capaz de colaborar con el aprendiz más allá de respuestas predefinidas o secuencias lineales de instrucción.

A pesar de los avances en tutoría inteligente, uno de los retos persistentes consiste en integrar, dentro de un mismo sistema, mecanismos de retroalimentación que atiendan simultáneamente dimensiones metacognitivas y motivacionales. Estas dos dimensiones constituyen el núcleo del aprendizaje autorregulado, y su articulación es esencial para que los estudiantes desarrollen la capacidad de planificar, monitorear y evaluar sus procesos de pensamiento, al tiempo que sostienen la motivación y la persistencia necesarias para enfrentar tareas complejas. Abordar ambas dimensiones desde un agente pedagógico implica un desafío técnico y conceptual que requiere modelos sensibles al estado del aprendiz y a las características del contexto educativo.

En este escenario, surge la necesidad de diseñar agentes pedagógicos con arquitecturas que integren información multimodal sobre el estudiante, dialoguen con los materiales instruccionales y mantengan un vínculo explícito con los criterios pedagógicos definidos por el docente. Un agente pedagógico basado en IA no puede limitarse a ofrecer respuestas automáticas: debe contar con mecanismos que permitan que su retroalimentación sea pertinente, adaptativa y coherente con los propósitos formativos. Esta exigencia redefine la relación entre tecnología y enseñanza, ya que destaca que los agentes no reemplazan la mediación docente, sino que la amplifican y la hacen más contextualizada.

El presente artículo desarrolla esta problemática a partir del diseño de una arquitectura de doble capa —pedagógica y técnica— para un agente pedagógico con IA que ofrece retroalimentación metacognitiva y motivacional. La propuesta emerge del trabajo doctoral del primer

autor en el grupo de investigación COGNITEK de la Universidad Pedagógica Nacional y extiende la discusión actual en la comunidad académica sobre cómo la IA que utiliza procesamiento de lenguaje natural con LLM puede fortalecer procesos de autorregulación del aprendizaje sin perder de vista los principios éticos, pedagógicos y humanos que orientan la práctica educativa.

Perspectivas teóricas sobre metacognición, motivación y agentes pedagógicos

El desarrollo de agentes inteligentes capaces de ofrecer retroalimentación metacognitiva y motivacional representa un desafío en la aplicación de la IA a la educación. Configurar un agente con esta función implica un diseño complejo sustentado en la ciencia cognitiva y en la teoría del aprendizaje autorregulado (Dever *et al.*, 2023; Sanabria Rodriguez, 2023; Wang *et al.*, 2023). Un agente puede apoyar el aprendizaje si logra interpretar los estados cognitivos, afectivos y motivacionales del estudiante, adaptando sus intervenciones a las necesidades del momento.

La metacognición y la motivación constituyen ciclos dinámicos de planificación, monitoreo y evaluación (Dever *et al.*, 2023; Sanabria Rodriguez, 2023; Wang *et al.*, 2023). En este marco, los sistemas basados en IA deben detectar los puntos críticos del proceso mediante un modelamiento que combine información cognitiva, conductual y emocional (Azevedo *et al.*, 2004; Sanabria Rodriguez, 2023). Estudios recientes muestran que los agentes con modelamiento multimodal logran retroalimentaciones más precisas, mejorando la comprensión y la autorregulación (Azevedo *et al.*, 2022; Martha *et al.*, 2023; Yilmaz *et al.*, 2019).

Sin embargo, su implementación plantea desafíos éticos y pedagógicos vinculados con la privacidad, la autonomía y la mediación docente (Diaz Castillo *et al.*, 2025; Ortega-Ochoa *et al.*, 2024). En primer lugar, la privacidad puede verse comprometida cuando el agente recopila datos sobre procesos cognitivos, emociones, comportamientos y preferencias del estudiante. La frontera entre datos necesarios para retroalimentación y datos invasivos no siempre es evidente, y se requiere una política clara de transparencia y consentimiento informado. En segundo lugar, la autonomía del estudiante puede afectarse si el agente asume un rol excesivamente directivo o si el aprendiz desarrolla dependencia de sus sugerencias, reduciendo su capacidad de tomar decisiones metacognitivas autónomas. Finalmente, el rol del docente en ambientes que involucran agentes pedagógicos representa un desafío: el agente no debe desplazar al profesor de su papel como diseñador y garante del sentido educativo, sino actuar como un asistente pedagógico que amplifica su alcance y facilita intervenciones contextualizadas a las necesidades del estudiante. En este sentido, los agentes pedagógicos deben diseñarse bajo principios que equilibren el potencial tecnológico con el resguardo de la dignidad humana, la formación crítica y el desarrollo de la autorregulación del aprendiz.

Para comprender estos desafíos, conviene profundizar en el papel de la metacognición dentro del aprendizaje y su relación con la motivación académica. La metacognición constituye un componente esencial de la autorregulación del aprendizaje, en ella convergen la conciencia, el conocimiento y el control de los propios procesos cognitivos. En esencia, la metacognición es la capacidad de reconocer cómo se piensa, se comprende y se aprende (Martha *et al.*, 2003;

Yilmaz *et al*., 2019). No solo implica el conocimiento sobre las estrategias y recursos cognitivos disponibles, sino también la consideración y el control deliberado sobre la toma de decisiones y el desempeño en la tarea (Spilotopoulos *et al*., 2020; Sanabria, 2023).

El desarrollo metacognitivo se organiza en torno a un ciclo continuo de funciones cognitivas que permiten al aprendiz gestionar de manera autónoma su proceso de aprendizaje. En primer lugar, la planificación comprende las operaciones que posibilitan al estudiante analizar la tarea, activar conocimientos previos y establecer metas y submetas que guíen su desempeño. En segundo lugar, el monitoreo o seguimiento involucra la observación activa del propio progreso hacia las metas, la supervisión de la comprensión y la verificación de la efectividad de las estrategias empleadas. Finalmente, la evaluación y el control comprenden la capacidad de reflexionar sobre lo aprendido, valorar la calidad del conocimiento construido y ajustar las estrategias o metas con base en esa reflexión. Este ciclo —planificar, monitorear y evaluar— constituye el núcleo funcional de la metacognición y permite que el aprendizaje sea un proceso consciente, flexible y autorregulado (Winne y Hadwin, 1988).

La metacognición mantiene una relación estrecha con la motivación, dado que la capacidad de autorregular el pensamiento y las estrategias depende, en gran medida, del compromiso, la autoeficacia y la orientación hacia metas del aprendiz (Martha *et al*., 2023, Spiliotopoulos *et al*., 2020). Una adecuada regulación motivacional refuerza la persistencia, el esfuerzo y la disposición a reflexionar sobre los errores, mientras que la conciencia metacognitiva permite dirigir la motivación hacia objetivos significativos y alcanzables. Ambas dimensiones, cognitiva y motivacional, se integran en un mismo sistema autorregulado, en el que el estudiante monitorea tanto su conocimiento como su disposición emocional para aprender.

En este contexto, los agentes pedagógicos inteligentes surgen como herramientas tecnológicas diseñadas para apoyar la regulación metacognitiva y motivacional del aprendizaje. Un agente pedagógico es un sistema inteligente que recibe información del comportamiento y las acciones del aprendiz, y con base en ello adapta respuestas que asisten y retroalimentan su proceso de aprendizaje (Sanabria, 2023). Cuando estos agentes se integran en entornos de aprendizaje asistidos por computador, se modelan como agentes virtuales de *software* capaces de desempeñar funciones de experto o de tutor (Azevedo *et al*., 2022).

Los agentes pedagógicos están programados para brindar soporte (*scaffold*) entre la interacción del estudiante con los materiales instruccionales, facilitando la regulación externa del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas propias del aprendizaje autorregulado (Dever *et al*., 2023). Su capacidad para ofrecer retroalimentación efectiva se sustenta en tres mecanismos principales. En primer lugar, la activación por reglas, que permite al agente iniciar interacciones a partir de reglas de producción predefinidas (Dever *et al*., 2023). En segundo lugar, el monitoreo del aprendiz, mediante el cual el agente rastrea la información de las actividades del entorno para emitir recordatorios o sugerencias que fomenten la autorregulación (Sanabria, 2023; Dever *et al*., 2023). En tercer lugar, las modalidades de comunicación, que combinan canales verbales y no verbales a través de figuras animadas o representaciones humanas, utilizando tanto lenguaje oral como escrito (Azevedo *et al*., 2022; Yilmaz *et al*., 2019).

En la actualidad, los avances en IA conversacional han extendido el concepto de agente pedagógico a sistemas que utilizan procesamiento de lenguaje natural con LLM, los cuales poseen el potencial de ofrecer retroalimentación inmediata, estructurada y adaptativa. Estos agentes procesan las entradas textuales de los aprendices y responden de manera coherente con el contenido, el estilo y la complejidad de las consultas, constituyendo una forma emergente de apoyo al aprendizaje autorregulado (Díaz Castillo *et al*., 2025).

En conjunto, la metacognición, la motivación y los agentes pedagógicos inteligentes conforman una estructura de apoyo para el aprendizaje autorregulado. Mientras la metacognición orienta el control consciente de los procesos cognitivos, la motivación sostiene la energía y el compromiso necesarios para mantener dicho control. Los agentes, por su parte, actúan como mediadores que observan, interpretan y retroalimentan ambos dominios al promover un aprendizaje más autónomo, reflexivo y emocionalmente equilibrado.

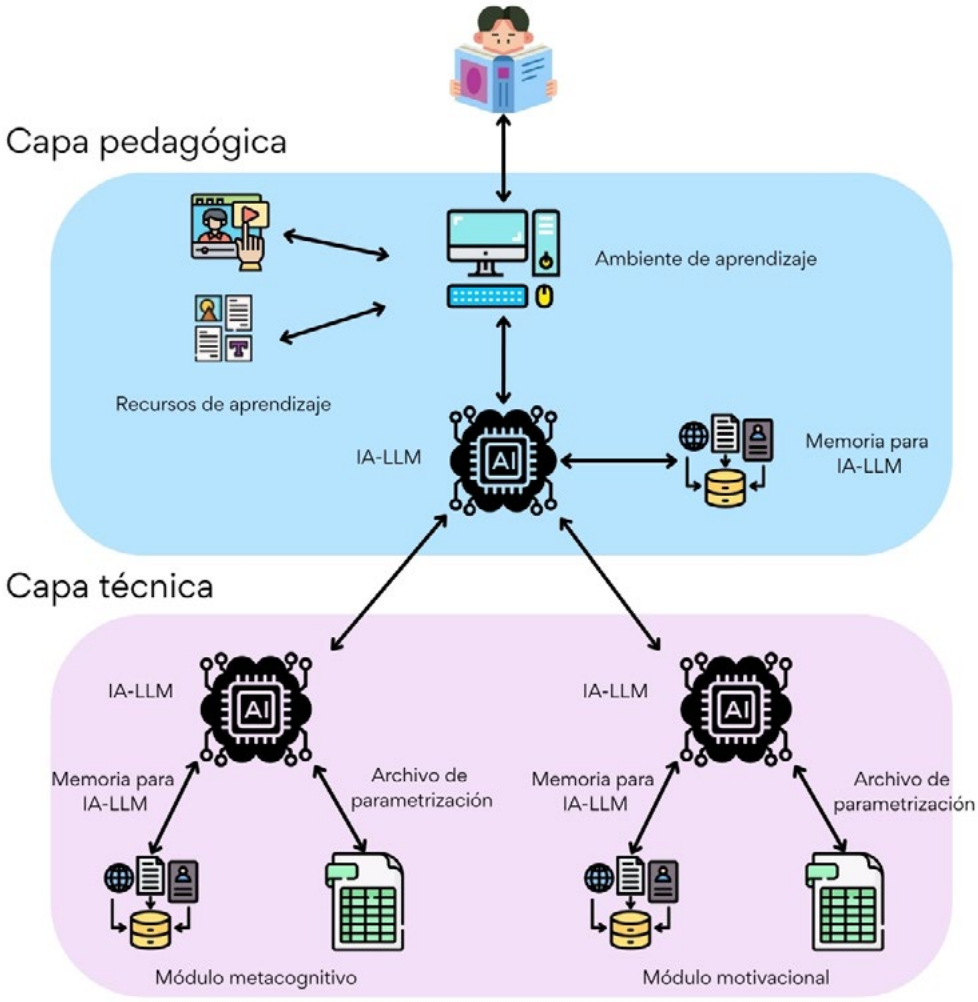
Agente metacognitivo para el soporte metacognitivo y motivacional basado en IA

Este apartado discute las características de un agente pedagógico basado en IA para el soporte metacognitivo y motivacional de estudiantes en ambientes virtuales de aprendizaje partiendo de una arquitectura de agente en dos capas: pedagógica y técnica. Este diseño hace parte de los resultados de la investigación doctoral "Agente pedagógico metacognitivo basado en inteligencia artificial para el desarrollo metacognitivo y motivacional en el aprendizaje del pensamiento espacial", del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, énfasis: Sujetos y Escenarios de Aprendizaje, grupo de investigación COGNITEK.

El primer nivel del agente, la capa pedagógica (ver figura 1), tiene como función integrar los diferentes recursos del ambiente (hipertexto, videos, escenarios 3D, etc.) en la comunicación directa con el estudiante a través de las rutas de aprendizaje implementadas en el ambiente utilizando modelos IA-LLM. Además, recoge y almacena información multimodal proveniente de la interacción que sirven de insumo para construir las retroalimentaciones en los diferentes módulos del agente. Brinda retroalimentación continua y oportuna acerca de las diferentes formas de interactuar con el ambiente para cumplir con los objetivos de aprendizaje y sirve como conector entre los módulos de soporte metacognitivo y motivacional dispuestos en la capa técnica.

Figura 1.

Arquitectura de un agente pedagógico con doble capa



Fuente: elaboración propia con imágenes de flaticon.com.

En el segundo nivel, la capa técnica se encarga de la recuperación de información asociada con el estudiante y generada por la capa pedagógica, las analiza y combina en módulos independientes con datos provenientes de la parametrización que el docente ha realizado previamente y con su propia memoria. De esta manera, el agente puede utilizar su modelo IA-LLM para construir retroalimentaciones con un amplio contexto acerca de la tarea que está resolviendo el estudiante, sus inquietudes, objetivos, metas y dificultades en el proceso de aprendizaje. La retroalimentación generada por cada módulo de la capa técnica retorna a la capa pedagógica para que construya la respuesta final que obtendrá el estudiante en la interacción con el ambiente.

La parametrización del agente es una característica fundamental de este diseño porque de ella depende el valor pedagógico que tiene el agente pedagógico basado en IA. Permite la integración de situaciones del contexto del aula o del estudiante provenientes del mundo exterior, puede incluir cualquier tipo de información que el docente en su práctica pedagógica considere relevante para el proceso de aprendizaje como su estilo cognitivo, preferencias en la comunicación, vocabulario especifico, en general, la información preferente será situaciones de ejemplo y respuesta que permitan ampliar la base de conocimiento de los módulos del agente.

La siguiente secuencia (ver tabla 1) muestra el recorrido de la interacción del estudiante con un ambiente en una situación hipotética, un ejercicio de pensamiento espacial en un videojuego tipo tetris, ante la expresión del estudiante, el agente verifica que información relevante existe en los archivos de parametrización y recoge las retroalimentaciones de los módulos metacognitivo y motivacional. Con estas dos entradas construye una retroalimentación final que las integra y envía al estudiante. Esta situación fue simulada en una versión de prueba del agente programado en la plataforma n8n y utilizando tecnología MCP[3] (ver figura 2).

Tabla 1.

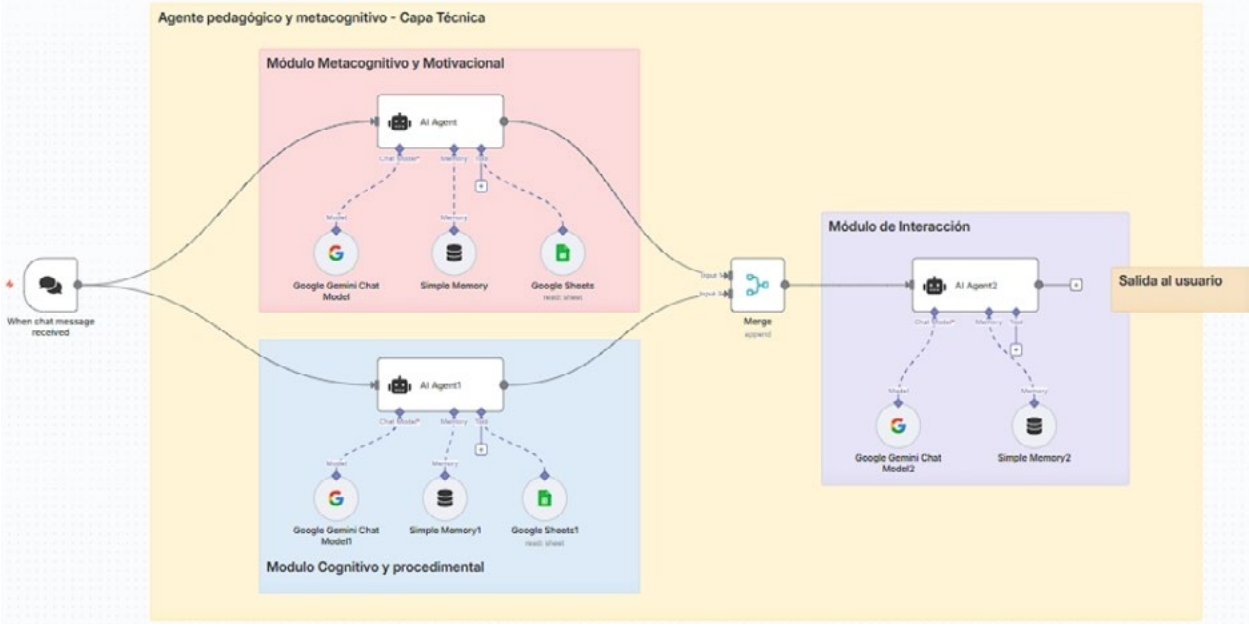
Ejemplo de retroalimentación metacognitiva y motivacional en un agente pedagógico basado en IA

Interacción con el estudiante	"No aplico lo que aprendo en otras tareas."
Parametrización metacognitiva	El estudiante presenta dificultades para reconocer que un aprendizaje pueda aplicarse fuera de la tarea original.
Parametrización motivacional	El estudiante presenta dificultades para ver utilidad en lo aprendido
Retroalimentación módulo metacognitivo del agente	¡Entiendo! Piensa cómo tus estrategias espaciales en Tetris pueden ayudarte en otras actividades visuales o de planificación.
Retroalimentación módulo metacognitivo del agente	Es común que al principio sea difícil. Conecta lo que haces en el juego con problemas reales y piensa cómo lo resolverías ahí.
Retroalimentación final del agente pedagógico	Es normal que te cueste aplicar lo aprendido. Intenta conectar conscientemente las habilidades que usas en el juego con situaciones reales. ¿Cómo abordarías este problema en el juego?

3 Protocolo de contexto de modelo: https://modelcontextprotocol.io/

Figura 2.

Implementación de la arquitectura del agente pedagógico utilizando MCP y n8n



Fuente: elaboración propia.

Reflexiones finales

La arquitectura propuesta en la figura 1 demuestra que es posible integrar la retroalimentación metacognitiva y motivacional dentro de un mismo sistema basado en IA, al favorecer la autorregulación del aprendizaje mediante la combinación de información cognitiva, conductual y emocional. Este enfoque permite que la retroalimentación del agente responda de manera adaptativa a las necesidades del estudiante al fortalecer su autonomía, reflexión y persistencia. A nivel estructural, el diseño en dos capas —pedagógica y técnica— constituye un modelo funcional que articula la interacción directa con el estudiante y el análisis de datos multimodales, lo que posibilita la generación de retroalimentaciones contextualizadas y coherentes con los objetivos de aprendizaje.

Asimismo, la parametrización docente se consolida como un componente esencial del sistema, al permitir incorporar información contextual y pedagógica que orienta las respuestas del agente. Esta mediación asegura que la IA actúe bajo principios educativos, ya que preserva el rol del docente como guía y garante del sentido pedagógico de las intervenciones del agente. Finalmente, la implementación de agentes metacognitivos y motivacionales basados en IA plantea desafíos éticos relacionados con la privacidad, la transparencia y el equilibrio entre la automatización y la mediación humana. Las futuras líneas de investigación deberán centrarse en validar empíricamente la efectividad de esta arquitectura y en optimizar sus mecanismos de modelamiento emocional y cognitivo, asegurando un desarrollo responsable

y pedagógicamente informado de los entornos inteligentes de aprendizaje.

Referencias

Azevedo, R., Bouchet, F., Duffy, M., Harley, J., Taub, M., Trevors, G., Cloude, E., Dever, D., Wiedbusch, M., Wortha, F. y Cerezo, R. (2022). Lessons Learned and Future Directions of MetaTutor: Leveraging Multichannel Data to Scaffold Self-Regulated Learning With an Intelligent Tutoring System. *Frontiers in Psychology*, 1- 23. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.813632

Azevedo, R., Cromley, J. G., y Seibert, D. (2004). Does adaptive scaffolding facilitate students' ability to regulate their learning with hypermedia? *Contemporary Educational Psychology*, 344-370. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2003.09.002.

Dever, D. A., Sonnenfeld, N. A., Weidbsuch, M. D., Schmoroorw, G. S., Amon, M. J., y Azevedo, R. (2023). A complex systems approach to analyzing pedagogical agents' scaffolding of self-regulated learning within an intelligent tutoring system. *Metacognition and Learning*, 1556-1631. https://doi.org/10.1007/s11409-023-09346-x

Diaz Castillo, G. E., Flores Mendoza, Y. S., Peñaranda Calle, C. A., Capquequi Huarachi, E. H., y Ibarra Rios, C. J. (2025). ChatGPT como agente inteligente de retroalimentación académica: análisis correlacional de su percepción en estudiantes universitarios. *European Public Social Innovation Review*, 1-19. https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2132

Martha, A. S., Santoso, H. B., Junus, K., y Suhartanto, H. (2023). The Effect of the Integration of Metacognitive and Motivation Scaffolding Through a Pedagogical Agent on Self- and Co-Regulation Learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 573-584. https://doi.org/10.1109/tlt.2023.3266439

Ortega-Ochoa, E., Quiroga Perez, J., Arguedas, M., Daradoumis, T., y Marquiez Puig, J. M. (2024). The effectiveness of empathic chatbot feedback for developing computer competencies, motivation, self-regulation, and metacognitive reasoning in online higher education. *Internet of Things*, 2542-6605. https://doi.org/10.1016/j.iot.2024.101101

Rusell, S. J., y Norvig, P. (2004). *Inteligencia Artificial: Un enfoque moderno.* Pearson.

Sanabria Rodriguez, L. B. (2023). *Modelacion de procesos de aprendizaje en escenarios computacionales.* Universidad Pedagogica Nacional.

Spiliotopoulos, D., Makri, E., Vassilakis, C., y Margaris, D. (2020). Multimodal Interaction: Correlates of Learners' Metacognitive Skill Training Negotiation Experience. *Information*, 2078-2089. https://doi.org/10.3390/info11080381

Wang, T., Li, S., Huang, X., y Lajoie, S. P. (2023). Task complexity affects temporal characteristics of self-regulated learning behaviours in an intelligent tutoring system. *Educational technology research and development*, 991-1011. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10222-3

Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 327-353. https://doi.org/10.1016/s1041-6080(96)90022-9

Winne, P. H., y Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. En D. Hacker,

J. Dunlosky, y A. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277-304). Erlbaum.

Yilmaz, K., Gizem, F., y Ramazan, Y. (2019). Impact of pedagogic agent-mediated metacognitive support towards increasing task and group awareness in CSCL. *Computers & Education*, 1-14. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.001

Habilidades de proceso mediante metodología POGIL: estudio de caso de la eutrofización

Dora Luz Gómez Aguilar,[1] Martha Elizabeth Villarreal Hernández,[2]
Víctor M. Jaramillo-Pérez,[3] Miguel Ángel Herrera[4]

pp. 406-415

1 Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Química, Facultad de Ciencia y Tecnología. Correo: dgomez@pedagogica.edu.co; Orcid: 0000-0002-5722-906

2 Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Química, Facultad de Ciencia y Tecnología. Correo: mevillarrealh@pedagogica.edu.co; Orcid: 0009-0000-0347-8681

3 Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Química, Facultad de Ciencia y Tecnología. Correo: vmjaramillop@upn.edu.co; Orcid: 0000-0001-5807-7367

4 Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Biología, Facultad de Ciencia y Tecnología. Correo: manaranjoh@upn.edu.co; Orcid: 0009-0000-4460-607X

Introducción

La eutrofización es una situación socioambiental que afecta a los cuerpos de agua lénticos, como los humedales, debido al exceso de nitrógeno (N) y fósforo (P), la cual se ve afectada por otros factores antropogénicos tales como la descarga de aguas residuales domésticas, la incorrecta disposición de residuos sólidos, sobreexplotación de los recursos, entro otros (Villafán-Vidales *et al*., 2021).

Las elevadas concentraciones de nitrógeno y fosforo son metabolizados por algas, lo cual implica la disminución del oxígeno disuelto y aumento de materia orgánica que genera un *bloom* de algas. Esto afecta la calidad de los distintos cuerpos de agua (ríos, humedales, lagos, embalses, áreas costeras) lo que promueve malos olores y pérdida de biodiversidad (Ma *et al*., 2022; Zarkami *et al*., 2022). Por otra parte, la presencia de clorofilas tipo A, en aguas con alto grado de eutrofización, permite evidenciar la presencia de cianobacterias, las cuales son de importancia ambiental por la producción de metabolitos secundarios tóxicos conocidos como cianotoxinas (neurotoxinas, hepatotoxinas y dermatoxinas), los cuales pueden ser letales para organismos como peces y especies involucradas en la cadena trófica, incluyendo los humanos (Chorus *et al*., 2021; Mishra y Tripathi, 2023).

Por otro lado, este tipo de situaciones alrededor de los humedales y la eutrofización ha sido abordado como una cuestión socioambiental y sociocientífica en escenarios educativos, esto desde la enseñanza de conceptos para promover, fortalecer o desarrollar competencias básicas, procedimentales o investigativas en diversos niveles educativos (Banos-González *et al*., 2022; Bonilla Mendoza y Garzón Barragán, 2021; Cotez *et al*., 2025). Sin embargo, en la revisión documental realizada, se observó que el fortalecimiento de habilidades de proceso y el uso de la metodología POGIL (*process oriented guided inquiry learning*) no se ha utilizado hasta el momento, particularmente en relación con la situación mencionada, lo cual lo convierte en una oportunidad investigativa.

En términos del POGIL, las habilidades de proceso son habilidades transferibles que se han establecido como parte importante para el desarrollo de un saber hacer o un quehacer. Estas incluyen tanto los procesos cognitivos como los afectivos que los estudiantes utilizan para adquirir, interpretar y aplicar el conocimiento. Dado esto, el aprendizaje es un proceso sumado a una habilidad, por lo que se consideran parte imprescindible en la metodología. La importancia de investigarlas se debe al requerimiento descrito en ofertas laborales divulgadas por parte de diferentes organizaciones (industriales, académicas, científico investigativas) que buscan vincular personal con este tipo de habilidades; particularmente, procesamiento de información y comunicación formal (ELIPSS, 2017; Esteban Muñoz y Gómez Aguilar, 2021; Lantz y Cole, 2021).

Con base en lo anterior, la presente investigación se planteó: evaluar las habilidades de procesamiento de información y comunicación formal en estudiantes del programa de Licenciatura en Química de la Universidad Pedagógica Nacional, esto con el empleo de una propuesta de intervención educativa que aplica POGIL alrededor de una situación socioambiental bajo un diagnóstico sobre los niveles eutróficos y cianotoxinas en el Humedal Neuta. Esta propuesta de investigación fue financiada como un proyecto por la convocatoria interna del Centro de Investi-

gaciones de la Universidad Pedagógica Nacional en el 2025.

Metodología

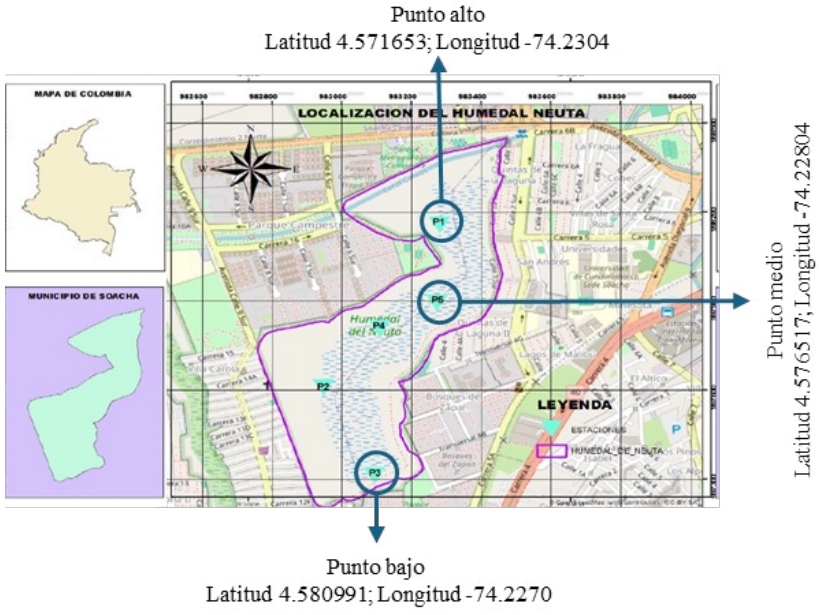
La presente investigación se planteó una metodología de tipo cuantitativo, puesto que se realizó la recolección de datos numéricos para probar una hipótesis, mediante un análisis estadístico (Hernández Sampieri *et al*., 2014). En esta investigación se aplicaron dos fases, en la primera fase se realizó una caracterización fisicoquímica y microbiológica del Humedal Neuta, ubicado en el municipio de Soacha, Cundinamarca, en el cual se calcularon una serie de índices de contaminación (Ico) del agua (Ramírez *et al*., 1997, 1999).

Por otro lado, en la segunda fase de ejecución del proyecto, se realizó una intervención didáctica empelando dos grupos de estudiantes del programa de Licenciatura en Química; uno de estos grupos fue de control (metodología tradicional) y en el otro el se empleó la metodología POGIL (grupo experimental). Con los resultados de los grupos se realizó un análisis de varianzas (ANOVA) para determinar diferencias significativas entre los modelos pedagógicos empelados.

Fase 1. Caracterización fisicoquímica y microbiológica del humedal Neuta

Por medio de los procedimientos del instructivo M-S-LC-I004 del Ideam (2020) se realizó la colecta, almacenamiento y conservación de muestras puntales de agua del Humedal Neuta (ver figura 1) en una temporada de transición (seca-lluviosa) en abril de 2025.

Figura 1.
Georreferenciación de los puntos de muestreo de la Universidad Pedagógica Nacional.



Fuente: tomado y adaptado Castellanos Carranza y Fajardo Romero (2024).

Con el fin de calcular los ICO fue necesario determinar una serie de parámetros fisicoquímicos y microbiológicos, tales como conductividad eléctrica, dureza total , alcalinidad total, oxígeno disuelto, demanda bioquímica de oxígeno, coliformes totales, sólidos suspendidos totales, y pH. La relación de estos parámetros y el cálculo empleado para determinar el su respectivo ICO se presenta en la tabla 1; por su parte, en la tabla 2 se presentan los rangos, entre cero y uno, para los ICO y su interpretación frente al grado de contaminación del cuerpo de agua.

Tabla 1.
Cálculos para determinar de los índices de contaminación.

Índice de contaminación (ICO)	Formula
Por mineralizarían (ICOMI)	$\frac{I_{Conductividad} + I_{Dureza} + I_{Alcalinidad}}{3}$
Por materia orgánica (ICOMO)	$\frac{I_{DBO} + I_{Coliformes\ totales} + I_{Oxigeno\ (\%)}}{3}$
Por solidos suspendidos (ICOSUS)	-0,02 + 0,003(Solidos suspendiados)
Por pH (ICOpH)	$\frac{e^{-31,08 + 3.45\ pH}}{1 + e^{-31,08 + 3.45\ pH}}$

Fuente: adaptado de Ramírez *et al.* (1997; 1999).

Tabla 2.
Rangos para la interpretación del ICO

ICO	Contaminación
0 - 0,2	Ninguna
0,2 < ICO ≤ 0,4	Baja
0,4 < ICO ≤ 0,6	Media
0,6 < ICO ≤ 0,8	Alta
0,8 < ICO ≤ 1	Muy alta

Fuente: adaptado de Ramírez *et al.* (1997, 1999)

Fase 2. Aplicación de una propuesta de intervención educativa sobre el Humedal Neuta

Para la implementación de la PIE con los estudiantes de octavo a décimo semestre de la Licenciatura en Química de la Universidad Pedagógica Nacional, se diseñaron y validaron una serie de tres guías académicas, las cuales fueron aplicadas en el grupo experimental con el fin de promover el aprendizaje de conceptos relacionados a los humedales y el desarrollo sostenible la eutrofización y la relación de la eutrofización con los macroinvertebrados y las habilidades de proceso; puntalmente comunicación formal y procesamiento de la información. Adicionalmente, en el grupo control y en el experimental se diseñó un instrumento pretest-postest que fue aplicado como prueba de entrada y salida en ambos grupos.

Con él con fin de caracterizar los niveles para cada una de las categorías de análisis en las habilidades de comunicación formal y procesamiento de información, se emplearon las rubricas propuestas por ELIPSS (2017), con mínimas modificaciones[5]. En un primer momento se ana-

5 Se categoriza como "nivel 0" aquella pregunta que no se responda o sea incorrecta.

lizaron las respuestas del grupo control (n = 7 estudiantes) y experimental (n = 19 estudiantes); para este análisis, fue necesario diseñar una serie de matrices para discriminar los niveles de las respuestas de los grupos en función de la prueba de entrada (pre-test) de la prueba de salida (post-test). En la figura 2 se ejemplifican los encabezados de las matrices realizadas para categorizar las respuestas de los estudiantes del grupo experimental.

Figura 2.
Matriz de trabajo para la categorización de los niveles de los estudiantes.

Pre-test				
Nombre estudiante	Pregunta (sub-pregunta)	Categoría	Nivel	Observación
Humedales y objetivos de desarrollo sostenible				
Grupo de estudiantes	Pregunta (sub-pregunta)	Categoría	Nivel	Observación
Explorando la eutrofización en humedales				
Pregunta (sub-pregunta)	Grupo de estudiantes	Categoría	Nivel	Observación
Pre-test				
Grupo de estudiantes	Pregunta (sub-pregunta)	Categoría	Nivel	Observación
Pre-test				
Nombre estudiante	Pregunta (sub-pregunta)	Categoría	Nivel	Observación

Fuente: figura de elaboración propia

Una vez realizada la categorización y tras observar que el grupo experimental era casi tres veces más grande que el grupo control, se procedió a realizar un muestreo aleatorio de los estudiantes del grupo experimental con el fin de igualar el tamaño de los grupos. Esto se llevó a cabo con el fin de obtener un diseño balanceado y asegurar la robustez de las pruebas estadísticas.

Análisis estadísticos

Para el procesamiento de los datos de la PIE se utilizó el *software* Jamovi (versión 2.6). Así, se aplicó un análisis de varianza (ANOVA) para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas tanto a nivel intergrupo (control vs. experimental) como intragrupo (pre-test vs. post-test).

Resultados y discusión

Fase 1. Cálculo de índices de contaminación

El cálculo de estos índices depende de parámetros fisicoquímicos y biológicos, los cuales se describen en la tabla 3 de la metodología.

Es importante mencionar que a nivel de literatura estos índices también fueron calculados por Castellanos Carranza y Fajardo Romero (2024), los cuales sirvieron para realizar una trazabilidad de la evaluación de la calidad del Humedal Neuta.

Tabla 3.
Resultados para el ICOMI, ICOMO, ICOSUS e ICOPH

Punto de muestreo	ICOMI		ICOMO		ICOSUS		ICOpH		Clorofilas tipo A UPN***
	2024*	UPN (2025)	2024	UPN (2025)	2024	UPN (2025)	2024**	UPN (2025)	
Bajo	0,88	0,9	0,46	0,52	0,025	0	0,001	0,002	4,95
Medio	0,87	0,9	0,47	0,54	0,025	0	0,008	0,47	16,03
Alto	0,88	0,9	0,36	0,76	0,034	0	0,47	0,008	0,16

Fuente: elaboración propia.

Nota: *datos para época de transición, febrero 2024, obtenidos de Castellanos Carranza y Fajardo Romero (2024). ** Se calculó basado en los datos de Castellanos Carranza y Fajardo Romero (2024). *** Concentración en mg/m^3.

Por parte del ICOMI, se evidencia que estos puntos de muestreo, indistinto del año, presentaron un grado de contaminación "Muy alta" (rojo). Esto sugiere una fuerte presencia de conductividad eléctrica, dureza y alcalinidad total en el Humedal Neuta.

De forma similar, los mayores valores para el ICOMO, se presentaron en el en el año 2025. Este índice que se calcula a partir de parámetros fisicoquímicos (oxígeno) y biológicos (DBO, coliformes totales), lo cual permite evidenciar que en el punto alto la contaminación paso de "Bajo" (0,36) a "Alto" (0,76). Este cambio en el nivel de la contaminación se da principalmente por un aumento en los parámetros biológicos, por la incidencia de la descomposición de materia orgánica y la presencia de posibles algas en este humedal, las cuales se correlacionan con las concentraciones de clorofilas tipo A presentes en esta fuente hídrica, las cuales oscilaron entre 0,16 – 16,03 mg/m^3. Esto indica que este ecosistema se encuentra en niveles eutróficos e hipertróficos según la OCDE (1982).

Al analizar los datos reportados por Castellanos Carranza y Fajardo Romero (2024) junto a los reportados en la presente investigación, se observa que el índice de contaminación por solidos suspendidos (ICOSUS) y por pH (ICOpH) presentan los menores índices de contaminación.

Con los anteriores resultados se sugiere plantear estrategias de remediación ambiental enfocadas a la remoción de los contaminantes que afectan el ICOMI, ICOMO, y la eutrofización. Así mismo, implementar metodologías tales como humedales construidos y la fitorremediación empleando *Phragmites australis* y *Chrysopogon zizanioides* que han sido casos exitosos en países como España (García-Valero *et al.*, 2020), Estados Unidos (García-Valero *et al.*, 2020) e Irán (Mahmoudpour *et al.*, 2021)the problem of water pollution of rivers especially in Iran is rising due to expansion of agricultural and industrial applications. Due to a large number of sewer catchments, there are some dam reservoirs like ZHAVE in Iranian state of Kurdistan that have not been able to collect significant amount of water

since last 10 years. Removal of heavy metals as contaminants from runoffs and recycling of water is a necessity and a vital issue in the world. Various methods and standards are invented and used to isolate and remove all types of pollutants. This study focuses on the purification and removal of contaminants in water sources using the phytoremediation method by introducing Vetiver grass species in the case of floating treatment wetland (FTW.

Fase 2. Resultados de la propuesta de intervención educativa

Los resultados del apartado 3.1 fueron la base para la PIE con estudiantes de la Licenciatura en Química de la Universidad Pedagógica Nacional.

Previo al análisis mediante ANOVA, en la tabla 4 se presenta el análisis estadístico descriptivo generado con el *software* Jamovi (versión 2.6), el cual permite observar el comportamiento del grupo control y experimental en la prueba de entrada y la prueba de salida. Es importante mencionar que se analizaron un total de 57 unidades de análisis por estudiante, entendidas como las respuestas por pregunta y por habilidades de procesamiento (comunicación formal y procesamiento de la información); en total se realizaron un total de 399 observaciones para los siete estudiantes por cada instrumento.

Tabla 4.
Resultados estadística descriptiva para la comparación de los grupos control y experimental

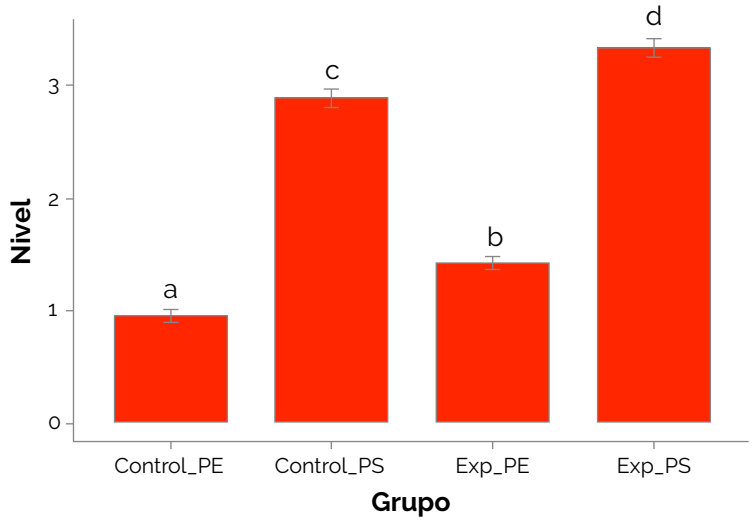
	Grupo_guía	N	Media	Intervalo de confianza al 95%	
				Inferior	Superior
Nivel	Control_PE	399	0,95	0,84	1,06
	Control_PS	399	2,88	2,72	3,04
	Exp_PE	399	1,43	1,32	1,53
	Exp_PS	399	3,33	3,16	3,50

Fuente: tabla de elaboración propia, mediante el *software* Jamovi.

Nota: PE corresponde a la prueba de entrada y PS a la prueba de salida.

Mediante estadística paramétrica, análisis de varianza (ANOVA), se logró observar con un grado de significancia (= 0,05) que existen diferencias significativas ($p < 0,01$) entre los grupos (figura 3). Lo que indica que la metodología POGIL incrementa significativamente el conocimiento de los estudiantes en temas asociados a la eutrofización.

Figura 3.
Resultados del análisis de varianzas (ANOVA) de la investigación.



Fuente: elaboración propia, mediante el *software* Jamovi.

Se observa que las medias de los grupos son diferentes, lo que genera que las varianzas de las medias sean significativamente diferentes entre sí (= 0,05). Indistinto del grupo, la media del nivel para la prueba de entrada fue menor que en la prueba de salida, lo que indica que la intervención, sin tener en cuenta alguna mitología especifica, promueve nuevos conocimientos asociados a la eutrofización, tanto en el grupo control como experimental.

Por otro lado, al comparar las pruebas de salida, se observa que el nivel del grupo experimental es mayor que el grupo control, lo que podría estar asociado a la metodología empleada. Esto indica que el trabajo colaborativo y activo de la metodología POGIL promueve una mayor adquisición de conocimientos en comparación a la metodología tradicional empleada con el grupo control, así como mejoras en las habilidades de procesos.

Conclusiones

La presente investigación permitió integrar una situación socioambiental, como la eutrofización del Humedal Neuta, y el fortalecimiento de las habilidades de proceso mediante la metodología POGIL en estudiantes de la Licenciatura en Química de la Universidad Pedagógica Nacional.

Desde la fase 1, la caracterización fisicoquímica del Humedal Neuta y la determinación de los ICO se evidenció que este sistema léntico presenta un estado crítico de deterioro. Los índices de contaminación por mineralización (ICOMI) evidenciaron niveles de contaminación "Muy alta" en todos los puntos muestreados para los años 2024 y 2025. En adición, con respecto a las concentraciones de clorofilas tipo A, el Humedal también presenta niveles eutróficos e hipertróficos según la OCDE (1982). Mientras que, el índice

de contaminación por sólidos suspendidos (ICOSUS) y el índice de contaminación por pH (ICOpH) presentaron el menor grado de contaminación, tanto en lo reportado en la literatura como en la presente investigación.

Mediante esta investigación, se logró corroborar que la metodología POGIL es una herramienta efectiva para promover el aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Química de la Universidad Pedagógica Nacional, mediante el aprendizaje activo y colaborativo; esto se sustenta mediante diferencias significativamente ($p<0.001$) en las medias en la prueba de salida del grupo control (2,88) y experimental (3,33) según los resultados ANOVA.

Referencias

Banos-González, I., Esteve-Guirao, P., Valverde-Pérez, M., y Ruiz-Navarro, A. (2022). "Why Has the Water Turned Green?" A Problem of Eutrophication in Primary School. *Sustainability*, *14*(20), 13651. https://doi.org/10.3390/su142013651

Bonilla Mendoza, Y. N., y Garzón Barragán, I. (2021). El abordaje de cuestiones socioambientales para la formación eco-ciudadana en la educación básica primaria. *Revista Educación y Ciudad*, *40*, 199-214. https://doi.org/10.36737/01230425.n40.2021.2465

Castellanos Carranza, B. S., y Fajardo Romero, M. (2024). *Analisis Multitemporal de las Condiciones Fisicoquimicas de Calidad del Agua del Humedal Neuta* [Tesis de pregrado]. Universidad Santo Tomás.

Chorus, I., Fastner, J., y Welker, M. (2021). Cyanobacteria and Cyanotoxins in a Changing Environment: Concepts, Controversies, Challenges. *Water*, *13*(18), 2463. https://doi.org/10.3390/w13182463

Cotez, L. M. S., Ibarra, K. M., y Martínez, R. F. O. (2025). Análisis de la calidad ambiental de Laguna Salá y su integración en propuestas curriculares transversales: Enfoques desde la educación y la sostenibilidad en La Guajira. *DERROTERO*, *19*, 1-15. https://doi.org/10.70554/Derrotero2025.v19n01.01

ELIPSS. (2017). Welcome Enhancing Learning by Improving Process Skills in STEM. *ELIPSS Home*. http://elipss.com/index.html

Esteban Muñoz, J. A. y Gómez Aguilar, D. L. (2021). Revisión del uso del método POGIL para la enseñanza de la Química en educación superior. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, *Número Extraordinario),* (Número Extraordinario), 763–774. https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/15189

García-Valero, A., Martínez-Martínez, S., Faz, Á., Terrero, M. A., Muñoz, M. Á., Gómez-López, M. D., y Acosta, J. A. (2020). Treatment of WASTEWATER from the Tannery Industry in a Constructed Wetland Planted with Phragmites australis. *Agronomy*, *10*(2), 176. https://doi.org/10.3390/agronomy10020176

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill España. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008

IDEAM. (2020). *Instructivo para la toma y preservación de muestras sedimentos y agua superficial para la red de monitoreo de calidad del IDEAM*. https://ideam.gov.co/sites/default/files/mapa-de-procesos/m-s-lc-i004_instructivo_de_toma_y_preservacion_de_muestras_sedimentos_y_agua_superficial_para_la_red_de_monitoreo_de_calidad_del_ideam_v3.pdf

Lantz, J. y Cole, R. (2021). *Analytical Chemistry: A Guided Inquiry Approach Instrumental*. The POGIL Project. https://pogil.org/activity-collections/chemistry/ana-chem-instrumental-analysis-collection

Ma, S., Wu, Y., Chen, S., Chen, B., Liu, C., Gu, X., Shi, X., y Chen, K. (2022). The impact of the accumulation of algal blooms on reed wetlands in the littoral zones of Chaohu Lake. *Journal of Oceanology and Limnology*, *40*(5), 1750-1763. https://doi.org/10.1007/s00343-021-1258-8

Mahmoudpour, M., Gholami, S., Ehteshami, M., y Salari, M. (2021). Evaluation of Phytoremediation Potential of Vetiver Grass (*Chrysopogon zizanioides* (L.) Roberty) for Wastewater Treatment. *Advances in Materials Science and Engineering*, *2021*(1), 3059983. https://doi.org/10.1155/2021/3059983

Mishra, R. y Tripathi, A.K. (2023). The Effect of Eutrophication on Drinking Water. *Journal of Earth Science & Climatic Change*, *14*(1), 1-9. https://doi.org/10.4172/2157-7617.1000659

OCDE. (1982). *Eutrophisation des eaux. Métodes desurveillance, d'evaluation et de lutte.*

Ramírez, A., Restrepo, R., y Cardeñosa, M. (1999). Índices de contaminación para caracterización de aguas continentales y vertimientos. Formulaciones. *Ciencia, Tecnología y Futuro*, *1*(5), 89-99. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-53831999000100008

Ramírez, A., Restrepo, R., y Viña, G. (1997). Cuatro índices de contaminación para caracterización de aguas continentales. Formulaciones y aplicación. *Ciencia, Tecnología y Futuro*, *1*(3), 135-153.

Villafán-Vidales, K. B., Arellanes-Cancino, Y., López Paniagua, R., Ayala-Ortiz, D. A., Villafán-Vidales, K. B., Arellanes-Cancino, Y., López Paniagua, R., y Ayala-Ortiz, D. A. (2021). Situación socioambiental en el lago de Cuitzeo, Michoacán (México), desde la responsabilidad social. *Economía, sociedad y territorio*, *21*(66), 599-629. https://doi.org/10.22136/est20211694

Zarkami, R., Abedini, A., y Sadeghi Pasvisheh, R. (2022). Analysis of the eutrophication in a wetland using a data-driven model. *Environmental Monitoring and Assessment*, *194*(12), 882. https://doi.org/10.1007/s10661-022-10581-z