

Pedagogías en común

Claves de una investigación educativa abierta, colectiva y situada

Catalina Campuzano Rodríguez
Compiladora



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



Helberth Augusto Choachí González
Rector

Paola Acosta Sierra
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Víctor Espinosa Galán
Vicerrector Académico

Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera

Gina Marcela Duarte Fonseca
Secretaria General

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

© Universidad Pedagógica Nacional

Compiladora: Catalina Campuzano Rodríguez

Autores: Ami Katherin Vaca Garzón, Ana María Rodríguez Lizarazo, Adriana Chacón Chacón, Carolina García Ramírez, Dangelly Gordillo Zambrano, Gabriela Ruíz Palomares, Víctor Manuel Rodríguez Murcia, Karen Juliette Guavita Mancera, Jeimy Tatiana Gómez Ortiz, Alexandra Arias Pinzón, Juan Carlos Ibarra Rodríguez, Angélica Quiñonez Quiñonez, Alexandra Cruz Prieto, Libia Vélez Latorre, Andrea Aguiá Agudelo, Libardo Mosquera Mateus, Sandra Lucía Rojas Prieto, Blanca Inés Zamudio Leguizamón, Cindy Johana Quintero Garzón, Carol Juliette Pertuz Bedoya, Dilan Alexander Bocanegra Avellaneda, Brayan David Hernández Vásquez, Ana Claudia Roza Sandoval, Sandra Patricia Guido Guevara, Dora Luz Gómez Aguilar, Blanca Florinda Rodríguez Hernández, Edilson Silva Liévano, José Emilio Díaz Ballén, Martha Ibetee Correa Olarte, Carmenza Sánchez Rodríguez, Eliana Paola Varela Barreto, Lady Lorena Hormaza, Alexis Vladimir Pinilla Díaz, Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes, Carolina Guerrero Reyes, René Guevara Ramírez, Adriana Lucero Jiménez Giraldo, Sandra Milena Téllez Rico, Alejandro Villanueva Bustos, Raquel de Oliveira Sousa.

Primera edición, 2025

ISBN PDF: 978-628-7851-01-6

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

Fecha de evaluación: 05-11-2025

Fecha de aprobación: 07-04-2025

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

Pedagogías en común. Claves de una investigación educativa abierta, colectiva y situada / Catalina Campuzano Rodríguez, Compiladora y cuarenta autores más. -- Primera edición. -- Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2025

370 páginas. Fotografías a color.

Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

1. Educación Popular. 2. Integración Escolar. 3. Educación Inclusiva. 4. Enseñanza-Aprendizaje. 5. Pedagogía - Métodos de Enseñanza. 6. Educación - Historia - América Latina. 7. Educación - Reforma. 8. Docentes - Relatos de Vida. 9. Formación Profesional de Maestros. 10. Metodología de la Investigación. 11. Herramientas Pedagógicas. 12. Desarrollo Integral - Educación. 13. Calidad de la Educación. 14. Proyectos de Investigación - Educación. 15. Educación Física y Deportes - Reformas. I. Campuzano Rodríguez, Catalina.

370.7 21 ed.

Contenido

Presentación	6
Catalina Campuzano Rodríguez	
Parte I. Educación como práctica transformadora	9
Arados y aulas en la Colombia profunda: el desafío de organizar el tiempo de vida para combinar trabajo y educación	10
Ami Katherin Vaca Garzón, Ana María Lizarazo Rodríguez	
Experiencias históricas que construyen presente: los casos de la escuela popular claretiana Filodehambre y el centro de promoción ecuménica CEPECS	18
Víctor Manuel Rodríguez Murcia	
Escritura de relatos de vida y prácticas pedagógicas: una herramienta para tejer memorias colectivas	27
Dilan Alexander Bocanegra Avellaneda	
Historia de vida de maestros de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional	38
Libardo Mosquera Mateus	
Tensiones y aproximaciones entre la formación y la humanización: un análisis sobre la especificidad humana	51
Brayan David Hernández Vásquez	
Transformando la educación artística para la infancia en Colombia: una mirada a la formación de formadores	63
Lorena Hormaza, Eliana Varela Barreto	
Parte II. Interculturalidad, literacidades y nuevas narrativas	74
Trenzar literacidades interculturales: hilos de acá y acullá	75
Adriana Chacón Chacón, Carolina García-Ramírez, Dángely Gordillo Zambrano	

Escribir con hilos: formas otras de pensar la universidad desde apuestas interculturales 91

Karen Juliette Guavita Mancera

Interculturalidad en educación o pedagogía: producción académica en la región latinoamericana 103

Claudia Rozo Sandoval, Sandra Guido Guevara

Investigar desde las prácticas en literatura: Otras formas de ocuparse de la enseñanza 114

Edilson Silva Liévano

Formas de resolución del conflicto interior en las representaciones de infancia de la obra literaria de Francisco Montaña 129

Sandra Lucía Rojas, Blanca Inés Zamudio, Cindy Johana Quintero, Carol Pertuz Bedoya

Parte III. Cuerpo, deseo y subjetividades en educación 144

Los artesanos del cuerpo: un acercamiento a la construcción social del cuerpo en educadores y educadoras físicos en formación. Un estudio comparado en Bogotá y Valledupar Colombia 145

Alejandro Villanueva Bustos

Lecciones de erotismo 177

Andrea Aguiá

Suicidio libidinal: rastros intertextuales del deseo expresado sobre la vida y la muerte a través de objetos artísticos 194

Tatiana Gómez Ortiz

Ludodiversidades ancestrales en la vida universitaria 204

Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes, Carolina Guerrero Reyes

Parte IV. Evaluación, didácticas y experiencias innovadoras 216

La técnica de *shadowing*: un análisis de contenido para adaptarla a la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación del francés como lengua extranjera 217

Gabriela Ruíz Palomares

Reflexiones a partir de una propuesta pedagógica, centrada en la enseñanza de la comunicación aumentativa y alternativa 230

Alexandra Cruz Prieto, Libia Vélez Latorre

Las pruebas de desempeño y su relación con las comprensiones y prácticas de la evaluación en el aula 236

José Emilio Díaz, Ibette Correa Olarte, Carmenza Sánchez Rodríguez

Reflexividad investigativa sobre políticas educativas 255

René Guevara Ramírez, Sandra Milenta Téllez Rico, Adriana Lucero Jiménez Giraldo

Parte V. Educación, comunidad y políticas públicas **263**

Cartografía del deporte social en las localidades de Usaquén y Suba de la ciudad de Bogotá **264**

Alexandra Arias Pinzón, Juan Carlos Ibarra Rodríguez, Angélica Quiñones Quiñones

Habilidades para la vida y la sostenibilidad: innovación y diálogo en la gestión de residuos del sector curtiembres **279**

Dora L. Gómez-Aguilar, Blanca F. Rodríguez-Hernández

Investigación acerca de las políticas públicas de seguridad en el fútbol de Brasil y Colombia **295**

Raquel de Oliveira Sousa

Albores de la investigación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional en el siglo XXI **303**

Alexis Vladimir Pinilla Díaz

Presentación

El presente volumen presenta el desarrollo de los proyectos de investigación durante los últimos tres años. La investigación en la Universidad Pedagógica Nacional, como eje misional, orienta la acción educativa y pedagógica, permite la comprensión y reflexión de la formación y la enseñanza, posibilita la construcción y reconstrucción del saber pedagógico, contribuye a cualificar el oficio de enseñar y sitúa horizontes para la realización y renovación de la práctica educativa cotidiana. Con esto en mente, para el desarrollo de la Semana de la Investigación 2024, se propusieron los siguientes ejes temáticos para la exposición de las investigaciones: práctica pedagógica, propuestas pedagógicas y didácticas, espacio público ambiente y ciudad, formación docente, educación e interculturalidad, género, arte y cuerpo, enseñanza de las ciencias, políticas educativas, literatura y escritura; y expresiones cultura y música.

Resultado de esta diversidad productiva, este libro se organizó en cinco partes. La primera reúne investigaciones que reconocen a la educación como una práctica transformadora, como un proceso político, comunitario que está profundamente vinculado a las realidades sociales, rurales y urbanas de Colombia. Así se destacan aproximaciones a problemáticas como los procesos de aprendizaje de estudiantes provenientes de contextos rurales, la educación popular desde una perspectiva crítica e histórica, los relatos de vida como herramienta pedagógica para la reconstrucción de la memoria histórica, las historias de vida de docentes en función de la reconstrucción de la práctica disciplinar en Educación Física, la relación entre formación y humanización desde la antropología pedagógica, y la formación de formadores artísticos en las regiones.

La segunda parte explora enfoques pedagógicos que integran interculturalidad, oralidad, escritura y nuevas formas de entender el conocimiento desde las periferias, los cuerpos y las voces no hegemónicas. En esta perspectiva sobresalen reflexiones sobre las prácticas de literacidad entre estudiantes indígenas y afrodescendientes de la UPN; la escritura académica en relación con la memoria, el cuerpo y la experiencia; la producción académica en América Latina sobre la interculturalidad en la pedagogía y educación; una propuesta teórica y metodológica sobre la investigación en literatura desde la práctica docente; y el papel de lo simbólico en literatura infantil y juvenil en función de la construcción del espacio interior de los niños.

La tercera parte se compone de textos que profundizan en la construcción del cuerpo, el deseo y la identidad en el marco del contexto de aprendizaje universitario. El lector podrá encontrar entonces investigaciones sobre la construcción social del cuerpo en dos programas de Educación Física de orden nacional y regional; el cuerpo erótico desde la imagen y el video-performance; la relación entre el suicidio y el deseo a través de dos películas como recursos para su comprensión; y una propuesta lúdica y pedagógica que rescata los juegos ancestrales como un patrimonio intercultural.

En la cuarta parte se presentan propuestas didácticas, metodológicas y de evaluación centradas en transformar la práctica educativa desde una mirada crítica y contextualizada. Los artículos que dan cuenta de esto tratan sobre el uso de la técnica del *shadowing* en la enseñanza del francés como lengua extranjera; una propuesta pedagógica para la enseñanza de la comunicación aumentativa y alternativa a personas con discapacidad; la relación entre las prácticas evaluativas en el aula y las Pruebas Saber en tres colegios de Bogotá; y una reflexión conceptual sobre la investigación de políticas educativas desde la antropología y la ciencia política.

Este compendio cierra con una parte dedicada a la educación, las comunidades, la sostenibilidad y las políticas públicas, para mostrar una educación conectada con lo social y lo estructural. Las investigaciones que la componen reflexionan sobre las prácticas deportivas como formas de organización comunitaria, construcción de tejido social y expresión de políticas públicas locales; la implementación de buenas prácticas de manufactura a partir de un seminario-taller con las curtiembres del barrio San Benito; un análisis comparativo sobre las políticas de seguridad en estadios de Río de Janeiro y Bogotá; y, por último, un balance de la producción investigativa desarrollada por la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta publicación se presenta como el resultado de un proceso de gestión de la investigación con el propósito de fomentar el diálogo entre las comunidades académicas y científicas, la articulación de las funciones misionales universitarias, la influencia de la investigación en los escenarios políticos, sociales y culturales, así como el reconocimiento de la ciencia abierta como una posibilidad de desarrollar investigaciones en función del beneficio de las comunidades.

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

Parte I

Educación como práctica transformadora

Arados y aulas en la Colombia profunda: el desafío de organizar el tiempo de vida para combinar trabajo y educación

Ami Katherin Vaca Garzón,¹ Ana María Lizarazo Rodríguez²

pp. 10-17

1 Estudiante de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional; correo: akvacag@upn.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3991-8169>

2 Estudiante de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional; correo: anmrodriguezl@upn.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7241-3720>

Introducción

A partir de la reconstrucción de la historia de vida de una estudiante de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, quien tiene la particularidad de vivir en el sector rural, se evidencian las principales tensiones que enfrentan los jóvenes rurales al intentar equilibrar sus responsabilidades laborales en sus comunidades de origen con sus estudios universitarios. Esta realidad, presente en zonas olvidadas del país que hacen parte de la denominada "Colombia profunda", desde la Cátedra Alfredo Molano (Comisión de la Verdad, 2021), muestra cómo las condiciones del entorno rural imponen un conjunto particular de desafíos para quienes desean acceder a la educación superior sin abandonar su vínculo con el territorio. La búsqueda de equilibrio entre las exigencias académicas y las obligaciones laborales pueden convertirse en una tarea extenuante que afecta la motivación y continuidad de sus procesos formativos.

Para muchos habitantes de las zonas rurales, el sueño de asistir a una universidad en una ciudad lejana se ve limitado por una serie de barreras prácticas y emocionales. Estas barreras incluyen la falta de recursos económicos, la necesidad de desplazarse por largas distancias, y el impacto emocional de estar lejos de sus familias y comunidades. Estas dificultades a menudo desencadenan la deserción escolar, un problema que se refleja en las estadísticas.

De acuerdo con las proyecciones poblacionales del DANE (2023), el 23,8 % de los estudiantes matriculados en educación preescolar estudian en una sede rural. Sin embargo, a medida que los niveles educativos avanzan, la participación de los estudiantes de zonas rurales disminuye

considerablemente. En la educación media, solo el 18,6 % de los estudiantes matriculados provienen de áreas rurales, y este porcentaje se reduce aún más a nivel universitario. Esta disminución en la participación educativa de los jóvenes rurales a medida que avanzan en su educación es preocupante y refleja las múltiples barreras que enfrentan. Detrás de estas estadísticas existen problemáticas sociales y culturales que requieren atención. Los jóvenes de las zonas rurales no solo enfrentan desafíos económicos, sino también una falta de apoyo y recursos que les permitan continuar sus estudios. La educación y el Estado tienen un papel crucial en intervenir para mejorar estas condiciones.

Para comprender este tipo de contextos, el presente estudio tuvo como propósito involucrarse en las realidades de los jóvenes de la ruralidad; así, se realizó por medio de la narración descriptiva de la historia de vida (Martín, 1995), de una estudiante que, viviendo en el sector rural, estudia en universidad oficial ubicada en la ciudad. Se comprende la vida desde el relato sobre la misma vida; es decir, a partir de sus propias experiencias. Cuando se trata de referirse a la historia de vida se señala que es uno de los métodos descriptivos más puros y potentes para conocer desde las personas el mundo social que les rodea (Hernández *et al.*, 1996). Este método permite comprender la realidad desde una perspectiva humanista con base en fundamentos fenomenológicos y hermenéuticos; entendiendo los fenómenos sociales en perspectiva propia del sujeto.

La historia de vida y en particular del relato biográfico (Ferrarotti, 2011; Chárriez, 2012; Macías, 2020) permiten la recolección de experiencias propias del sujeto de investigación, las cuales son vividas en contextos específicos que se

tornan significativos para la toma de decisiones y para la construcción no solo de identidad, sino de país; por esto, cobra sentido para la Colombia profunda y, por ende, para esta investigación, puesto que permite reconocer la importancia de atender estas zonas para lograr una paz y prosperidad inclusivas, así como invitar a reflexionar sobre la complejidad y riqueza de Colombia más allá de las principales ciudades.

Desarrollo

Este estudio explora cómo las categorías de tiempo y trabajo influyen y se relacionan en la vida de los actores sociales de la Colombia profunda. Se examinan descripciones, percepciones y experiencias del sujeto de investigación: Yesica Joana Rodríguez Villalobos, estudiante de Educación Física en la Universidad Pedagógica Nacional. Para este estudio se utilizó como técnica de recolección de información la entrevista a profundidad (Sierra Caballero, 2019), para así entender la subjetividad y complejidad de los fenómenos sociales, y proporcionar una visión del contexto social, cultural y político de los estudiantes rurales en la educación superior.

La educación superior representa una oportunidad para los jóvenes de la Colombia profunda, quienes aspiran a mejorar sus perspectivas de futuro y contribuir al desarrollo de sus comunidades. Sin embargo, acceder a una universidad en una ciudad lejana presenta importantes desafíos. Según las proyecciones del DANE para el 2023, en Colombia hay 13 631 928 personas en edad escolar (de 5 a 21 años). De este grupo, el 26,7 % (3 639 736 personas) vive en áreas rurales. No obstante, estos jóvenes enfrentan menos oportunidades educativas, ya que la población rural colombiana está expuesta a barreras eco-

nómicas y sociales que imposibilitan el acceso a una educación de calidad, es decir, que las desigualdades educativas en Colombia reflejan una brecha significativa en la calidad y cobertura entre las zonas urbanas y rurales, donde los recursos limitados y la infraestructura deficiente afectan de manera desproporcionada a los estudiantes rurales. Esta situación puede crear una brecha significativa entre sus aspiraciones académicas y las realidades prácticas que enfrentan.

Contexto en la vida rural

Esta realidad social de los jóvenes del país también la vive Yesica, nacida en el municipio de Sesquilé, Cundinamarca. Yesica ha pasado sus 24 años en este lugar, siendo hija de un floricultor y ganadero, y de una ama de casa dedicada a su familia. Actualmente, Yesica se encuentra en el séptimo semestre de su licenciatura, y está profundamente comprometida y motivada con su carrera. Para ella, la separación del hogar y la familia, junto con los traslados e inversión de tiempo para estudiar en una ciudad distante, representa un impacto emocional considerable. Estos jóvenes, como es el caso de Yesica, a menudo enfrentan sentimientos de aislamiento y estrés al adaptarse a un entorno urbano diferente y estar lejos de su red de apoyo.

Adicionalmente, estos jóvenes presentan la bonita particularidad de reconocer su territorio, pues desde ahí han sentido y significado lo que son. Yesica comenta:

Yo vivo en la vereda Gobernador, es una vereda del municipio de Sesquilé y eso es la verdad yo creo que una de las veredas más lindas de allá porque está rodeado de árboles, naturaleza incluso queda cerca el embalse de Tominé entonces digamos

que siempre he estao [sic] rodeada así de lo natural, lejos del ruido, alrededor de los animales porque siempre he estado como empapada de varias cosas sobre ellos y entonces digamos estar allá es sentir tranquilidad (Y, J, Rodríguez, comunicación personal, 30 de agosto de 2024).

Estas circunstancias vividas por Yesica implican la necesidad de adaptarse a un nuevo contexto social y cultural, con diferentes normas, costumbres y formas de interacción. Este proceso de adaptación conlleva un impacto emocional que puede afectar su bienestar general y su capacidad para concentrarse en sus estudios, lo que aumenta la dificultad de cumplir con sus obligaciones académicas y responder a sus responsabilidades laborales en el campo. Uno de los principales desafíos que enfrentan estos jóvenes es la distancia geográfica. La separación entre sus hogares y la universidad no solo implica un desplazamiento considerable, sino también un costo económico significativo. Los gastos asociados con el transporte, el alojamiento y el mantenimiento en la ciudad pueden resultar en obstáculos para muchas familias rurales, que a menudo tienen recursos limitados. Además, esta distancia entre hogar y universidad implica la utilización de varias horas, tiempo valioso que podría dedicarse al ocio, a estudiar o a trabajar.

Trabajo vs. tiempo

En el contexto de los jóvenes rurales que buscan atender tanto sus responsabilidades laborales como sus estudios universitarios, la relación entre trabajo e inversión de tiempo para su formación se convierte en una situación personal crítica y compleja. Para estos jóvenes, el trabajo en el entorno rural es una parte fundamental

de su vida diaria, a menudo involucrando tareas agrícolas, ganaderas u otras actividades esenciales para el sustento de sus familias. Esta carga de trabajo, que es indispensable para la supervivencia económica y el mantenimiento del hogar, demanda una cantidad considerable de tiempo y energía, lo que deja poco margen para otras actividades.

El esfuerzo requerido para equilibrar estas responsabilidades puede ser abrumador. Los jóvenes rurales deben levantarse temprano para atender las labores del campo, que pueden incluir desde el cuidado de animales hasta la siembra y cosecha de cultivos. Estas tareas no solo son físicamente exigentes, sino que también requieren un compromiso constante y una gran dedicación. Después de cumplir con sus obligaciones laborales, estos jóvenes deben encontrar la energía y el tiempo para asistir a clases, estudiar y completar sus tareas académicas.

Entonces en ese tiempo yo estaba estudiando en la jornada de la tarde, entonces se me facilitaran un poquito más las cosas en cuanto a tiempos, porque bueno, en la mañana yo me levantaba, hacía el desayuno y todo, y me iba a ordeñar, pues obviamente ya me tocó sola. Y pues parte de, digamos, de la producción de los animales es y ha sido el sustento, porque se vende la leche de ellos y de allí es que llegan los ingresos.

Llegó un punto en que yo estaba haciendo todo, entonces yo ordeñaba en la mañana, ordeñaba en la tarde, estaba haciendo el almuerzo, estudiando, también yo ya me sentía saturada, o sea, llegó un punto en que yo no quería hacer nada, como que me estaba rindiendo, pero no sé, no sé de dónde saqué como fuerzas, y yo dije,

bueno, tengo mis papás, tengo mi hermana menor, entonces pues por qué no seguir por ellas. (Y, J, Rodríguez, comunicación personal, 30 de agosto de 2024)

Cuando estos jóvenes intentan acceder a una educación superior, enfrentan el desafío adicional de gestionar el tiempo necesario para asistir a clases, realizar los deberes académicos y estudiar en un entorno urbano. Este entorno requiere desplazamientos significativos desde sus hogares rurales hacia la universidad, lo que añade una capa de complejidad a su vida diaria. En el caso de Yesica, el momento histórico de la pandemia de COVID-19 contribuyó a que pudiera continuar sus estudios, ya que las clases se realizaban de manera virtual. Este formato le permitió ahorrar tiempo y recursos que de otro modo se habrían invertido en traslados. Sin embargo, con la incertidumbre de retornar a la presencialidad, la situación de combinar trabajo y estudio se complicó considerablemente.

Yesica, como muchos otros jóvenes en su situación, tuvo que adaptarse rápidamente a los cambios en las modalidades de estudio para enfrentar desafíos tanto técnicos como emocionales. La transición de la virtualidad a la presencialidad no solo implicó reorganizar su tiempo y recursos, sino también readaptarse a un entorno académico que exige presencia física, lo cual puede ser agotador y estresante. Además, la necesidad de equilibrar sus responsabilidades laborales en el campo con las exigencias académicas aumentó la presión sobre ella, afectando su bienestar general y su rendimiento académico.

Entonces aplacé lo de la universidad, obviamente me dio duro, de hecho no sé si el profesor Vladimir, se acuerda, pero yo le

pregunté, si era posible continuar virtual, él me decía, que no abandonará; pero para mí no era fácil continuar, desde lo económico, era difícil porque para viajar es costoso, para estar pagando diario, entonces, pues nada, lo dejé, lo aplacé, y me dediqué como tal a mis papás, a mi hermanita y a las vacas. (Y. J. Rodríguez, comunicación personal, 30 de agosto de 2024)

Como se ha mencionado, la distancia entre el hogar y la universidad no solo implica costos económicos relacionados con el transporte y el alojamiento, sino que también consume tiempo valioso que se puede dedicar al estudio. Por ejemplo, en el relato que nos ocupa, Yesica tiene que desplazarse 58 km., que es la distancia entre su hogar y la universidad. Además, el tiempo que se invierte en el desplazamiento a menudo se suma a las largas horas de trabajo, lo que crea una sobrecarga que puede afectar tanto el rendimiento académico como el bienestar personal. Las políticas públicas y las iniciativas educativas deben reconocer y abordar estos desafíos, ofreciendo apoyo adicional que facilite la conciliación entre las responsabilidades laborales y los estudios, promoviendo soluciones que ayuden a aliviar la carga de trabajo y mejorar la gestión del tiempo para los estudiantes rurales.

Trabajo y educación

Los jóvenes enfrentan grandes desafíos para desarrollar tanto actividades laborales como de estudio. Mientras que las ciudades ofrecen un entorno que facilita el desarrollo personal y profesional, en el campo, el trabajo físico es agotador, además demanda bastante tiempo limitando la dedicación a la educación. Este desgaste y la falta de un entorno adecuado para el estudio afectan de forma negativa el desempeño

académico, ya que, como lo señala Yesica, llegan cansados y sin preparar con rigurosidad las tareas académicas. Sin embargo, durante la entrevista con Yesica, ella manifiesta un fuerte agradecimiento por estas experiencias y su acontecer de vida. Esto permite evidenciar que a pesar de los inconvenientes disfruta combinar relación entre trabajo, educación y el aprendizaje.

Para Yesica, el trabajo en el campo es más que una obligación económica; es parte de su identidad y compromiso con su comunidad. Sin desconocer que el tiempo de trabajo limita las actividades recreativas y educativas, también ofrece beneficios personales y culturales. Este proporciona un propósito, conexión comunitaria y habilidades prácticas valiosas, así actúa como una forma de aprendizaje continuo que complementa la educación formal.

El trabajo puede enriquecer la experiencia educativa al ofrecer una perspectiva práctica que hace el aprendizaje académico más relevante. Esto plantea preguntas sobre los aprendizajes específicos de Yesica que podrían no ser tan evidentes y sobre lo que se puede aprender de su experiencia en el ámbito rural, ¿Qué aprendizajes tiene Yesica que no se conocen?, ¿qué se puede aprender desde su formación humana producto de las experiencias dadas por la ruralidad? El trabajo transforma necesidades en soluciones funcionales y valiosas. Al involucrarse en diversas actividades laborales, los jóvenes adquieren competencias valiosas y contribuyen al bienestar comunitario, pues convierten necesidades en logros concretos que benefician a toda la población.

A pesar de los desafíos, Yesica muestra una gran resiliencia y determinación. Su motivación para mejorar sus oportunidades y contribuir a su comunidad la impulsa a superar las dificultades que enfrenta. Yesica no solo se esfuerza por

alcanzar sus metas personales, sino que también busca ser un ejemplo y un apoyo para otros jóvenes en situaciones similares. Este contexto resalta la importancia de brindar apoyo a los jóvenes de áreas rurales para que puedan acceder a la educación superior. Es fundamental que existan recursos y programas que faciliten su camino, como becas, subsidios de transporte y alojamiento, y apoyo académico y emocional. De esta manera, se puede asegurar que todos los jóvenes tengan la oportunidad de alcanzar sus sueños y contribuir al desarrollo de sus comunidades.

Reflexiones finales

La historia de vida, como herramienta metodológica con una profunda carga pedagógica, permite comprender no solo los hechos, sino también el sentido que las personas otorgan a sus experiencias en contextos como la "Colombia profunda". En este escenario, los jóvenes rurales enfrentan tensiones complejas entre las exigencias del trabajo cotidiano y las demandas de la educación superior, lo cual interpela directamente a las instituciones educativas sobre su capacidad de acoger, entender y transformar esas realidades, ahora bien, el trabajo rural, lejos de ser un obstáculo para la formación, puede resignificarse como un territorio pedagógico fértil, donde el aprendizaje emerge de la experiencia, el cuerpo, la necesidad y el vínculo comunitarios, de esta forma las actividades como la floricultura, la ganadería o la minería, más allá de su dimensión económica, constituyen prácticas cargadas de saberes y sentidos que forman, no solo técnicamente, sino también éticamente y afectivamente, pues, reconocer el valor formativo de estos entornos implica desplazar una mirada escolar centrada exclusivamente en lo académico y abrirse a una pedagogía situada, capaz

de dialogar con los ritmos, los conocimientos y las condiciones del mundo rural

En esta clave, la figura del joven trabajador-estudiante no debe entenderse como un sujeto desbordado, sino como alguien que articula múltiples formas de aprender y enseñar en medio de las tensiones del territorio, desde allí, la educación no puede desentenderse del contexto, sino que debe asumir el compromiso de construir sentidos, generar condiciones de posibilidad y habilitar trayectos formativos que reconozcan la dignidad, el saber y el deseo de quienes habitan y transforman la ruralidad.

¡Que el trabajo no le quite tiempo al estudio, pero tampoco al ocio y mucho menos al disfrute!

Referencias

- Bogdan, R. y Taylor, S. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- 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>
- Comisión de la Verdad. (2021). *Cátedra Alfredo Molano Bravo: Colombia profunda*. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/catedra-alfredo-molano-bravo-una-apuesta-por-la-participacion-ciudadana>
- DANE. (2023). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida ECV-2022* [Boletín]. DANE. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-ecv-2022>
- Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Acta Sociológica*, 56, 95-119. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29459>
- Fundación Alfredo Molano Bravo. (2022). *La mochila de Molano: herramientas para andar, escuchar y narrar*. Fundación Alfredo Molano Bravo.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1996). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Laboratorio de Economía de la Educación. (2 de octubre, 2023). *Informe No. 79 Características y retos de la educación rural en Colombia* [Informe técnico]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>
- Lara, D. (2018, 25 de julio). Qué es eso de "la Colombia profunda". *Las 2 orillas*. <https://www.las-2orillas.co/que-es-eso-de-la-colombia-profunda/>
- Macías, R. (2020). Historia de vida. Reflexiones teóricas y metodológicas desde la práctica en la maestría en desarrollo cultural comunitario. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(3), 185-205. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7692398>
- Martín, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 7, 41-60.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Informe sobre la calidad educativa en las zonas rurales de Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-385377_recurso_27.pdf
- Periódico UNAL. (2024, 15 marzo). Jóvenes rurales sin opción de surgir en medio de la incertidumbre. *Periódico UNAL*. <https://periodico.unal.edu.co/articulos/jovenes-rurales-sin-opcion-de-surgir-en-medio-de-la-incertidumbre>

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004

Salazar, A. (2020, 22 de julio). ¿La Colombia "profunda" o el país de los blanquitos carelimpios de ciudad? *El Espectador*. <https://blogs.elspectador.com/politica/con-los-pies-en-la-tierra/>

[la-colombia-profunda-pais-los-blanquitos-carelimpios-ciudad/](#)

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.

Experiencias históricas que construyen presente: los casos de la escuela popular claretiana Filodehambre y el centro de promoción ecuménica CEPECS

Víctor Manuel Rodríguez Murcia¹

pp. 18-26

¹ Profesor del departamento de Ciencias Sociales, coordinador del semillero de investigación Historia Crítica de la Educación en Colombia, estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del grupo de investigación Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales. Correo: vrodriguez@pedagogica.edu.co; Orcid: 0000-0003-3941-5417

Hablar de saber pedagógico desde la experiencia no es negar la concepción de una pedagogía constituida como disciplina, con reglas de juego, con autonomía teórica y metodológica, inscrita en un mundo social, vinculada con la modernidad, sino abrir la posibilidad de que los educadores dialoguen con ella desde sus propios saberes. Al mismo tiempo, un saber pedagógico que se construye desde la experiencia, permite pensar la relación entre saber y poder, entender la producción de saber, como un proceso enmarcado en líneas de autoridad, organizado con una lógica de centro, así como desplazarse de una visión tradicional del currículo como programa, como oferta, hacia un sistema de vínculos, sujetos, diálogos, conversaciones, significados significantes que forman una trama compleja y densa.

GRACIELA MESSINA

Ciertamente atrapados en el politicismo y el gremialismo, hemos abandonado progresivamente la lucha en el terreno cultural y educativo. La práctica social de los maestros —educar—, la política educativa del régimen, por sus contenidos y métodos pedagógicos, desborda ya el reclamo de una respuesta.

FECODE, Nueva escuela y fuerzas magisteriales regionales

Durante la segunda mitad del siglo xx se desarrollaron en América Latina experiencias educativas y pedagógicas desde la educación popular inspirada en los planteamientos de Paulo Freire. En Colombia esta propuesta freireana aporta en la creación de procesos educativos alternativos en barrios populares de Bogotá, Medellín y Cartagena, así como en las experiencias institucionales de carácter privado y en perspectiva de la educación popular, como la del Colegio Claretiano en Bogotá. Esta última experiencia nutrida también por los aportes pedagógicos de Celestin Freinet.

Muchas de estas experiencias educativas se consolidan en el marco de una gran movilización pedagógica, a partir de lo que Martha Cárdenas y Felipe Rojas (2002) denominaron “grupos pedagógicos”.

Varios de estos grupos pedagógicos tuvieron en su origen nexos con organizaciones políticas con presencia en las asociaciones regionales de maestros y así mismo cultivaron vínculos con organizaciones no gubernamentales promotoras de proyectos culturales y educativos. La dinámica de esta relación es fundamental para comprender los orígenes de la formulación, el debate y el apoyo a la propuesta del Movimiento Pedagógico en la Federación Colombiana de Educadores. (Cárdenas y Rojas, 2002, p. 232)

Las experiencias generadas desde estos colectivos de maestros van a representar un aporte a la construcción de pensamiento educativo y pedagógico en Colombia. De allí la necesidad de indagar por las puestas de colectivos como el Centro Ecuménico de Promoción Social (CEPECS) y la Escuela Popular Claretiana Filiodehambre.

El XII Congreso de Fecode celebrado en 1982 en la ciudad de Bucaramanga, bajo la consigna de “Educar y luchar por la liberación nacional”, fue de gran relevancia para identificar experiencias políticas y académicas. Estas se configuran desde posicionamientos con respecto a la lucha en defensa de la escuela pública, reconociendo al maestro como intelectual de la cultura y actor político de relevancia.

Las experiencias susceptibles de indagar en la presente investigación se hacen visibles desde

una narrativa histórica oficial, las cuales, dadas las condiciones actuales y las discusiones en torno a los modos de construir relatos históricos, demandan la ampliación de perspectivas de análisis que recojan, visibilicen y potencien las voces de actores que fueron parte de dichas experiencias. Esto invita a pensar a propósito de los lugares desde los que se hace y se escribe la historia, particularmente en los campos educativo y pedagógico. Se visibiliza, de este modo, la necesidad de aportar al análisis de experiencias educativas populares en perspectiva histórica desde abajo, pues permite ampliar y problematizar las narrativas oficiales de este hecho reciente de la historia educativa del país. Así, se da cuenta de una singularidad de actores que, desde sus historias de vida, hacen visibles discursos y prácticas que permitan ofrecer una mirada amplia del escenario educativo en tanto articulador de diferentes fuerzas políticas y académicas que confluyeron en torno a la democratización de la educación.

Urge en este escenario recurrir a los referentes conceptuales de la historia desde abajo al hacer una recuperación colectiva de la historia que involucre como sujetos de la investigación a quienes participaron de estas dos expresiones de educación popular y movilización pedagógica durante los ochenta: CEPECS y la Escuela FilodeHambre.

Historiar las experiencias del CEPECS y Filodehambre nos permite visibilizar sujetos políticos que resisten desde sus experiencias y construyen alternativas a partir de los necesarios diálogos con sus comunidades inmersas en el territorio, pero también a partir del necesario diálogo con las facultades de educación. La práctica pedagógica es entonces entendida como un espacio formativo para afectar y afectarse, es devenir con los otros, allí los aportes teóricos, sensoriales, emotivos, entre otros, se configuran

como lugares fundamentales para la lectura de las realidades económicas, políticas, sociales, culturales que atraviesan a la escuela hoy.

En este sentido se apuesta por una práctica pedagógica asumida como experiencia, en la que sea posible constituir lo que Larrosa (2013) denomina "saber de experiencia":

El que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que se va conformando lo que uno ex-per-iencia significa salir hacia fuera y pasar a través [...]. El saber experiencia no está como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que solo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo). (p. 98)

Esta apuesta investigativa nos ha permitido reconocer, desde el semillero de investigación Historia Crítica de la Educación en Colombia, sujetos de saber que constantemente se interrogaron por su práctica pedagógica y que afectaron el escenario escolar en el que se encuentran; en este sentido, evidenciamos en el ejercicio político del maestro un trabajador e intelectual de la cultura.

El proyecto de investigación, construido desde la perspectiva de historia desde abajo, nos ha permitido asumir la historia reciente de la educación en Colombia a partir de las problemáticas del presente. En ese sentido, tanto Filodehambre como CEPECS han hecho visible la dimensión política de la práctica pedagógica en escenarios actuales marcados por lo que, autores como

Marco Raúl Mejía (2005) han denominado la des-pedagogización y desprofesionalización docente. La primera ha reducido la reflexión pedagógica en las escuelas al dar prioridad a un discurso marcado por las competencias y los estándares. En cuanto a la desprofesionalización, se podría afirmar que la formación y la práctica profesional del maestro han sido reducidas al adiestramiento en ciertas técnicas centradas en estándares y evaluaciones por competencias, lo que causa efectos de pauperización económica, social, cultural, ideológica y personal.

En ese sentido, la práctica configura condiciones de posibilidad para crear nuevas formas de organización, nuevas formas de resistencia a las lógicas homogenizantes y tecnicistas que imperan en los diferentes campos de la sociedad, particularmente y para efecto de lo que nos convoca, en los campos de la investigación y la pedagogía. Desde esta perspectiva, es necesario, en primer lugar, acercarse a la noción de práctica pedagógica, entendida como aquella que posibilita el ejercicio investigativo a partir de lógicas locales, descentradas, autónomas y horizontales.

La presente reflexión busca definir la práctica pedagógica a partir de dos componentes articuladores expuestos desde la perspectiva del CEPECS y Filodehambre: el componente histórico de la práctica pedagógica, y la práctica pedagógica desde la experiencia de hablar el territorio y transformarlo desde lo local. De modo tal que se configure el saber experiencia, noción expuesta por el pedagogo español Jorge Larrosa (2003).

La historicidad de la práctica pedagógica

Dotar a la práctica pedagógica de historicidad le permite configurar su marco conceptual que se

construye desde la tradición, esta última dotada del componente cultural. Práctica pedagógica y cultura se encuentran estrechamente ligadas, al tener en cuenta la noción gramsciana de cultura, entendida como "la potencia fundamental de pensar y de saberse dirigir en la vida".

La Escuela Popular Claretiana Filodehambre y el CEPECS han configurado sus prácticas pedagógicas desde la educación popular al repensar la educación a partir de los aportes de Paulo Freire, pero también desde apuestas educativas populares y colectivas desarrolladas en Europa, como la perspectiva de Celestin Freinet. Desde el Segundo Seminario de Educación y Sociedad realizado por el CEPECS en 1982 se planteaba:

Finalmente, es importante aclarar que la pedagogía Freinet no se limita a ser una simple lista de recetas pedagógicas. Su papel esencial es el de permitir la palabra a los alumnos sobre los temas que les interesan, con un espíritu abierto a lo real. Sobre todo, la pedagogía Freinet descansa sobre una crítica política del aparato escolar. (CEPECS, 1982, p. 165)

Del mismo modo, para el caso de la Escuela Popular Claretiana Filodehambre, Celestin Freinet se constituye en un referente:

Los principios que orientan este movimiento, impulsado por Celestin Freinet, educador francés de la base militante, político y gremial, parten de una crítica frontal a la nueva corriente de escuela activa, cuya estrategia central consiste en la modernización de la educación obsoleta, en función de la revolución industrial emprendida por la burguesía en el siglo anterior. (Colectivo de la Escuela Popular Claretiana, 1987, p. 129)

Pero cuando hablamos de un acumulado histórico también se incluyen las condiciones económicas y sociales por las que pasaban las comunidades, y que dieron origen a estas experiencias. Así se aprecia desde la Escuela Popular Filodehambre:

Entonces el agua la traían para su uso de la familia y para el consumo en carrotanques, de por qué digo que hasta sangre, porque hasta un niño falleció a causa de ese problema del querer tener el agua, de que no se acabe el agua, porque se acaba y yo me quedo sin agua, este un niño, un carro tanque lo mató por accidente. Entonces, como se vio la necesidad que no había ni servicio público ni nada, mucho menos iba a haber una escuela y para desplazarse tan lejos con los niños a la escuela, entonces se vio la necesidad de que dónde van a estudiar los niños, dónde van a estudiar los niños, no los podemos tener encerrados en el rancho todo el día. (comunicación personal, lideresa comuna 8 y madre de familia, 15 de octubre 2024)

Para el caso de CEPECS, la relación entre la concepción histórica y epistémica es fundamental; así lo plantea el profesor Jorge Gantiva:

La reflexión epistemológica contempla una trama de problemas que van desde las tareas de la filosofía hasta la intervención política, pasando lógicamente por el discurso acerca de las ciencias. Dos serían, en el plano de la praxis social, los terrenos en los cuales la reflexión epistemológica se desenvolvería; de un lado, el universo teórico (el estatuto teórico, los presupuestos, la validez de las categorías vigentes, la reorganización de los dispositivos teóri-

cos, etc.) y, de otro, el universo práctico (la crítica al proyecto burgués, lucha contra la ideología dominante, esto es, sus alcances e implicaciones reales en una formación social determinada).

Pensamos que el punto nodal de la reflexión epistemológica se centra en la intervención política en el interior de las ciencias, lo que exige un análisis concreto de la situación concreta de las ciencias: su estructura interna, sus formas, sus categorías, sus regímenes de legalidad, sus relaciones con la ideología, su proyecto histórico. Al destacar este presupuesto lo hacemos mediados por un análisis de clases que permita desentrañar el carácter proletario de dicha reflexión en torno a un proyecto histórico de liberación; proyecto histórico que exige colocar la crítica y la destrucción del orden del discurso dominante en la palestra de las tareas centrales de la reflexión epistemológica; una crítica que, desde la materialidad histórica, inaugure, irrumpa y recree un nuevo discurso, el discurso liberador. (Gantiva, 1982, p. 23-24)

Se evidencia entonces una práctica pedagógica atravesada por una necesaria reflexión epistémica, la cual tenga en cuenta las condiciones materiales del momento histórico en el que se encuentran los maestros. Se habla entonces de una praxis aterrizada a las condiciones materiales concretas que viven las comunidades, una práctica pedagógica liberadora.

Se evidencia entonces una apuesta por apropiarse un acumulado histórico desde un pensamiento pedagógico centrado en los intereses del niño, pero con una apuesta política que llama a una práctica pedagógica que se construye

desde la acción colectiva y con una finalidad política clara, la transformación de la escuela para transformar el territorio

Practica pedagógica que construye saber experiencia: un dialogo desde lo local

Definir la práctica pedagógica desde la experiencia es dotarla de sentido político, donde en diálogo con la comunidad, el maestro se posiciona como intelectual de la cultura que configura saber desde componentes cognitivos, éticos y estéticos. Así desde Larrosa (2013):

El saber experiencia no está como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que solo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo). (p. 98)

Así pues, la dimensión ética de la práctica pedagógica se hace evidente desde la escritura. Desde el CEPECS la revista *Colombia Hoy* se configura en repertorio de esta dimensión:

Entonces lo primero que hacen es producir la revista *Colombia hoy informa*. Revista de periodismo y comunicación alternativa. Como la otra cara de la realidad. Entonces, pues lo que hoy sabemos y de qué manera los medios han controlados por ciertos poderes económicos y que forman los que les interesa el fin y bueno hay necesidad de producir información de otro tipo y darle voz a través de medios alternativos a los que no tienen voz en menos los movimien-

tos sociales, en fin. La revista *Colombia hoy informa* duró 17 años, primero se llamó *Colombia hoy informa* y luego solo *Colombia hoy*, 17 años ininterrumpidos la revista cuatrimestral, después bimensual y terminó siendo mensual, sí. Y con el paso del tiempo, pues se fue. Como todos estos procesos se va aprendiendo, se va cualificando y se va mejorando el producto si y de una revista tamaño medio carta. La primera fue en físico, en fin, bueno, la revista. En esos 17 años ser constituyó en un referente en comunicación alternativa en Colombia. (Comunicación personal, Francisco Aguilar, 21 de agosto 2024)

Para el caso de la Escuela Popular Claretiana Filodehambre, la apuesta por la enseñanza de la escritura se origina desde la experiencia cotidiana que viven los niños y la comunidad en su diario vivir. Son los estudiantes al lado de sus padres quienes elaboran documentos a partir de su experiencia y en articulación con diferentes disciplinas escolares:

¿Ah no?, que habichuelas, que juguito de esto, que me comí un banano, Ah bueno, vamos a hacer un tema, vamos a hacer un texto dónde ¿qué?, ¿qué carbohidratos comimos?, ¿qué vitaminas comió? ¿Cuántas calorías, más o menos en matemáticas, cuántas calorías, cuántos carbohidratos? ¿Cuánto le suplió tu necesidad? ¿Sí o no? vemos matemáticas, vemos ciencias. Vemos, inclusive vemos ética, porque vemos hábitos de cuidado y vemos muchas otras cosas. Los valores de cómo me tratan en casa, de cómo se trata a mi mamá. De cómo se trata a mi papa. (Comunicación personal, Luz Helena Osorio, 15 de octubre 2024)

El componente ético de la práctica pedagógica, desde nuestras dos experiencias de estudio, también se da en el compromiso político y pedagógico por la vida, el cual se hace visible desde las historias de vida de algunos de sus referentes. Un ejemplo de ello es el maestro Libardo Perdomo Ceballos:

Yo empecé a trabajar desde maestro del Caquetá una propuesta distinta de trabajar en castellano. Sí y sobre todo el castellano. Y también me metí, pues a trabajar por lo político, hubo una vinculación de militancia política... y eso me hizo tener como una postura de una vinculación entre lo que es la pedagogía, una pedagogía liberadora y una política que fuera de la mano con esa pedagogía. Ahí fui creciendo, yo me he estructurado pedagógicamente desde hacer la lectura de la vida. (Comunicación personal, Libardo Perdomo, 16 de octubre de 2024)

La militancia en defensa de la vida también se hace evidente en representantes del CEPECS, así, para el profesor Francisco Aguilar:

En 1975 hay un movimiento estudiantil fuerte en las universidades ya había, ocurrió el movimiento del 71, glorioso movimiento, estudiantil del 71 que luchaba por el cogobierno, es decir por participación de los estamentos del gobierno universitario público, ya había bajado, en fin. Pero ahora en el 75 particularmente la Universidad Distrital se está adelantando movimiento por presupuesto adecuado para la universidad y por planta física, única y adecuada para la Universidad Distrital. Esas eran las consignas y las grandes necesidades, era un movimiento por

la planta física pública y adecuada. Y por presupuesto los trabajadores hacían paro cada rato, porque no les pagaban y el movimiento profesoral también tenían que hacer paro y había momentos de agitación y el movimiento estudiantil era muy fuerte. (Comunicación personal, 21 agosto de 2024)

La práctica pedagógica se desarrolla en relación con la cultura popular y en diálogo con referentes teóricos propios del discurso de la educación popular, así se evidencia desde el segundo seminario de educación y sociedad adelantado por el CEPECS en 1982:

Por el trabajo y la responsabilidad, la escuela regenerada se integrará perfectamente al medio social y cultural del que hoy se encuentra separada arbitrariamente. [...] la pedagogía Freinet, basada en la libre expresión por medio de los métodos naturales, al preparar un medio que ayuda, un material y técnicas que permiten una educación natural, viva y cultural, opera una verdadera elevación psicológica y pedagógica. (p. 168)

El escenario histórico propio de las décadas del setenta y ochenta del siglo pasado, marcado por las luchas de distintos sectores populares, posibilitó la cualificación política de los maestros y un marcado compromiso con el trabajo comunitario que permitió la articulación de la pedagogía con la política, aspecto estratégico en la resistencia educativa y pedagógica de la época.

La práctica pedagógica, desde el saber experiencia, dota al maestro y a la escuela de un lugar de apuesta e incidencia, en momentos en que su imagen como actores sociales tiende a desvanecerse en las lógicas del formato que

instrumentaliza desde el discurso de la gestión y la calidad educativa impartido por el "experto", individuo que concibe la escuela como empresa y al maestro como un ser instrumentalizado para las demandas del cliente. Al respecto Armando Zambrano plantea:

Para poner a funcionar la gestión se inventaron y diseñaron los formatos. Esta invención estratégica viene del norte, de ese lugar donde nació el neoliberalismo. La función del formato es organizar los procesos y evaluar los resultados de la gestión escolar [...]. El formato se pone por encima del pensamiento del profesorado, lo controla, lo coloniza, lo administra, lo domina, lo esclaviza, lo convierte en un perno más de la gran máquina. (Zambrano, 2017, p. 43)

La práctica pedagógica —que también es escenario para la investigación cuando se entiende como una práctica que complejiza la relación teoría-práctica—, es el viaje que busca transformarnos y transformar desde el territorio nuestro lugar; en este sentido, la finalidad de la práctica no es solamente la elaboración de actividades centrada en contenidos estandarizados. Por el contrario, nos invita a deconstruir en relación directa con las comunidades, discursos a propósito de la educación, de la pedagogía, la resistencia y de la cultura misma, para someterlos a la reflexión y así constituir otras prácticas en la escuela, en las comunidades.

En el área de español y literatura: desarrollamos un método propio de lecto-escritura; impulsamos la comunicación popular a través de periódicos escolares, la práctica de la imprenta en la escuela, el tratamiento particular del texto libre y la

impresión de folletos y cuentos infantiles creados por los niños. (Fecode, 1987, p. 130)

La práctica pedagógica es una opción de vida, un acto que posibilita no solo el conocimiento de discursos y prácticas disciplinares, sino también el conocimiento y la transformación de sí mismo. La práctica pedagógica como escenario de ejercicio de poder también es resistencia colectiva, que configura la relación entre pedagogía, conocimiento y experiencia (Saldarriaga, 2006), en tanto apuesta por un saber pedagógico no subalterno a la ciencia y la tecnología que permita visibilizar las culturas de los maestros, sus experiencias de movilización física y de pensamiento (Saldarriaga, 2006).

Es un saber pedagógico que se construye desde la experiencia colectiva y que, desde los aportes de la educación popular, busca generar un puente entre la educación formal y no formal; una articulación que hasta ese entonces no se había hecho evidente y que se constituye en un referente clave de la movilización pedagógica evidenciada en la década del ochenta del siglo pasado.

Existe, finalmente, un conjunto de prácticas pedagógicas alternativas que se realizan especialmente desde la perspectiva de la educación popular, pero que paulatinamente está cobijando algunos sectores de la educación formal, cuya característica fundamental es la ejecución de experiencias educativas alternativas a la educación tradicional y a la oficial, en procesos particulares que, mirados en conjunto, ofrecen la perspectiva de la disputa de la hegemonía cultural y política a los sectores dominantes. Esta práctica pedagógica constituye la

expresión del movimiento pedagógico colombiano (CEPECS, 1987, p. 7)

La práctica pedagógica se constituye desde CEPECS y Filodehambre como una condición de posibilidad para pensar otras formas de ser maestro; así nuevas relaciones emergen, pues el hacer pasa al lugar de la experiencia de vida, donde es posible encontrar un sujeto afectado por las problemáticas de su contexto social y escolar, pero también posicionado desde su práctica pedagógica como escenario para pensar la pedagogía en tanto ejercicio político.

Referencias

- CEPECS. (1982). *Segundo Seminario Educación y Sociedad* [folleto].
- Colectivo de la Escuela Popular Claretiana. (1987). La escuela popular claretiana. Una experiencia de innovación educativa. En *Memorias del Congreso Pedagógico Nacional*. CEID FECODE.
- Fecode. (1987). *Revista educación y cultura* [separata especial]. Escuela popular Claretiana Filodehambre. Memorias del Congreso Pedagógico Nacional, octubre. CEID FECODE.
- Mejía, M. R. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa. *Revista Nodos y Nudos*, 18. <https://doi.org/10.17227/01224328.1251>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Saldarriaga, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. *Revista Nómadas*, 25, 98-108. <https://nomadas.ucecentral.edu.co/index.php/inicio/24-conocimiento-y-experiencia-de-si-nomadas-25/316-pedagogia-conocimiento-y-experiencia-notas-arqueologicas-sobre-una-subalternizacion>
- Zambrano, A. (2017). La escuela de lo útil, la escuela de formato. *Revista Educación y Cultura*, 121, 42-47.

Escritura de relatos de vida y prácticas pedagógicas: una herramienta para tejer memorias colectivas

Dilan Alexander Bocanegra Avellaneda¹

pp. 27-37

¹ Estudiante de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional; tecnólogo en Comunicación Comercial. Correo: dabocanegraa@upn.edu.co; Orcid: 0009-0007-0837-0056

Contar la vida es comprender el mundo.

PAUL RICOEUR

El relato de vida transforma al sujeto que narra y a quien escucha, porque en la palabra compartida se encuentra el germen del cambio.

ELIZABETH JELIN

La narrativa personal no solo enseña, también humaniza; convierte la experiencia vivida en aprendizaje compartido.

JEROME BRUNER

En un país como Colombia, donde las cicatrices del conflicto armado se sienten en cada rincón del tejido social, la memoria histórica se convierte en un acto de resistencia y sanación colectiva. La violencia ha fragmentado no solo el cuerpo social, sino también las narrativas que nos permiten entendernos como comunidad. Sin embargo, como bien señala Nora (1996), la memoria no es simplemente un proceso de recordación, sino un acto que implica "un esfuerzo consciente por preservar lo que ha sido olvidado" (p. 21). Es en este esfuerzo por recuperar las historias de aquellos que han sido silenciados donde los relatos de vida se constituyen como una herramienta pedagógica fundamental.

Los relatos de vida, definidos por autores como Chárriez Cordero (2012) como "versiones de la historia" narradas por individuos, permiten conectar el pasado con el presente y lo individual con lo colectivo. Al integrar estos relatos en los procesos educativos, no solo se contribuye a la construcción de una memoria histórica crítica (aunque no se genere *per se*), sino que se abre un espacio para que los estudiantes, docentes y comunidades se reconozcan en los relatos

de vida de los demás, se promueva la empatía, la justicia y un sentido de pertenencia común. Según Freire (1970), la educación debe ser entendida como un acto de liberación, un proceso que trasciende la simple transmisión de conocimientos, y en el que los sujetos se reconocen como actores del cambio social. En este sentido, el relato de vida se presenta como una estrategia pedagógica que va más allá del aula, un recurso vital para fomentar la conciencia crítica y el compromiso ético con la sociedad y, en especial, en la formación para ser maestros y maestras.

Incorporar la construcción de relatos de vida en la pedagogía y en el quehacer docente implica un desafío profundo, ya que no solo se trata de enseñar hechos o fechas, sino de dar voz a aquellos cuyas historias han sido marginadas por el relato oficial, que han sido arrebatados por la violencia sociopolítica, socioestatal y por el conflicto armado. En palabras de Van Manen (1997), "la experiencia vivida, cuando es narrada, tiene el poder de transformar el entendimiento del pasado y orientar las acciones hacia el futuro" (p. 85). Este acto de narrar y escuchar se convierte en una forma de resistir al olvido y de reivindicar la dignidad de las personas y comunidades que han sido víctimas de violencia y exclusión. La pedagogización de la memoria histórica, entendida como un proceso de enseñanza que incorpora los relatos de vida, no solo permite entender la historia, sino también cuestionar las versiones dominantes de la misma, es decir, los relatos que siempre nos han contado puestos en tela de juicio, para contribuir así a la construcción de una cultura de paz y a una consciencia de ser sujetos de agencia en la historia.

En este artículo se explorará cómo los relatos de vida son una herramienta pedagógica clave en la reconstrucción de la memoria histórica,

en particular en los contextos educativos de Colombia. A través de ejemplos prácticos, como el relato de vida de Miguel Ángel Quiroga Gaona, se analizará cómo estas narrativas pueden integrarse en los currículos escolares, universitarios y comunitarios, así como destacar su potencial para transformar las prácticas.

El relato de vida como herramienta pedagógica

Los relatos de vida, entendidos como construcciones narrativas que recogen las experiencias personales de un individuo, son una metodología cualitativa que permite tejer las memorias en contextos educativos. Según Chárriez Cordero (2012), estos relatos surgen de la interacción entre un narrador y un investigador, quienes juntos dan forma a una versión de la historia que trasciende lo individual para conectarse con la colectividad. En este sentido, el relato de vida no solo documenta una experiencia, sino que, a partir de su construcción colectiva, la resignifica al invitar a la reflexión crítica sobre el pasado y su impacto en el presente.

La incorporación de relatos de vida en los procesos pedagógicos tiene un doble propósito: por un lado, contribuye a la construcción de la memoria histórica, y, por otro, fortalece el desarrollo de habilidades críticas, empáticas y reflexivas en estudiantes y docentes. Esto exige, sin embargo, un enfoque ético y riguroso que garantice el respeto por las historias contadas y el contexto en el que se inscriben.

En el caso de la contribución a la construcción de la memoria histórica, podríamos decir que el relato de vida es una herramienta pedagógica clave para la enseñanza de la memoria histórica del conflicto, ya que permite una comprensión

profunda de las experiencias individuales y colectivas afectadas por la violencia. Según Paul Ricoeur (2004), la narración desempeña un papel central en la construcción de la identidad y en la reconciliación de las memorias fragmentadas, al ofrecer un marco para que las personas articulen sus vivencias en contextos históricos específicos. Al compartir relatos de vida, no solo se preservan las memorias individuales, sino que se contribuye a la creación de una memoria colectiva que visibiliza las voces marginadas y las historias que han sido sistemáticamente silenciadas.

En el contexto educativo, estos relatos promueven un aprendizaje significativo al conectar a los estudiantes con las realidades humanas detrás de los datos históricos. Elizabeth Jelin (2002) argumenta que la memoria histórica no solo trata de recordar, sino de establecer relaciones entre el pasado y el presente, fomentando una ética de la responsabilidad frente a la violencia. La narración de experiencias de vida, especialmente en contextos de conflicto, ofrece un espacio para que las personas reconozcan la pluralidad de perspectivas y entiendan el impacto continuo del pasado en el presente. Este enfoque fomenta la empatía y el análisis crítico, herramientas esenciales para la construcción de una cultura de paz.

Al respecto del fortalecimiento en las habilidades mencionadas, el relato de vida fortalece el desarrollo de habilidades críticas, empáticas y reflexivas en estudiantes y docentes al conectar las experiencias personales con contextos socioculturales más amplios, por lo que fomenta la capacidad de analizar las estructuras de poder y desigualdad. Según Larrosa (2006), el relato de vida permite a los sujetos reflexionar sobre sus propias experiencias en relación con las de otros, pues promueve una "lectura crítica del

mundo" que trasciende lo individual. Este proceso desarrolla habilidades analíticas y fomenta la capacidad de cuestionar narrativas dominantes, lo cual es esencial en contextos educativos orientados a la transformación social.

Además, los relatos de vida favorecen la empatía al acercar a los estudiantes y docentes a las realidades vividas por otros, de modo que amplían su comprensión del sufrimiento humano y de las resistencias cotidianas. Bolívar *et al.* (2001) destacan que la narración permite "escuchar con atención y respeto las voces de quienes han vivido la historia", un acto que fomenta una conexión emocional y ética con los demás. Este ejercicio no solo enriquece el aprendizaje reflexivo, sino que también contribuye al desarrollo de una ciudadanía más crítica y solidaria, elementos fundamentales para construir relaciones justas en el aula y fuera de ella.

Un ejemplo significativo es el relato de vida de Miguel Ángel Quiroga Gaona, elaborado como parte de un proyecto académico dentro de la práctica "Ruta de la memoria"² en la Universidad Pedagógica Nacional, acompañada por el docente Fabio Castro Bueno. Este trabajo, resultado de un proceso de más de tres años, involucró a familiares, amigos, sacerdotes y maestros, quienes, a través de entrevistas y análisis de archivos, como el del periódico *El Espectador* (20 de septiembre de 1998), contribuyeron a construir una narración coherente que enriquece la comprensión del conflicto armado en Colombia, sus efectos en la sociedad

y su impacto en la vida cotidiana de la comunidad universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional.

Miguel Ángel Quiroga Gaona fue un religioso marianista³ (ver figura 1), quien además estudio la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional; fue un joven reconocido en la universidad por su liderazgo, su compromiso social con los más necesitados y su insistencia en un amor hecho eficacia. Su trabajo de grado tuvo por base la influencia del pensamiento del sacerdote Camilo Torres en la educación liberadora. Fue asesinado el 18 de septiembre de 1998 en Lloró-Chocó por las Auto-defensas Unidas Campesinas por su defensa de los derechos de los campesinos de la región.

Figura 1. Ilustración de Miguel Ángel Quiroga Gaona en el Memorial a las nueve víctimas de la Universidad Pedagógica Nacional



Fuente: Bocanegra (2022).

2 El ejercicio de la "Ruta de la memoria" hace parte de la fase I de prácticas de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos; actualmente, el trabajo de la Ruta lo lleva a cabo un colectivo pedagógico que sigue trabajando los temas de memoria en la Universidad Pedagógica Nacional.

3 Miguel Ángel Quiroga Gaona no era aún sacerdote de la comunidad Marianista al momento de su asesinato. Era un religioso en formación, en camino a ser ordenado presbítero, y se encontraba realizando su año de pastoral en el departamento del Chocó, donde trabajaba al servicio de las comunidades más vulnerables.

A continuación, se presentan algunos textos del relato de vida que se ha construido, cabe destacar que los fragmentos a compartir son extractos de entrevistas con sus padres (fragmento 1) y con los sacerdotes de la Comunidad Marianista⁴ (fragmento 2) y que estos fueron recogidos por diferentes personas como Macarena Sebastián, Paola Jaimes, Leonardo Ochoa y Dilan Bocanegra.

Fragmento 1

[Hablando de Miguel] Cuando ingresó a cursar el grado primero en la escuela El Perpetuo Socorro, sus padres cuentan que al estar tan adelantado, su profesora decide pasarlo a segundo grado, ya que sabía leer y escribir muy bien, "era más pequeño que los otros, pero les daba la talla para el estudio..." afirmó su mamá a Sebastián. Miguel, todas las tardes al llegar a la casa y hacer sus tareas le ayudaba a sus hermanos a hacer las de ellos, al tener gran habilidad para dibujar, se le hacía fácil hacer los mapas a mano.

Fragmento 2

Michel, desde niño, sentía ese deseo de consagrarse a Dios, en su formación en la parroquia con los marianistas, se sintió atraído por la vida espiritual del joven Faustino Pérez-Manglano Magro, estudiante de un colegio marianista en

valencia (España) el cual falleció a los 16 años de edad y fue un modelo de santidad y entrega (Gascón, 2018).⁵

El relato sobre Quiroga Gaona pone de manifiesto el potencial pedagógico de los relatos de vida, especialmente cuando los maestros y maestras, desde un interés investigativo, formulan preguntas que abren caminos para la reflexión y el aprendizaje colectivo. Este proceso fue posible gracias al trabajo conjunto de la comunidad de padres marianistas, la familia Quiroga Gaona y la Universidad Pedagógica Nacional, lo cual demuestra cómo la construcción de memoria histórica puede articular esfuerzos de diferentes actores en torno a un propósito compartido: reconocer y dignificar las historias de las víctimas. Lejos de ser un ejercicio individual, este trabajo refuerza la necesidad de ser abordado desde una perspectiva comunitaria, centrada en el respeto y el compromiso con la memoria como puente hacia el entendimiento y la justicia.

Prácticas pedagógicas en distintos contextos

La integración de los relatos de vida en los procesos educativos no solo se limita a una técnica metodológica, sino que se convierte en un enfoque pedagógico que atraviesa diferentes contextos. La escuela, la universidad y la comunidad son espacios en los que estas prácticas cobran vida al contribuir a la construcción de una memoria histórica crítica y participativa. Al incorporar relatos de vida en el currículo y en la dinámica cotidiana de estos espacios, se promueve una educación que va más allá de la

4 La Compañía de María (Marianistas) es una congregación religiosa de la iglesia católica, fundada en 1817 por el beato Guillermo José Chaminade, en la ciudad de Burdeos (Francia). Comunidad que presenta una identidad mariana y misionera que busca llevar a cabo una misión evangelizadora.

5 Fragmentos de la biografía *Perviviendo con berraquera* (texto inédito).

simple transmisión de conocimientos, pues invita a los estudiantes y a las comunidades a cuestionar, reflexionar y dialogar sobre su historia y sus identidades. Como subraya Giroux (1988), "las instituciones educativas no solo deben educar para la vida, sino también para la crítica" (p. 100). En esta sección, se analizarán ejemplos concretos de cómo los relatos de vida se aplican en la escuela, la universidad y la comunidad, para mostrar cómo cada uno de estos entornos contribuye al fortalecimiento de la memoria colectiva y a la formación de ciudadanos comprometidos con la justicia social y la paz.

En la escuela

La escuela, como espacio de formación integral, es un terreno fértil para la incorporación de relatos de vida en el currículo escolar. Estas narrativas no solo promueven la reflexión crítica sobre la historia del país, sino que también fomentan habilidades como la empatía y el respeto por la diversidad. Según Freire (1970), la educación debe ser un acto de liberación, en el que los estudiantes participen activamente en la construcción del conocimiento al conectar su realidad con el aprendizaje.

Un ejemplo concreto de esta práctica es la experiencia del CEPAZ-IPN, donde se han implementado talleres de escritura creativa, narración oral y debates en torno a temas históricos. Estas actividades permiten a los estudiantes explorar sus propios contextos y los de sus comunidades a partir de la resignificación de sus experiencias y el contribuir a la memoria histórica.

En una de estas intervenciones donde se trató el tema de violencia y ejemplos de liderazgos, varios de los jóvenes comenzaron a relacionar sus propios relatos de vida con el de personajes como

Jaime Hernando Garzón Forero, crítico político de los años noventa, asesinado por órdenes militares y paramilitares; Dilan Mauricio Cruz Medina, asesinado por un capitán del antiguo ESMAD durante las manifestaciones del paro nacional del 2019; Luz Marina Bernal, madre de Fair Leonardo Porras Bernal, asesinado extrajudicialmente en el año 2008 (uno de los mal llamados falsos positivos de Soacha); o personajes del medio artístico como Gambeta, rapero colombiano, integrante del grupo Alcolirykoz. Después del reconocimiento de dichos personajes y otros más inició la discusión sobre los aportes de los diferentes relatos de vida para la construcción de la paz. Uno de los estudiantes decía: "El ver al otro y la otra me permite ver en sus luchas e ideas cosas o caminos que yo también puedo seguir".

En la universidad

La universidad es un espacio privilegiado para el análisis crítico y la producción de conocimiento, donde los relatos de vida pueden integrarse como herramientas pedagógicas e investigativas. Para Giroux (1988), las instituciones de educación superior deben funcionar como sitios de resistencia cultural, en los cuales estudiantes y docentes cuestionen y reconstruyan las narrativas hegemónicas.

Estas metodologías, aunque tradicionalmente vinculadas a las humanidades, han demostrado su aplicabilidad en diversas disciplinas. Por ejemplo, en la medicina, los relatos de vida son utilizados para comprender el contexto sociocultural de los pacientes y acceder a información valiosa para los procesos de diagnóstico y tratamiento. Esto evidencia el carácter interdisciplinario y transformador de estas herramientas, capaces de generar nuevas perspectivas en el abordaje de problemáticas complejas.

En este contexto, proyectos académicos como el relato de vida de Miguel Ángel Quiroga Gaona y de las otras personas homenajeadas en el memorial a las nueve víctimas de la Universidad Pedagógica Nacional subrayan la importancia de estas herramientas en campos como la educación y la memoria histórica. A través de estas iniciativas, se exploran los vínculos entre la identidad, el conflicto y la resistencia, poniendo en valor las historias personales como elementos clave para entender y transformar nuestra sociedad.

Desde el colectivo pedagógico Ruta de la Memoria, se ha trabajado en la construcción de estos relatos biográficos con el apoyo de familiares, amigos y archivos de las víctimas. Este esfuerzo ha permitido posicionar la memoria como un eje central en la formación docente, el cual contribuye al reconocimiento de nuestras memorias colectivas y se erige como una reivindicación del “nunca más” a la violencia. La educación, en este sentido, se convierte en un motor esencial para la transformación social en Colombia.

En espacios populares y comunitarios

La comunidad, con su riqueza en tradiciones orales y prácticas culturales, juega un papel clave en la preservación de la memoria colectiva. La oralidad, según Van Manen (1997), no solo es un medio de transmisión de experiencias, sino también un vehículo para la resistencia cultural, capaz de unir a las comunidades en torno a narrativas compartidas.

En este sentido, los relatos de vida son herramientas que fortalecen el tejido social y contribuyen a la cohesión comunitaria. Por

ejemplo, en los espacios populares de Bogotá, la recopilación de relatos de vida ha permitido visibilizar las luchas y resistencias de sectores históricamente marginados al promover un sentido de pertenencia y dignidad.

Desafíos y consideraciones éticas

Trabajar con relatos de vida en contextos educativos y comunitarios implica abordar una serie de desafíos complejos que requieren una atención cuidadosa a los contextos sociales, históricos y emocionales de las personas involucradas. En particular, uno de los mayores retos es la documentación de experiencias en entornos de violencia, donde los relatos de vida son, en muchos casos, narraciones de sufrimiento, pérdida y resistencia. La tarea de preservar estas historias no solo implica un proceso técnico de recopilación de datos, sino también un trabajo delicado de escucha y empatía, que reconozca la dignidad y el valor de cada testimonio. Este tipo de trabajo requiere una profunda sensibilidad para evitar revictimizar a los sujetos de los relatos, además de una constante reflexión sobre los límites de la representación y los riesgos de la simplificación o el exotismo de las narrativas.

Otro aspecto crucial es la formación ética de los docentes y educadores que participan en este tipo de procesos. Los relatos de vida no son solo herramientas pedagógicas, sino también una vía para generar reflexión sobre la memoria histórica, la justicia social y los derechos humanos. Por lo tanto, es necesario que los docentes estén preparados para manejar con responsabilidad los relatos, para así garantizar que la voz de las víctimas y sobrevivientes sea escuchada y respetada en todo momento. Además, deben ser conscientes de su rol como facilitadores de un proceso que puede ser terapéutico para algunos,

pero que también puede abrir viejas heridas, por lo que su intervención debe ser cuidadosamente estructurada y guiada.

Finalmente, las responsabilidades institucionales en la promoción de una memoria crítica se hacen evidentes cuando las instituciones educativas y comunitarias se convierten en actores clave en la preservación y difusión de los relatos de vida. Las instituciones tienen la obligación de crear espacios seguros y respetuosos para la narración y el análisis de estas historias, así como promover un enfoque pedagógico que no solo informe sobre el pasado, sino que también impulse el cambio social y la construcción de paz. Esto implica, además, un compromiso con la memoria colectiva para garantizar que los relatos de vida no queden encerrados en las aulas o en proyectos aislados, sino que se conviertan en elementos fundamentales para la transformación de las comunidades y la sociedad en su conjunto.

Obstáculos en la documentación de experiencias en contextos de violencia

La documentación de relatos de vida en contextos marcados por el conflicto armado requiere sensibilidad y rigor metodológico. Según Portelli (1991), los relatos orales y escritos no son solo registros de hechos, sino representaciones subjetivas que contienen las emociones y perspectivas de los narradores. Esta subjetividad demanda un enfoque ético que garantice la dignidad de los participantes y respete sus historias al evitar la revictimización o la instrumentalización de sus memorias.

En Colombia, la violencia ha generado vacíos en la memoria histórica que dificultan la recopilación

de testimonios. Estos vacíos no solo reflejan una falta de acceso a las historias de las víctimas, sino también el riesgo de que estas narrativas sean silenciadas o tergiversadas. Por esto, es fundamental que los docentes y educadores se formen en metodologías cualitativas que integren el análisis crítico de las fuentes y el trabajo ético con las comunidades.

La necesidad de formación docente en memoria y ética

Los docentes, como mediadores del conocimiento, desempeñan un papel crucial en la enseñanza de relatos de vida y memoria histórica. Giroux (1988) resalta la importancia de la formación docente para fomentar una pedagogía crítica que no solo transmita contenidos, sino que también cuestione las narrativas oficiales y abra espacios para las voces marginalizadas.

En este sentido, resulta urgente que los programas de formación incluyan contenidos sobre memoria histórica, ética investigativa y el manejo de testimonios en contextos educativos. Esto no solo fortalecerá las competencias de los docentes, sino que también contribuirá a la construcción de una educación más inclusiva y transformadora.

Responsabilidad de las instituciones educativas

Por último, las instituciones educativas deben asumir un compromiso activo en la promoción de una memoria crítica y participativa. Como señala Jelin (2002), las memorias colectivas no son estáticas ni homogéneas, sino que están en constante disputa y construcción. Por lo tanto, las escuelas y universidades tienen la responsabilidad de

crear espacios donde estas disputas puedan ser analizadas y debatidas, de modo que fomenten el pensamiento crítico entre los estudiantes.

Esto implica reconocer los relatos de vida como una herramienta pedagógica poderosa, capaz de desafiar los discursos oficiales y visibilizar las voces de quienes han sido históricamente excluidos. Al hacerlo, las instituciones educativas no solo fortalecen su función social, sino que también contribuyen a la reconstrucción del tejido social y la promoción de una cultura de paz.

Superar los desafíos éticos y metodológicos en la enseñanza de relatos de vida requiere reconocer que la memoria no es un terreno neutral, sino un espacio en disputa donde convergen diversas perspectivas, intereses y emociones. Por esto, docentes, estudiantes e investigadores están llamados a asumir una postura crítica y reflexiva, en la que el acto de narrar y escuchar historias se convierta en un proceso transformador tanto para quien las comparte como para quien las recibe. Este enfoque demanda un compromiso ético que no solo proteja la integridad de las experiencias narradas, sino que también las dignifique al rescatarlas del olvido y otorgarles un lugar central en la construcción de la historia.

En este contexto, la pedagogización de la memoria cobra especial relevancia como una práctica que trasciende el ámbito académico para impactar profundamente en el tejido social. Incorporar los relatos de vida en procesos educativos no solo permite entender el pasado, sino también abrir caminos hacia el reconocimiento mutuo y la construcción de una cultura de paz. Así, la memoria deja de ser una simple acumulación de recuerdos para convertirse en una herramienta activa de resistencia, aprendizaje y transformación, capaz de iluminar el presente y orientar las decisiones del futuro.

Conclusiones

El relato de vida, como herramienta pedagógica y política, representa un acto de resistencia frente al olvido y una apuesta por la dignificación de las experiencias humanas en contextos de conflicto. En un país como Colombia, donde el tejido social ha sido desgarrado por décadas de violencia, el relato biográfico emerge como una práctica vital que conecta las memorias individuales con la construcción de narrativas colectivas para promover el reconocimiento, la empatía y la justicia social; además de demostrar la rigurosidad que conlleva desarrollar procesos de memoria más allá del hecho del activismo, transformándolo en el acto de escribir e investigar, y así devolver en forma de relato lo investigado.

Desde las aulas escolares hasta los espacios comunitarios y universitarios, la pedagogización de la memoria se posiciona como un ejercicio transformador que desafía las narrativas hegemónicas y abre paso a las voces históricamente marginadas. Enseñar a través de los relatos de vida no es solo un acto educativo, sino un compromiso ético que exige a los docentes y estudiantes reflexionar críticamente sobre la historia y su impacto en el presente.

El relato de vida se erige como un vehículo poderoso para la construcción de la memoria pues conecta las experiencias individuales con los procesos colectivos de resignificación del pasado. En contextos marcados por el conflicto y la violencia, como el colombiano, estas narrativas personales no solo documentan lo vivido, sino que también tejen puentes entre las generaciones, lo que permite comprender las raíces de las heridas sociales y abre caminos hacia la reconciliación. Al movilizar las memorias individuales hacia espacios educativos y comunitarios,

el relato de vida trasciende el plano testimonial para convertirse en una herramienta transformadora que fortalece la identidad, promueve el reconocimiento mutuo y fomenta la justicia social. Así, al integrar el relato de vida en la pedagogía, se cultiva una memoria viva que no solo interpela el pasado, sino que inspira el compromiso de construir un futuro más justo y solidario.

Al incorporar relatos de vida en la práctica pedagógica, se cultivan habilidades fundamentales como la escucha activa, el análisis crítico y el respeto por la diversidad. Estas prácticas no solo enriquecen el quehacer educativo, sino que también contribuyen a la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con la construcción de un futuro más justo y solidario.

Sin embargo, este camino no está exento de desafíos. La recopilación y enseñanza de relatos de vida requiere sensibilidad, rigurosidad y un enfoque ético que garantice el respeto por las memorias de las personas y comunidades implicadas. Aquí, las instituciones educativas tienen un papel fundamental: deben ser guardianas de la memoria histórica, así como fomentar espacios críticos y participativos donde las narrativas silenciadas encuentren un lugar para ser escuchadas y resignificadas.

En última instancia, la pedagogía de la memoria no solo busca enseñar sobre el pasado, sino también movilizar hacia el futuro. Es un llamado a reconocer las cicatrices como costuras que, aunque imperfectas, nos sanan y nos recuerdan la importancia de no olvidar. Es, como diría Freire (1970), un acto de esperanza, una invitación a construir, desde la educación, un mundo donde la memoria sea un puente hacia la reconciliación y la paz.

Este artículo invita a la comunidad educativa a abrazar el relato de vida como una práctica pedagógica integral, a convertir la memoria en una herramienta transformadora y a participar activamente en la construcción de una sociedad que honre sus historias, para nunca repetir los errores del pasado y seguir construyendo una universidad, ciudad y país en la tan anhelada paz que se nos ha hecho tan esquivo.

Referencias

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Chárriez Cordero, M. C. (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>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Larrosa, J. (2006). Narrativa, identidad y desidentificación. En J. Larrosa (Ed.), *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 85-108). Laertes.
- Nora, P. (1996). Between memory and history: Les lieux de mémoire. E P. Nora y L. Kritzman (Eds.), *Realms of memory: Rethinking the French past* (vol. 1). Columbia University Press.

Portelli, A. (1991). *The death of Luigi Trastulli and other stories: Form and meaning in oral history*. State University of New York Press.

Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. The Althouse Press.

Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, forgetting*. University of Chicago Press.

Bocanegra, D. (2022). *Ilustración de Miguel Ángel Quiroga Gaona en el Memorial a las nueve víctimas de la Universidad Pedagógica Nacional* [Ilustración]. Archivo personal.

Historia de vida de maestros de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional

Libardo Mosquera Mateus¹

pp. 38-50

¹ Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Sociología de la Educación. Correo: lmosqueraqpedita-
gogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5785-1629>

Introducción

En los últimos tres años el grupo de investigación Epistemología, Historia y Enseñanza de la Educación Física² ha orientado el proceso investigativo hacia la reconstrucción de la historia de vida de algunos maestros representativos de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En ese proceso se han estudiado seis maestros: dos de ellos fallecieron antes de iniciar el estudio y otro murió en la parte final de la elaboración de su historia de vida. A los maestros se les reconstruyó la historia de vida para identificar sus principales apuestas académicas en cuanto al componente pedagógico y disciplinar. A lo largo de la historia de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, los maestros seleccionados desarrollaron propuestas de enseñanza, profundizaron en avances teóricos e investigativos en la disciplina, y participaron como ponentes y organizadores de eventos académicos, como congresos, seminarios, coloquios, entre otros. También elaboraron propuestas de renovación curricular a nivel de pregrado y postgrado. Ese conjunto de aportes y acciones ha influido en la implementación de políticas estatales en el campo de la educación física y el deporte, así como en la formación de profesionales de la educación física por haber laborado como maestros universitarios por varios años.

La historia de vida como método de investigación de enfoque cualitativo (Mallimaci y Giménez, 2006; Ferrarotti, 2011; Chárriez, 2012; Macías, 2020) permite un ejercicio de análisis sobre un conjunto de interacciones sociales pro-

pias de un contexto que, para el caso que nos ocupa es la comunidad académica de la Facultad de Educación Física, toma como punto de partida el relato personal de los sujetos implicados en el proceso investigativo. Para Mallimaci y Giménez, (2006):

Las ciencias sociales recurren a la historia de vida no solo interesadas por la información que esta pueda proporcionar acerca de un sujeto individual, sino que buscan expresar, a través del relato de una vida, problemáticas y temas de la sociedad, o de un sector de esta. Hablar de la vida de una persona significa mostrar las sociabilidades en la que esta persona está inserta, y que contribuye a generar con sus acciones; es hablar de las familias, de los grupos sociales, de las instituciones a las que está ligada, y que forman parte, más o menos intensamente, de la experiencia de vida del sujeto. (p. 177)

Dentro de la comprensión sobre la historia de vida, Mallimaci y Giménez (2006) identifican dos posibilidades investigativas; por un lado, está la historia de vida (life history), la cual se caracteriza por enfocarse en la interpretación de la vida del sujeto por parte del investigador; y, por otro lado, el relato de vida (life story), en el cual la transcripción de la información recolectada se realiza minimizando al máximo la intervención del investigador.

A partir de lo señalado, para el grupo de investigación el método de historia de vida fue asumido como un ejercicio de investigación que interpreta, a partir de la recolección de información, el conjunto de relaciones complejas entre el maestro, el contexto, su desempeño y las apuestas académicas construidas en su ejercicio profesional.

² El grupo está conformado por los maestros: Miguel Ángel Molano, Libardo Mosquera, Nelly Adriana Penagos y Vladimir Reyes.

En ese entramado de relaciones, la historia de vida es pertinente para articular e interpretar un tejido social, en el caso particular de este proyecto, de una comunidad académica; así, permite la recuperación del pensamiento construido en torno a unas prácticas de formación y de enseñanza propias de la disciplina.

En el ámbito específico de la educación, la historia de vida tiene importancia investigativa (Pascual Baños, 2003; Mendoza, 2008; Domínguez, 2011; Martí-Puig, 2020). Algunos de los propósitos para utilizar este método entre otros son: identificar prácticas educativas reconocidas, procesos educativos vividos por maestros, principales aportes a la disciplina o los temas destacados en la obra de algunos docentes. De manera particular, en educación física, investigadores como Pascual Baños (2003) utilizan el relato autobiográfico para realizar su propia historia de vida como educadores de futuros profesionales de la educación física. También se encuentra el estudio de López *et al.*, (2005) quienes recurren a la historia de vida con el propósito reflexivo y crítico de indagar sobre cómo comprenden los futuros profesionales la educación física. Sparkes (2003), un investigador de historias de vida reconocido en el ámbito de la educación física, propone analizar varias formas de utilizar la historia de vida en la educación física y el deporte.

En lo que respecta a la presente investigación, esta reconstruye la historia de vida de maestros representativos de la Facultad de Educación Física, a partir del pensamiento pedagógico y disciplinar de cada uno de ellos. Esto contribuye al debate y la reflexión sobre los aspectos que determinan construcciones curriculares y propuestas epistemológicas sobre la educación física, además de analizar

cómo son influenciadas por los momentos históricos en cuanto a las condiciones sociales y culturales de cada época.

Con respecto al pensamiento disciplinar y pedagógico, estas fueron dos de las categorías de análisis que se complementaron con otras, como la formación académica, el desarrollo profesional y los campos de desempeños de los maestros del estudio. Como se planteó en el proyecto investigativo sobre historia de vida de maestros representativos de la Facultad de Educación Física (Molano *et al.*, 2024) con respecto al significado del concepto de *pensamiento*, sus diversos estudios lo comprenden como un proceso emergente de la red de interacciones propias de la actividad cerebral. Piaget (2018, citado en Molano *et al.*, 2024) plantea que el acto de pensar, como actividad simbólica, implica apoyarse en el conjunto de funciones mentales como la sensorialidad, el emocionar, la observación, las representaciones mentales, el lenguaje, la construcción de sentido, entre otras. Así mismo, poner en acción aquellas operaciones interiorizadas que se desarrollan en nuestro acervo cognitivo, como la síntesis, el análisis, progresiones, seriaciones y todas sus derivaciones.

Se considera pertinente abordar el pensamiento pedagógico por tratarse de un estudio sobre maestros de una institución cuyo núcleo transversal a todos los programas de formación es la pedagogía. Como señalan Riaño y Mosquera (2022), el discurso en pedagogía es una temática recurrente en diversos escenarios como el educativo, el comunicativo, el científico, el político, entre otros.

Ahora bien, en medio de esa diversidad de apreciaciones con respecto a la pedagogía, hay tres perspectivas que son

consideradas como las más recurrentes e implicadas de forma directa o indirecta en muchas de las denominaciones antes señaladas: la pedagogía como arte, la pedagogía en tanto reflexión del acto educativo y la pedagogía en el espectro de la ciencia. (Riaño y Mosquera, 2022, p. 197)

Sin desconocer que la pedagogía se encarga del estudio, reflexión y análisis del acto educativo (De la Herrán, 2019), esta no puede estar desligada de la formación política de los docentes, ni de las condiciones socioculturales de cada contexto. "La noción de pedagogía está ligada al clima social, cultural y educativo de cada momento histórico, así como a contextos en los que surgen nuevas concepciones y enfoques" (Díaz, 2019, p. 13).

Desde esta perspectiva, la investigación asume el pensamiento pedagógico desde las interpretaciones, la conceptualización y el enfoque de cada maestro frente a esta temática; pero también se apoya en el análisis de cómo eran sus didácticas, sus procesos de enseñanza-aprendizaje, la comprensión del acto educativo, las reflexiones y orientaciones frente a la propia educación física relación con el desarrollo humano.

En la categoría de pensamiento disciplinar, no se está afirmando que la educación física sea una disciplina, todavía esta denominación suscita debates entre los académicos; por ejemplo, para Lagardera (1992) y Renzi (2009), la educación física es una disciplina pedagógica; Devis *et al.*, (2010) la asumen como una derivación de las ciencias de la actividad física y el deporte; para Parlebas (2001) es una pedagogía de las conductas motrices; o como señala el propio "Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física

de la Universidad Pedagógica Nacional" (Universidad Pedagógica Nacional, 2016), es una disciplina-académica-pedagógica.

A partir de lo planteado, en esta investigación se concibe la categoría de pensamiento disciplinar como los aportes en la construcción de un saber propio de la educación física, sus concepciones y propuestas epistemológicas frente algunos conceptos esenciales que circulan por la comunidad académica de la educación física, tales como: cuerpo, movimiento, prácticas corporales, juego, deporte, lúdica, entre otros. En este artículo se sintetizan las investigaciones de las seis historias de vida, las cuales se tendrán en cuenta para enunciar los principales hallazgos del pensamiento disciplinar sobre las dimensiones "cuerpo" y "movimiento", siendo estas dos de los discursos presentes en la educación física y sus diversas manifestaciones.

La Educación Física es una disciplina pedagógica que contribuye a la construcción de la corporeidad y motricidad, con fuerte consideración de los contextos socioculturales en los que ejerce una acción, en constante reflexión sobre su propia identidad disciplinar y sobre las estrategias de intervención necesarias para que dicha contribución sea posible. (Corrales *et al.*, 2010, p. 26)

Con respecto al pensamiento disciplinar y pedagógico, en este trabajo se presenta una parte del análisis sobre las concordancias o relaciones encontradas entre los planteamientos de los seis maestros estudiados; no obstante, en cada fase de este proceso investigativo se abordó de manera particular la concepción de cada uno de ellos con respecto a las categorías. En este texto se plasman unos hallazgos que

no son exclusivos de un solo maestro, sino que plantean generalidades con respecto a los temas desarrollados en las narrativas de historias de vida de todos los maestros.

Metodología

El proceso metodológico se orientó mediante un enfoque cualitativo y recurrió al método de historia de vida. Por las circunstancias particulares de los seis maestros del estudio, con cuatro de ellos se utilizó el relato bibliográfico, pues estaban vivos durante la investigación; para los dos maestros fallecidos antes del estudio, las entrevistas a profundidad se realizaron con familiares, colegas, amigos y estudiantes. Con la aclaración anterior, en este apartado del artículo se explicará la metodología utilizada para la reconstrucción de las seis historias de vida. El proyecto de investigación aún se encuentra en la tercera fase, en cada una de ellas se ha desarrollado el estudio con dos maestros.

Un primer aspecto metodológico es la selección de los seis maestros, los dos primeros maestros del estudio fueron representantes fundadores del grupo de investigación en Epistemología, Historia y Enseñanza de la Educación Física; por este motivo, los actuales integrantes del grupo de investigación deciden homenajearlos con la realización de la historia de vida. Una vez concluida esa fase, se establecieron los criterios para la selección de los siguientes maestros. Los docentes debían ser maestros jubilados, licenciados en Educación Física y que hubiesen sido maestros de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Otro de los criterios de la selección fue que estos profesores tuvieran un recorrido académico y se destacaran por su desarrollo en los campos de

la educación física en áreas como la pedagogía, el pensamiento disciplinar, el que hacer administrativo, la investigación o la proyección social.

Una vez seleccionados los maestros que cumplieran con estas condiciones, el grupo de investigadores determinó el orden de prioridad de acuerdo con la edad; la necesidad realizar el relato biográfico llevó a priorizar a los maestros con mayor edad.

Un segundo momento del proceso metodológico fue la elaboración de las categorías de análisis. Dentro de ellas están: el proceso de formación académica, que abarca desde la enseñanza primaria hasta sus estudios de pregrado o postgrado. Otras fueron el desarrollo profesional y los campos de desempeño, en estas se destacan los principales escenarios en donde los maestros lograron un reconocimiento y valoración por parte de la comunidad académica; otra de las categorías fue el pensamiento pedagógico del maestro, con la cual cobran importancia los planteamientos didácticos, sus metodologías de trabajo y su concepción sobre el deber ser de la pedagogía en relación con los procesos educativos. Desde el componente pedagógico fue necesario para la investigación revisar las fuentes teóricas, autores y docentes representativos que influyeron sobre los maestros del estudio e incidieron en su forma de comprender la práctica docente desde el sentido y significado asignado a la pedagogía. La otra categoría necesaria para sistematizar la información recolectada fue el pensamiento disciplinar, la cual se relaciona con la anterior por ser ejes de la investigación. De manera específica, lo disciplinar representa las principales apuestas epistemológicas de cada uno de los maestros del estudio, sus concepciones sobre algunos de los conceptos que son influyentes en los procesos académicos y

formativos de la educación física, dentro de lo que era necesario abordar el cuerpo, el movimiento, la lúdica, entre otros.

En esta investigación, el relato biográfico es un método fundamental para que, a partir de las narrativas de los maestros del estudio, se pueda hacer una reconstrucción de las historias de vida desde el pensamiento pedagógico y disciplinar. Para este propósito, un tercer momento en el desarrollo metodológico fue plantear la entrevista a profundidad como técnica de investigación (Sierra, 2019; Sanjuán, 2019), una herramienta pertinente para recopilar las narrativas de los maestros sobre su obra y pensamiento en lo referente al componente pedagógico y disciplinar.

en la entrevista a profundidad, la experiencia no es una experiencia individualizada. Puesto que la narración es una narración dialógica, la mirada holo-gramática 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. (Sierra, 2019, p. 328)

Para la recolección de la información de las entrevistas a profundidad, un primer paso fue elaborar un temario de preguntas que orientaban cada uno de los relatos. En este sentido, una particularidad que favoreció el estudio fue que la formación profesional de los investigadores estaba relacionada con la educación física, mismo campo educativo de los maestros a quienes se les realizó la historia de vida. El número de encuentros para realizar las entrevistas fue distinto con cada uno de los maestros, con

algunos de ellos, por su condición de salud, se debieron hacer diálogos más cortos, lo que implicó más encuentros. De otro lado, fue necesario entretelar los relatos de los maestros con los objetivos del estudio, esto generó que algunos de los temas tratados en una entrevista se debieran retomar en posteriores encuentros. Con este tipo de método investigativo se corroboró que la entrevista a profundidad, como técnica de investigación, debe ser sistémica, que a pesar de ser estructurada no puede ser lineal; es un devenir dialéctico entre dos subjetividades, la del investigador y el investigado.

Cada entrevista fue grabada con audio para luego ser transcrita a texto mediante el programa Open Whisper y el uso de ATLAS.ti, esto permitió revisar la información e incluirla en rejillas de análisis, de acuerdo con cada una de las categorías que se establecieron. Es pertinente aclarar que hubo información que no podía ser incluida en algunas de las categorías, por esa razón, se clasificó en un apartado emergente que pudiese ser de utilidad para futuras producciones académicas o investigaciones.

Un cuarto momento dentro del proceso metodológico fue utilizar la entrevista semiestructurada como otra técnica investigativa. Teniendo en cuenta lo señalado por Hernández Sampieri (2006), se elaboraron una serie de preguntas de acuerdo con las categorías establecidas para el análisis. Con el cuestionario elaborado se pretendió evidenciar las opiniones, valores, creencias y las consideraciones de los entrevistados con relación a lo más relevante de la obra y pensamiento del maestro al cual se le desarrolló la historia de vida.

Las entrevistas se les realizaron a familiares, colegas y exalumnos cercanos a los maestros. Esta información se recogió después de haber

concluido con todas las entrevistas a profundidad, y su propósito fue contrastar los hallazgos en las respuestas de los entrevistados con los relatos de los maestros de la investigación. En estas entrevistas se estructuraron preguntas más precisas, que, sin ser de orden cerrado, permitieron enfocar el dialogo para relacionarlas de manera particular con las categorías de análisis. Así mismo, las colegas y estudiantes se direccionaron con mayor énfasis al pensamiento pedagógico y disciplinar de los maestros.

Un quinto momento investigativo fue la revisión documental, que se realizó de manera simultánea con las entrevistas. En un estudio que reconstruye la historia de vida de maestros desde su pensamiento pedagógico y disciplinar, era necesario identificar a partir de sus escritos, estuvieran publicados o no, los temas, planteamientos y las tesis desarrolladas a lo largo de su vida profesional.

Un sexto momento fue el análisis de la información, para esto los investigadores utilizaron la triangulación (Denzin y Lincoln, 2011) para relacionar los hallazgos encontrados en las narrativas realizadas por los maestros del estudio con los planteamientos recogidos en las entrevistas semiestructuradas a familiares, colegas y estudiantes, además de la revisión de los escritos encontrados. Se utilizaron matrices y rejillas de análisis relacionadas con las categorías y, de manera específica, con el pensamiento pedagógico y disciplinar de los maestros. En esta acción la interpretación se estableció de acuerdo con los aspectos convergentes, divergentes y los datos emergentes que surgieron del análisis.

Resultados y discusión

Dentro de los resultados encontrados se puede señalar que, en la época cuando los maestros

estudiaron el pregrado en Educación Física, no existía la separación de los tres programas académicos dentro de la Facultad de Educación Física,³ como sucede en la actualidad; esto hace que sus campos de desempeño estuvieran direccionados de manera general a la educación física, el deporte o la recreación. En los hallazgos de la reconstrucción de la historia de vida, en lo que se relaciona con los espacios laborales, se encontraron los siguientes escenarios:

El primero es la docencia escolar. La investigación permite concluir que, en la época en que los maestros finalizaron sus estudios de licenciatura, su mayor interés laboral, así como el de la mayoría de los egresados, era ser profesores de Educación Física en el sector escolar.

Antes de ser maestros universitarios aportaron en la formación como profesionales en la escuela; es posible que esta necesidad o motivación por el trabajo en la educación física de base se debiese a su formación como normalistas. Como señalaron algunos de los maestros, las prácticas pedagógicas que realizaron siendo normalistas las hicieron en la escuela, lo que dejó en ellos el gusto por la enseñanza en la primaria y secundaria. Además, como manifestaron algunos de ellos, en particular los de mayor edad, en ese entonces se ingresaba a estudiar la Licenciatura en Educación Física con la visión de hacer la inmersión laboral en la escuela; una vez terminados los estudios de pregrados, eran nombrados por el magisterio como docentes.

3 Antes del año 2000 existía solo un programa de formación: la Licenciatura en Educación Física, Deporte y Recreación. En la actualidad, existen en la facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional tres licenciaturas: una en Deporte, otra en Recreación y Turismo y otra en Educación Física.

En la actualidad, en el campo de la educación física, el deporte o la recreación, por un lado, hay una variedad de ofertas laborales tanto en la modalidad formal, no formal o informal, y, por otro lado, existe un mayor número de centros educativos que ofertan programas relacionados con la educación física, lo cual hace que las posibilidades de vincularse como profesores en el sector educativo escolar sea más limitadas. Esta situación no se presentaba cuando los maestros de la investigación estudiaron su licenciatura. Como señalaron dos de ellos, incluso, sin tener experiencia docente, les ofrecían varios lugares tanto oficiales como privados para poder trabajar como profesores de educación física.

A parte del sector escolar, existieron otros escenarios laborales como los son el deporte y sus diferentes manifestaciones. Entre estas el deporte adaptado, el deporte escolar, relacionado con la educación física en la escuela, ya sea en primaria o básica secundaria, y el social o comunitario.

El otro campo de desempeño es el área administrativa, y dentro de este se plantea el campo legislativo. Como señalan algunos de los maestros del estudio, para ellos era fundamental aportar en la Educación Física desde la normatividad y la formación política. Entidades como Coldeportes o el Comité Olímpico Colombiano fueron algunos de los lugares donde laboraron estos educadores físicos. Aunque no es tan amplio como la docencia, este campo de trabajo es necesario nombrarlo como otro de los escenarios de actuación y aporte de los educadores físicos de la época.

Dentro de la docencia, se planteó el escenario escolar como uno de los lugares apetecidos por los maestros para laborar, pero, como señalaron los maestros del estudio, una vez

adquirieron experiencia en este sector se vincularon como profesores universitarios en la formación de los futuros profesionales de la educación física.

Otro de los resultados del análisis de las narrativas y la reconstrucción de las historias de vida de los seis maestros es el relacionado con su categoría del pensamiento pedagógico. En las historias de vida realizadas se encontraron tres formas de comprender lo pedagógico dentro del proceso educativo universitario. Primero, un tipo de maestro que asumió, durante su labor docente, espacios académicos relacionados de manera específica con temáticas sobre pedagogía. Estos profesores, cuya formación general fue la Educación Física, por su compromiso y encargo con la formación, afianzaron sus conocimientos en el saber pedagógico, ya sea con lecturas sobre la pedagogía o la asistencia a cursos en donde se trataba este tema. Esto les permitió, años después, escribir artículos en pedagogía, además, hicieron planteamientos y elaboraron unas concepciones sobre el deber ser de la pedagogía y su relación con la educación física. Estos docentes son los que se pueden llamar expertos en pedagogía.

El segundo tipo de maestro es aquel que, sin tener la experticia discursiva en temas de pedagogía, fue destacado por sus estudiantes, gracias a sus prácticas educativas, así como al sentido y el significado asignado a sus espacios académicos. Esto podría concretarse en el estilo de ser maestro que se destacó por su didáctica y la constante preocupación por la formación integral de sus estudiantes, con prácticas educativas contrahegemónicas para la época.

Existe un tercer maestro que es el deseable en una institución como la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo eje transversal a todos los programas de formación, incluyendo la

educación física, es la pedagogía. Este docente es aquel que combina las características del maestro experto en pedagogía, pero que también se destaca en sus prácticas educativas por la total coherencia entre lo que escribe y plantea sobre la acción pedagógica con sus formas de asumir sus espacios académicos, reflexiones y apuestas en los procesos de enseñanza, enfocados hacia una formación integral de sus estudiantes.

Estas tres formas de relación entre maestro y pedagogía llevan a plantear como una conclusión del estudio, en lo referente a la categoría de pensamiento pedagógico y en la acción educativa universitaria, que el maestro reconocido por sus estudiantes como un buen pedagogo no es necesariamente aquel que posee un saber epistemológico y propositivo en temas sobre pedagogía; es decir, docentes-investigadores en cuestiones como la historia de la pedagogía, la filosofía de la pedagogía, o el deber ser de la pedagogía. De manera específica, en investigaciones sobre historias de vida de pedagogos destacados o en temáticas propias de la educación física, tales como la pedagogía del cuerpo o motricidad y pedagogía. Hay otros docentes que, sin la experticia discursiva en pedagogía, son reconocidos como verdaderos maestros porque trascienden de la enseñanza de contenidos disciplinares y apuestan por una formación; como señaló una de las maestras del estudio en una de sus narrativas:

De lo disciplinar se ocupan las disciplinas, en cambio de lo pedagógico se ocupa el maestro, ¿cuál es la diferencia? Lo disciplinar me da conocimiento externo de las situaciones y lo pedagógico me lleva a procesos de reflexión introspectiva que me transforman como sujeto [...] Se debe recordar que la didáctica se ocupa de los

cómos y la pedagogía del para qué y por qué. Entonces lo pedagógico siempre está pensado en generar procesos de transformación del sujeto que se constituyen en parte de su forma de ser. (J. Jaramillo, comunicación personal 20 noviembre de 2023, citado en Mosquera, 2024, p. 166)

A partir de estos planteamientos, se afirma que un maestro distinguido debe ser un pedagogo en el amplio sentido de la palabra, por su coherencia entre el pensar, sentir y actuar; es decir, se ocupa por integrar en su formación un saber-saber, con un saber-cómo, un saber para qué o por qué con un saber ser.

Otro de los resultados encontrados desde el componente pedagógico, a partir de los relatos biográficos de los maestros y de sus escritos, fue la relación entre pedagogía y ética. De manera puntual tres de los maestros del estudio establecen la importancia del componente ético, los otros maestros de alguna manera también rescatan lo formativo desde la educación en valores. Una de las maestras del estudio en sus primeros años como docente se hacía estas preguntas, que de alguna manera entienden como un deber ser del docente con respecto a la ética de vida y su incidencia en los procesos formativos:

¿Se podrá ser realmente maestro de Educación Física descontextualizando el acto educativo de la problemática socio-económica, socio-política y socio-cultural que subyace a ella? ¿O, será que realmente la Educación Física no tiene ninguna relación con la problemática social? ¿Será cierto entonces que el deporte es una creación neutral y que un acto humano no tiene un carácter socio-cultural, sino tan solo corrientes de sentido y significación?

¿Tendrá el maestro de Educación Física que cerrar sus ojos a los problemas que rodean su diario acontecer y conformarse con hacer de su actividad un medio más de maquinización del ser humano? Acaso, ¿cuál es el campo de acción de la Educación Física y cuál la función del profesional de ella? (Martínez, 1991, p. 38)

Con respecto a los hallazgos sobre el componente disciplinar, se evidenció que existe una mayor dispersión en los planteamientos de los maestros del estudio, lo que hizo complejo precisar algunas de las concordancias. Esto se debe a los campos de desempeños de los maestros, uno de ellos desarrolló aspectos relacionados con la historia de la educación física y aportó desde la elaboración de los lineamientos curriculares y las orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional, también contribuyó al reconocimiento de la educación física desde la legislación, y fue presidente de la Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física. Otro de los maestros dedicó parte de su trayectoria docente al estudio de temas específicos de la educación física, como son el juego y el cuerpo. Otro de los maestros es reconocido no solo dentro del país, sino también fuera de este por sus aportes en el campo del deporte inclusivo y la gimnasia. Otra de las maestras del estudio tuvo incidencia directa en la propuesta académica de la Licenciatura en Educación, que en la actualidad se oferta en la Facultad de Educación Física; su experticia en la práctica pedagógica y la relación del currículo con el desarrollo del potencial humano la hicieron y la hacen una maestra muy reconocida en la comunidad de la Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Sobre las otras dos maestras del estudio, una es reconocida por sus

aportes en la práctica pedagógica y fue una de las pioneras de la investigación al interior de la Facultad; la otra maestra se destacó en el campo de la administración de la educación física y el deporte.

Como se infiere, fueron campos de desempeños diversos los que acompañaron a los maestros, no solo dentro de la docencia universitaria, sino también en relación con otras entidades distintas a la universidad. Por esto, con respecto a los hallazgos sobre el pensamiento disciplinar, este artículo presenta las concepciones sobre las dimensiones cuerpo, movimiento y lúdica. Se plantean estas tres por ser los referentes conceptuales desarrollados en las últimas orientaciones curriculares de la Educación Física del Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2022); además, es claro que de acuerdo a la comprensión de los conceptos de cuerpo, movimiento y lúdica, se dimensionan en parte las concepciones sobre lo formativo de la Educación Física, así como su función social y el carácter educativo de sus prácticas corporales.

Todos los seis maestros del estudio en su formación como licenciados fueron influenciados por sus profesores, textos sobre Educación Física que circulaban por la época y por los cursos, congresos y seminarios a los cuáles asistieron. Al contrastar mediante el análisis y la triangulación de la información registrada, es evidente que los cambios en la forma de comprender y argumentar el sentido de la educación física fue un proceso que se nutrió por diversos acontecimientos; por ejemplo, el confrontar los aprendizajes adquiridos como estudiantes de Educación Física con la práctica docente escolar, lo cual los llevó a replantear y profundizar en temas relacionados con el ámbito educativo.

Otro hecho que posibilitó sus apuestas epistemológicas en la disciplina fueron los estudios posgraduales que realizaron y sus diferentes experiencias como profesores universitarios. Estos hallazgos frente a los cambios de paradigma y enfoque frente a la educación física permiten concluir que la labor del maestro, en cuanto a su formación académica, es inacabada, está en constante cambio, producto de la diversidad de confrontaciones educativas, a los hechos, acontecimientos y al interés particular de cada maestro.

Desde lo señalado en el párrafo anterior, la formación en la Licenciatura recibida por los maestros del presente estudio estuvo centrada en la comprensión del cuerpo desde un enfoque biológico-funcional y el movimiento bajo el sustento y conocimiento de disciplinas como la mecánica y la biomecánica. Esta perspectiva frente al cuerpo y movimiento hizo que las prácticas corporales recurrentes en el currículo fueran el desarrollo de las capacidades físicas, el deporte y las diversas formas de gimnasia. Con respecto a la lúdica, no es evidente cómo se entendía esta dimensión, para algunos de los maestros estaba relacionada con el juego, la recreación y era una parte transversal en las demás prácticas corporales.

La educación física, por los años ochenta y los noventa, entra en la crisis de la pedagogía del cuerpo, debido al surgimiento de nuevas propuestas académicas que surgen desde la sociología, la antropología y la filosofía; una situación que influye sobre los maestros del estudio en su ejercicio profesional. Este acontecimiento llevó a algunos de ellos a proponer nuevos currículos y propuestas de intervención para la educación física. De la misma manera, el llamado giro corporal (Pedraza, 2009; Castillo, 2015;

Castro, 2018) aportó en valorar diversas prácticas expresivas, lo cual también influyó en dotar de sentido, significado y contenido a la motricidad. Estas nuevas comprensiones del cuerpo y movimiento fueron un hecho fundamental para los intereses académicos y los campos de desempeño por el cual se les reconoce a los maestros del estudio en la actualidad.

Se infiere con lo señalado en el párrafo anterior que las concepciones sobre el cuerpo y el movimiento influyen en la comprensión del deber ser de la educación física, no solo desde lo propio de la disciplina, sino también determinan un acercamiento en cómo entender la pedagogía, lo didáctico y, en general, la formación en beneficio del desarrollo humano.

Referencias

- Castro Carvajal, J. (2018). Aportes del "giro corporal" a la construcción de una pedagogía de lo singular en la educación corporal. *Expomotricidad*. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/331930>
- Castillo Ballen, S. (2015) El giro corporal en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10(1), 9-15.
- 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>
- Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J. y Renzi, G. (2010). *La formación docente en Educación Física. Perspectivas y prospectivas*. Noveduc.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. I). Gedisa.

- Devis, J., Valenciano, V., Villamón, M. y Pérez-Samaniego, V. (2010). Disciplinas y temas de estudio en las ciencias de la actividad física y el deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(37), 155-166. <http://cdeporte.rediris.es/revista/37/artdisciplinas147>.
- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, 50, 11-28. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9485>
- Dominguez Castillo, C. (2011). El maestro como persona y sus historias de docencia. Conocer y comprender al maestro. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(2), 24-45. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545093003.pdf>
- Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Acta Sociológica*, 56, 95-119. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29459>
- Hernández Sampieri, R. (2006) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill.
- De la Herrán, A. (2019) Para una pedagogía futura más compleja y consciente. En J. Valle y J. Manzo (Coord.), *Apuntes de Pedagogía* (pp. 24-26). Colegio Oficial de Docentes y Profesionales de la Cultura.
- Lagardera, F. (1992). Sobre aquello que puede educar la Educación Física. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15, 55-72. <https://dianet.uniroja.es/servlet/articulo?Codigo=618855>
- López Pastor, V. M., García-Peñuela, A., Pérez Brunicardi, D., López Pastor, E. y Monjas Aguado, R. (2004). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(13), 45-57. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista13/evaluavida.htm>
- Macías, R. (2020). Historia de vida. Reflexiones teóricas y metodológicas desde la práctica en la maestría en desarrollo cultural comunitario. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(3), 185-205. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7692398>
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historia de vida y Método Biográfico. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 175-212). Gedisa.
- Martínez, N. T. (1991). La investigación – acción – participativa y la Educación Física. *Revista Lúdica Pedagógica*, 1(1), 38-41. <https://doi.org/10.17227/01214128.2671>
- Martí-Puig, M. (2020). Las historias de vida: identidad docente e historia de la educación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 314-325. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8216>
- Mendoza Castro, C. (2008). Historia de vida de maestros en el currículo escolar. *Revista Educación y Humanismo*, 15, 143-164. www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/educacionyhumanismo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones Curriculares en Educación Física, Deporte y Recreación*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_3.pdf
- Mosquera, L. (2024). *Relatos de vida de la maestra Judith Jaramillo, en perspectiva rizomática*. Editorial Inis.
- Molano, M. A., Mosquera, L., Penagos, N. A. y Reyes, V. (2024). *Historia de vida desde el pensamiento pedagógico y disciplinar de José*

Antonio García Forero y Olegario de Jesús Puentes Torres, maestros de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional [Proyecto de investigación]. Universidad Pedagógica Nacional

Parlebas, P. (2001). *Juego, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Editorial Paidotribo.

Universidad Pedagógica Nacional. (2016). *Informe para la renovación del registro calificado de la Licenciatura en Educación Física. Documento elaborado por el comité de autoevaluación de la Licenciatura en Educación Física*. Universidad Pedagógica Nacional.

Pascual Baños, C. (2003). La historia de vida de una educadora de profesores de Educación Física: su desarrollo personal y profesional. *Ágora para la E. F y el deporte*, 23, 23-38. Universidad de Valencia.

Pedraza, Z. (2009). En clave corporal: conocimiento, experiencia y condición humana. *Revista Colombiana de Antropología [En línea]*, 45, 147-168 [http://www. redalyc.org/ pdf/1050/105012398006.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1050/105012398006.pdf)

Riaño, W. y Mosquera, L. (2022). Educación Física ¿disciplina, académico, pedagógica? En A. Díaz, W., Riaño y E. Sarmiento. (Eds.), *Qué es eso de Educación Física. Consideraciones sobre la propuesta epistemológica de la Universidad Pedagógica* (pp. 163 -219). Kinesis.

Renzi, G. (2009). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(7), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5071954>.

Sanjuán, L. (2019). La entrevista y la Historia de vida. Universitat Oberta de Catalunya.

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.

Sparkes, A. (2003). Investigación narrativa en la Educación Física y el Deporte. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2(3), 51-63

Introducción

El presente artículo surge como complemento al trabajo de investigación "La formación y la humanización: una discusión en clave de la antropología pedagógica" realizado por Bohórquez, Hernández y Triana (2024). En él se explora la comparación de los conceptos de formación y humanización desde las perspectivas de O. F. Bollnow y J.M. Langeveld, quienes consolidaron el perfil fenomenológico de la antropología pedagógica. Sin embargo, dada la amplitud de la cuestión planteada, en el presente estudio se opta por otra vía para abordar la problemática desde la profundización en el análisis de la relación entre los conceptos a partir de las líneas de indagación y la pregunta por la especificidad humana. Para el desarrollo de este estudio se recurrió a la metodología del análisis de contenido, sugerida por Ruiz Silva (2004), el cual consta de tres niveles: superficie, análisis e interpretación. En esta estrategia, los elementos descriptivos, analíticos e inferenciales confluyen en la conformación de un metatexto, en el que el corpus original es reelaborado en una nueva lectura que hace explícitas las interpretaciones que surgen al examinar y comparar los textos.

El problema antropológico

La antropología pedagógica se constituye como un ámbito de reflexión entre el diálogo de dos disciplinas. A diferencia de la antropología de la educación, no consta de un enfoque disciplinar sobre un objeto de estudio, sino de una dialéctica disciplinar en la que la antropología y la pedagogía se esclarecen mutuamente. En este sentido, no se remite a una antropología cultural (etnología) o una etnografía de la educación, puesto que no parte del paradigma metodológico e interpre-

tativo de la antropología anglosajona (Runge *et al.*, 2015). En cambio, la antropología pedagógica se sitúa desde la perspectiva de la tradición alemana, que se conforma a partir de la proliferación de las ciencias humanas desde el enfoque hermenéutico. De esta manera, con la consolidación de las ciencias del espíritu, se abre la reflexión en torno al ser humano y su educación, principalmente, desde la psicología comprensiva y la fenomenología. En particular, dado que la educación es concebida como constitutiva del *anthropos*, "se estudia al ser humano —como lo plantea Werner Loch (1963)—, en cuanto *subespecie educationis*, es decir, como ser formable, capacitado y necesitado de educación (educable)" (Runge *et al.*, 2015, p. 11).

Dado que la antropología pedagógica busca dilucidar la relación entre *anthropos* y educación, este ámbito plantea sus cuestionamientos en dos direcciones. Por un lado, busca qué se puede comprender sobre el *anthropos* a partir del fenómeno de la educación, es decir, qué dice sobre el ser humano el hecho de necesitar educación y de la manera en que la adquiere. Por otro lado, se propone entender cómo inciden las concepciones antropológicas en los procesos educativos, esto es, qué modos de comprender al *anthropos* sustentan y orientan los propósitos y las acciones educativas. En este sentido, ambas vías confluyen al explicarse de manera recíproca. La antropología y la pedagogía se consolidan en una relación de codependencia, ya que no se podría comprender al hombre en su generalidad si excluye su dimensión formable, de la misma manera que no se podría concebir la formación sin referencia al ser humano, puesto que la educación constituye su particularidad frente a otras especies. De acuerdo con Fullat (1997, p. 23) "Lo humano y lo educacional constituyen 'significantes-significados' mutuamente referidos."

Por ende, dado que en toda puesta educativa subyace una concepción antropológica y viceversa, la antropología pedagógica se propone indagar por la definición y la precisión de los conceptos que de esta relación se derivan: la necesidad de educación, la condición de inespecificidad, ductilidad, excentricidad, perfectibilidad y formabilidad, entre otras.

El ser humano, como sujeto en condición de indeterminabilidad, maleabilidad y formabilidad, indica que no nace esencialmente definido. El *anthropos* al devenir en el mundo aún requiere adquirir su humanidad en tanto que esta no le viene dada desde un inicio, por ello, se ve en la necesidad de ingresar a la sociedad y la cultura para humanizarse a partir de procesos educativos como el cuidado, la disciplina, la instrucción y la enseñanza. Sin embargo, es frente a la pregunta por la humanidad en la que radica uno de los principales problemas, no solo de la antropología pedagógica, sino de la antropología en general, ya que al delimitar qué es lo propio de la humanidad se puede incurrir en formas excluyentes de otras formas de ser humano. En concreto, al concebir al *anthropos* como ser que ha de humanizarse, cabe poner en cuestión si la humanización se refiere a un proceso en el que la humanidad se ha de alcanzar, en tanto que se nace desprovisto de ella, o si por el contrario consta de una modalidad de la existencia. Así mismo, cabe problematizar que diferenciación o relación tendría este concepto con respecto a la formación, es decir, ¿puede considerarse a una como resultado de la otra? O de tratarse de conceptos muy próximos, ¿qué similitud o distancias guardan entre sí? Para ser más específicos, la cuestión central es ¿qué es la formación y la humanización en el marco de la antropología pedagógica?

Líneas de indagación

Una primera aproximación a la problemática propuesta es desarrollada por Triana *et al.* (2024), quienes identifican la proveniencia del concepto *Bildung* y tres ejes frente al concepto de humanización al ser articulado con otras categorías: hominización, humanismo y existencialismo. Ante esta distribución cabe integrar un cuarto eje, el cual sobresale por su amplia proliferación, aunque no hace parte de las ciencias sociales.

En primer lugar, en el rastreo del concepto realizado por Carlosama *et al.* (2019) se identifican las aproximaciones teóricas y prácticas frente al concepto de humanización entre los años 2008 y 2017 en Iberoamérica. Del total de estudios analizados, Brasil se posiciona como el país con la mayor tasa de publicaciones sobre el tema, alcanzando un 73,3 %, seguido por Colombia, que registra un 13,3 %, Chile con un 6,6 %, por último, Perú y México con un 3,3 %, en ambos casos. Frente al ámbito de estudio, el campo de la enfermería abarca el 83,3 % de las publicaciones, seguido del abordaje interdisciplinar entre medicina y enfermería con un 10 %. Por último, los estudios desde la filosofía y las ciencias sociales comprenden un 3,3 %.

En los artículos analizados, se retoman principalmente definiciones dadas por entidades o legislaciones, como el Ministerio de Salud de Brasil, la Política Nacional de Humanización (NHP), la Organización Mundial de la Salud, y en el caso de Colombia en el marco de la Ley 100 de 1993, se vincula el concepto de humanización a un plano práctico a través del Plan Nacional de Mejoramiento de la Calidad en Salud (PNMCS) (Carlosama *et al.*, 2019). En las definiciones abordadas se encuentran en común dos elementos,

por un lado, la noción de bioética como fundamento para la atención en salud; y por otro, el énfasis en las condiciones laborales y locativas dignas de los centros hospitalarios. En definitiva, el estudio demuestra cómo el concepto es incorporado en la implementación de políticas, programas o estrategias orientados a los servicios de salud, cuyo interés se ha acrecentado recientemente. De acuerdo con Carlosama *et al.* (2019), en los últimos cinco años se ha publicado el 70,2 % de los artículos con respecto al periodo comprendido desde 2008.

En segundo lugar, la humanización es concebida a partir de su distinción frente a la hominización. Topete Lara (2008) diferencia el proceso de evolución de los homínidos, de los procesos de adquisición de cultura. A través de la hominización, el *anthropos* se configura como un homínido desprovisto de facultades especializadas, nace desvalido para sobrevivir por sí mismo, aunque, a su vez, posee una capacidad de desarrollo cognitivo distintiva de otros seres que le permite elaborar símbolos abstractos. Por la hominización, el ser humano requiere continuar su maduración aún después de haber nacido; sin embargo, la carencia de disposiciones biológicas es suplida por el acceso a la cultura. No obstante, lo anterior no implica que la cultura solo tenga un papel funcional frente al *anthropos*. Topete Lara (2008) concibe la cultura como un fenómeno colectivo con el que se inicia el proceso de humanización. De esta manera, mediante la educación, no solo adquiere conocimientos y técnicas, sino también la capacidad de construir significado, es decir, accede a normas, valores, hábitos y creencias, lo que implica que trasciende el mero valor utilitario de la cultura, en tanto que no se limita a existir biológicamente (Saavedra y Saavedra, 2020).

En tercer lugar, la humanización es relacionada con el humanismo, concebida como la realización humana a partir de la *humanitas*, es decir, la educación y formación del hombre a partir de las artes o las disciplinas humanísticas. Sin embargo, esta noción es objeto de debate dado a su amplitud y las reflexiones que surgen en torno a su renovación. Frente a ello, Vargas-Guillén *et al.* (2008, p. 14) advierten que "el humanismo si se torna *antropocentrismo* termina tomando por *humanitas* una *representación del hombre* que olvida el carácter dinámico y plástico del *ser humano*". Además de delimitar un conjunto de características propias de la humanidad, también se juzga el carácter normativo del humanismo, según el cual, además establecer el "ser" del hombre, se determina su "deber ser" de manera unilateral conforme a la naturaleza por medio de la eugenesia. En contraposición a ello, el humanismo contemporáneo requiere de una concepción antropológica abierta que reconozca las distintas formas de ser humano. Al respecto, Londoño (2013, p. 35) afirma "Si todo humanismo es prospectivo, y el hombre singular, concreto histórico, es previo a su *humanitas*, esta *humanitas* será auténtica cuando brote de las decisiones múltiples y cotidianas que surgen en el vivir del ser humano".

En cuarto lugar, la humanización es vinculada al existencialismo y es definida por Freire (1978) como la vocación histórica y ontológica de "ser más", la cual consta de la praxis y la reflexión orientada a la liberación auténtica. De acuerdo con Muñoz y Runge (2021) esta vocación se sustenta en una idea de ser humano desde tres perspectivas, como un ser de praxis de conciencia, diálogo, y esperanza.

La humanización radica en el relacionamiento con otros, de modo que el diálogo es una

exigencia existencial, en la medida que posibilita el encuentro con otros, la reflexión y la acción se solidariza con el objetivo de transformar el mundo (Freire, 1978, p. 69). Dicha praxis orientada a la transformación es central en el pensamiento de Freire, ya que da cuenta tanto de la asunción de responsabilidad que asume el *anthropos* para darle dirección al mundo como de su grado de pensamiento. De acuerdo con Freire (1978, p. 73), para el pensar crítico lo importante es la continua transformación con tendencia a la permanente humanización de los hombres, mientras que el pensar ingenuo prioriza la acomodación a un presente normalizado. Por esto, consta de una esperanza que se fundamenta en un optimismo crítico, que no se limita a una espera pasiva, sino a una movilización permanente que se opone a las distintas formas de opresión. Con lo cual, se observa en la opresión una oportunidad histórica de cambio (Muñoz y Runge, 2021).

En la concepción antropológica de Freire la palabra constituye al ser humano en la medida en que, a través de ella, se hace consciente y, a su vez, le posibilita formar parte del mundo humano. De acuerdo con Freire (1978):

La palabra viva es diálogo existencial. Expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración. El diálogo auténtico —reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro— es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común. No hay conciencias vacías; por esto, los hombres no se humanizan sino humanizando el mundo. (p. 14)

Esta perspectiva guarda cercanía con la concepción de formación propuesta por Benner y Vargas Guillen. Por un lado, para Benner (1998, citado en Montoya y Muñoz, 2020) las teorías

de la formación no afirmativas consisten en la autoconstitución del ser humano a partir de sus interacciones e influjos educativos, aunque también consta del distanciamiento de los parámetros dados por la sociedad y la cultura. En este marco, Montoya y Muñoz (2020) sitúan la perspectiva de Freire, ya que radica en una conformación de la conciencia. Si bien desde el existencialismo se había planteado la noción de conciencia como un reconocimiento de sí mismo, y también, de un “no ser” aquello de lo que se es consciente (Fullat, 1997), no se hacía énfasis en el proceso de configuración de la conciencia, de allí que Freire sea relevante al hacer explícito el desarrollo de la conciencia como concienciación.

Por otro lado, dado que Vargas-Guillen (2008, p. 14) afirma que “la formación es poner en libertad al ser en su ahí” en la manera en que a partir de su “lenguajear” se pone de manifiesto a su ser, implica nuevamente que la formación es referida a un proceso de emergencia y transformación del *anthropos* en permanente devenir, lo cual es más próximo al concepto de subjetivación que al de *Bildung*, ya que, de acuerdo con Biesta (2017), la subjetivación consta del surgimiento de la subjetividad, es decir, del hombre como sujeto de propio derecho, de acción y responsabilidad. Cabe destacar tal distinción, ya que el concepto *Bildung*, si bien también alude a una transformación interior susceptible de ser exhibida y sometida a la reflexión (Horlacher, 2015), está comprende una basta trayectoria en la tradición alemana, por lo que asemejarlo solo a la puesta en juego de la subjetividad deja de lado la referencia al relacionamiento con el saber y a sus propias subcategorías.

El surgimiento del concepto *Bildung*, de acuerdo con Horlacher (2015), es reconocido por Mendelssohn bajo la relación entre

Kultur y Aufklärung, pues se refiere al ámbito de las habilidades prácticas y a los conocimientos teórico o racional, respectivamente. Posteriormente, uno de los primeros intentos por elaborar el concepto es el desarrollado por Kant (2009) en la catedra que dictó en la Universidad de Königsberg entre 1776 a 1787, cuya descripción establece que la educación consta de los cuidados, la disciplina y la instrucción, siendo los dos últimos los elementos que constituyen la formación.

Formalmente, el concepto de formación es introducido a la pedagogía con los planteamientos de Herder. Sin embargo, su perspectiva dista de las concepciones antecedentes, por lo que reelabora una teoría de la formación a partir de los sentidos, los instintos, la razón y la libertad. Así mismo, Herder hace explícitos sus presupuestos antropológicos, ya que a partir de ellos establece su concepto de formación.

La concepción antropológica de Herder es motivada por su distanciamiento frente al ideal de ser humano de la ilustración, pues denuncia cómo en detrimento de la dimensión vitalicia se prioriza la racionalidad, lo cual ocasiona la mecanización de la vida por la reducción de su facultad sensible (Herder, 2007). Por ende, Herder concibe al *anthropos* como un ser místico-orgánico, pues enfatiza su tendencia a actuar predominantemente no conforme a lo que sabe, sino según sus propensiones (Horlacher, 2015).

Posteriormente, la pedagogía se consolidaría al ser sistematizada por Johann Friedrich Herbart, quien articula a la pedagogía general los conceptos de gobierno, disciplina e instrucción, de modo que preserva la esencia de la tradición alemana en su finalidad, la formación del carácter. Tanto Kant como Herbart conciben la formación del carácter a partir de la habituación a la supre-

sión de las inclinaciones, de manera que estas no se conviertan en pasiones incontrollables. En la concepción de Herbart (1923), por su carácter, el ser humano puede determinar su voluntad al contemplar su deseo, adquiriendo su facultad de decisión en la medida que se hace consciente de sus voliciones y de aquello que quiere o rechaza firmemente. Conviene subrayar que, si bien Kant y Herbart coinciden en su objetivo formativo, las concepciones de Herbart sobre la disciplina y la instrucción no son una continuación al planteamiento de Kant, sino una reelaboración en la que ambas están referidas al gobierno, mientras que en Kant son de ámbitos distintos, vinculados a la animalidad y a la cultura respectivamente.

La pedagogía como ciencia resurge en el marco del auge de la hermeneútica en Alemania en el siglo XIX. Con la sistematización de las ciencias del espíritu de Wilhelm Dilthey, a partir de la psicología comprensiva, se funda la pedagogía de las ciencias humanas como un paradigma autónomo respecto a otras disciplinas y la política. Herman Nohl reafirma la autosuficiencia de la pedagogía al retomar los conceptos autóctonos de Johann Friedrich Herbart y posicional la *Bildung* como el concepto medular de la pedagogía (Horlacher, 2015).

¿Esencia o existencia?

El ser humano se presenta como un ser que no posee una esencia estable, ya que "el cómo, el qué y el quién sea el *anthropos* es doctrina que no le viene dada a éste, sino que constituye su quehacer primario" (Fullat, 1997, p. 28). De allí, que los debates frente al ser del *anthropos* tomen como punto de partida la confrontación entre el carácter esencial o existencial. Si bien el existencialismo se vuelve una vía para pensar al

hombre sin incurrir en una delimitación estricta, aún cabe considerar que los presupuestos antropológicos como la formabilidad, el espíritu y el carácter excéntrico y carencial son elementos que conforman la constitución humana y, a su vez, explican la capacidad del *anthropos* de estar abierto al mundo y de actuar libremente.

A primera vista, parece inconciliable pensar el *anthropos* en términos de su esencia y su existencia simultáneamente, sin embargo, a partir del concepto de sustantividad, elaborado por Zubiri, se puede replantear la noción de "esencia humana".

Fernández Beites (2007), al retomar a Zubiri, plantea una concepción antropológica en la que el hombre posee una esencia que cada sujeto configura de manera individual, pero que no se agota en la mera existencia. Con esto, Beites no solo desvincula al *anthropos* de la idea de esencia ligada a la sustancia, es decir, como una esencia que conforma a un ente inmutable, sino también concibe al hombre como un ser que puede transformar su esencia deliberadamente, integrando o reformulando su sustantividad (Beites, 2007).

De esta manera, en conformidad al planteamiento de Beites (2007), el ser humano conforma su sustantividad a partir de dos tipos de esencias: por un lado, aquellas que comprenden el conjunto de características que son inmutables en un ente (notas constitutivas); por otro lado, los rasgos dinámicos o procesuales, es decir, aquellos atributos que componen al sujeto pero que pueden desaparecer, perdurar o transformarse (notas constitucionales). Con ello, la esencia del ser humano puede considerarse a partir de una base común en la que se integran un mínimo de notas constitutivas, y se pueden articular las distintas formas de humanidad que se hacen y

rehacen en cada sociedad, y singularmente en cada sujeto.

La concepción del *anthropos* a partir de la sustantividad, posibilita poner en cuestión aquellos elementos que se consideran constitucionales o constitutivos del ser humano, con ello se puede evaluar cada característica que le es atribuida, por lo cual, se hace necesario examinar los presupuestos de los que parte la antropología pedagógica.

Uno de los principales rasgos atribuidos al ser humano como parte de su especificidad es el espíritu, definido por Scheler (1960, citado en Hamman, 1992) como el principio que se contrapone al instinto, ya que le brinda al ser humano la capacidad de distanciarse de sí mismo y del mundo por la facultad de ideación y objetividad. En concreto, debido a esta propiedad de independencia, libertad, o autonomía frente a la presión orgánica, el ser humano está "abierto al mundo" y adquiere la aptitud para redirigir sus fuerzas hacia actividades espirituales. Sin embargo, dado que el espíritu no posee energía propia y no puede crearla, se ve en la necesidad de adquirirla mediante sublimación, con ello, el espíritu se apoya en las fuerzas que le provee el impulso para adecuarla a su voluntad (Scheler, 1960).

Según Scheler (1960), el acto propio del espíritu es el acto de ideación, con el cual el *anthropos* puede captar los principios de los objetos al abstraerlos, deslocalizándolos de su contexto para extraer de ellos su esencia, para así expresarlos en ideas a partir de símbolos. De esta manera, el "medio natural" se convierte en "mundo" para el ser humano, pues él es el único capaz de crear "objetos" y adquirir conciencia de sí, a diferencia del animal, quien está en una relación inmediata con su "medio" y, por tanto, no puede alejarse de él o transformarlo a partir

de ideas. Sin embargo, a pesar de poseer conciencia, esta no le permite percibir sus impulsos como suyos, sino como movimientos que le suscita el medio (Scheler, 1960).

De acuerdo con el análisis de Triana *et al.* (2024) se debe a la condición espiritual que el ser humano pueda ser formado. En concreto, por su conducta ascética, el ser humano puede someter sus propios impulsos al sublimar su energía hacia actividades espirituales como la contemplación, la ideación, y la ocupación. Lo anterior implica que el hombre tiene la disposición para emprender la actividad espiritual, pero debido a que también es movilizado por los residuos del instinto y sus voliciones, puede no apetecer la tarea. En este sentido, además de su capacidad de orientarse a actividades espirituales, requiere habituarse mediante el gobierno a la conducta ascética para lograr dirigir su voluntad. Como afirma Herbart (1923, p. 133) "se ha de soportar con frecuencia para poder tener y hacer a gusto". Con esto, finalmente el *anthropos* tras habituarse a poner en consideración sus deseos, no accede a ellos tan pronto como los tiene a su disposición, sino los reconsidera al lograr optar por rechazarlos, aplazarlos o aceptarlos, de tal manera que el hombre adquiere su autogobierno tras incorporar la conducta ascética.

La objetividad así parece deseable pues resulta ser la vía para el distanciamiento frente al mundo. Sin embargo, cabe considerar las implicaciones respecto a qué se objetiva el ser humano, ya que así se puede identificar el carácter no neutro de la objetividad. Siguiendo los planteamientos de Henry (1997), la predominancia de la objetividad conduce al olvido, la subjetividad viva, y con ello a la subordinación de la dimensión vitalicia del hombre, lo que reduce la capacidad para la autoafección, la

afectividad y el sentimiento. Para Herder (2007), la desvinculación con la sensibilidad en favor de la racionalidad representaba un riesgo ante la creciente mecanización de la vida, ya que, en su consideración, la actuación moral al inspirarse solo en la costumbre carece de significado y, en consecuencia, no incide en el alma. Por ello, Herder opta por la moralidad inspirada en la vida espontánea.

En la concepción antropológica de Herder, el ser humano nace con una disposición para la afectividad diferente a la de los animales. En vez de garras, dientes y músculos desarrollados, el cuerpo del hombre nace con un sistema nervioso delicado que evita que sea salvaje por naturaleza. Según Herder (1959):

la naturaleza hizo que el hombre fuera el ser más dotado de sentimientos de simpatía entre todos los seres vivos, porque, [...] lo formó a base de todo y lo organizó en tales relaciones con todo reino de la creación de suerte que pudiera sentir simpatía por él. (p. 120)

En conformidad al carácter sensible con el que nace el hombre, Herder fundamenta su teoría pedagógica, priorizando la formación de los sentidos y los instintos, sobre la formación de la razón y la libertad. Herder establece una sucesión entre ambos momentos de la formación ya que, en su consideración, los instintos y los sentidos se pueden formar desde el nacimiento, mientras que la razón y la libertad al momento de adquirir lenguaje.

En primera instancia, según Herder (1959) la formación de los sentidos consiste en la ejercitación de la sensibilidad, ya que antes de aprender cualquier facultad se requiere practicar la mecánica

y la medición de los sentidos. Posterior a la gestión de las disposiciones orgánicas se forma el instinto, el cual consta de los impulsos dirigidos a la autoconservación y se forma a través de la ordenación de las inclinaciones de manera selecta al apoyarse de la sensibilidad. Si bien la razón también puede incidir en el dominio del instinto, para Herder prima la sensibilidad, puesto que este es el primer modo de reacción humano, así afirma "su vibrante sistema de fibras, su estructura nerviosa simpatizante, no necesitan el llamamiento de la razón; se le adelantan aún a menudo se le oponen poderosa y tenazmente." (1959, p. 121). En este sentido, no solo la razón es análoga al instinto, puesto que el instinto puede ser regulado, también por sentimientos de amor y compasión.

A diferencia de Herder, Kant (2009) concibe las inclinaciones impulsivas como parte de la animalidad, por lo tanto, es aquello que debe ser reducido para no apartar al hombre de su destino, la humanidad. En este sentido, Kant opta por un directo rechazo de la tensión impulsiva propia de la animalidad, ya que lo asocia con lo salvaje-bárbaro, mientras que Herbart a través de su idea de formación busca reordenarla modulándola por medio de la sensibilidad.

Cabe destacar aquí la diferencia entre sublimación y objetividad, puesto que la primera se corresponde con gobierno (Herbart) y la disciplina (Kant), en la medida que supone una interrupción y redirección del impulso, mientras que, con la segunda, emerge un distanciamiento de sí, el cual puede incluso reducir la dimensión vitalicia del *anthropos*. Por ello, se hace énfasis en la cuestión con respecto a qué se objetiva en el ser humano, y en particular, cómo el *anthropos* es objetivado, ya que se requiere reconocer qué es aquello de lo que el hombre se distancia, con respecto a que se lo diferencia, o qué se le reconoce como propio o impropio.

Al volver a la pregunta frente qué es lo humano, si lo congénito, lo distintivo, su dimensión vitalicia (ánimica) o espiritual, cabe cuestionar incluso si la idea misma de especificidad humana puede ser prevalente. Según Muñoz (2018):

El gesto filosófico del antihumanismo consiste más bien en una toma de distancia crítica frente a la centralidad tradicionalmente atribuida por el humanismo al ser humano en los ámbitos ontológico, cognitivo, ético y político. Y esta tendencia filosófica es la que hoy en día se advierte ganando fuerza en varios escenarios de debate en los que, precisamente, la posición central que ha reclamado para sí el ser humano está siendo puesta en cuestión de manera radical, al ser percibida cada vez más como una pretensión, cuando menos ingenua, cuando más arrogante y desmedida, con consecuencias a la postre deplorables. (p. 65)

Frente a esto, Muñoz (2018) hace énfasis en el debilitamiento de la tesis de la excepcionalidad humana, puesto que se reconoce en otras especies animales características que con anterioridad solo se asociaban al ser humano, cómo la compasión, el pensamiento, el lenguaje, la moral, entre otros. Así mismo, Muñoz (2018) advierte que la tesis naturalista tiende a hacer interpretaciones reductoras a partir de los avances científicos, de manera que se gesta una "naturalización del espíritu" en la medida en que el hombre solo es pensado como un objeto natural susceptible de ser descrito por la biología evolutiva, la genética y la investigación del cerebro. De la misma manera, su mejora es concebida en términos de optimización, ampliación de capacidades, pues no se plantea

la mejora del *anthropos* frente a dilemas éticos, sino netamente técnicos. En esto radica el transhumanismo, en una modalidad de eugenesia del siglo xxi.

En contraposición al humanismo y al transhumanismo, Muñoz (2018) aboga por el posthumanismo, el cual consta del reconocimiento del ser humano como sujeto, y por lo mismo, comprende las distintas formas de subjetividad que puede expresar, así como la plena afirmación de la alteridad y la singularidad. El posthumanismo surge como una forma de liberarse del antropocentrismo, el cual al descentralizar “lo fijo” en el ser humano, deja de ver como extrañeza o como contrapuestos lo natural y lo artificial, femenino y lo masculino. Como afirma Muñoz (2018):

Para que pueda hablarse de posthumanismo no bastará simplemente con invertir el dualismo ontológico o las oposiciones binarias que hasta ahora han servido para definir las fronteras de lo humano: animal vs humano, natural vs cultural, emoción vs razón, etc. Para hablar de posthumanismo en un sentido radical, será preciso pensar el ser humano al margen de estas oposiciones, mejor aún, subvirtiendo tales dualismos; solo entonces, la suya será no solamente una nueva forma de pensar el ser humano, sino una nueva forma de pensar *tout court*. (p. 77)

Conclusión

La idea de especificidad humana requiere ser valorada dada a las múltiples características con las que suele ser comparado el hombre frente a otras formas de seres vivos. En este caso, si la

especificidad humana se puede afirmar, es por omisión, ya que no hay otro ser que posea las facultades del *anthropos*. Es decir, en la medida en que existieran otras formas de homínidos (o de seres vivos en general) que experimentaran poseer espíritu se podrían humanizar, ya que ser humano es fundamentalmente una praxis de conciencia, y no queda restringido a parámetros biológicos de una especie en concreto. Un sector de los rasgos constitutivos explica por qué puede humanizarse, aunque también comparte con otras especies parte de los caracteres que lo constituyen, por ejemplo, el impulso, la inteligencia, la memoria, el organismo, entre otros. De la misma manera, respecto a otras especies, carece de características como el instinto, pues en su reemplazo posee residuo instintivo.

La diferenciación del *anthropos* con respecto a otros seres vivos es gradual, ya el hombre comparte una base común con ellos. En la escala de los estratos de Hartman (citado en Hamann, 1992) el hombre comparte los grados de lo orgánico y anímico, aunque se distingue por poseer el del espíritu. Así como en la comparación que hace Herder, el ser humano se distingue, más que por poseer una cualidad excepcional, lo hace por ser el espécimen más sensible de todos. De la misma forma, si bien la propiedad de la plasticidad, que Herbart (1923) atribuye no solo a los seres vivos, sino incluso a la materia, se manifiesta en un grado especial en el *anthropos*, ya que solo el ser humano posee la condición de la formabilidad para la voluntad.

En este sentido, dado que la comparación frente a otros seres vivos comprende tanto los rasgos que comparte en común, los que no posee, o que son más o menos desarrollados, cabe persistir en el estudio de aquello que se denomina “especificidad humana”, (incluso

valorar si tal nominación puede tener prevalencia a futuro). Ya que, en conformidad al análisis realizado, es posible problematizar, descartar o articular rasgos que en apariencia son propiamente humanos, por ejemplo, en la discusión frente a la animalidad, que al ser dada como una característica indeseable y erradicable, ignora su fundamento como propensión impulsiva, la cual es vista desde otro enfoque en la perspectiva de Herder, no excluyéndola de la constitución del hombre, sino reorganizándola.

Referencias

- Beites, P. F. (2007). Sobre la esencia... humana. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 63(236), 235-266. <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/4530>
- Biesta, G. J. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.
- Carlosama, D. M., Villota, N. G., Benavides, V. K., Villalobos, F. H., Hernández, E. D. L. y Matabanchoy, S. M. (2019). Humanización de los servicios de salud en Iberoamérica: una revisión sistemática de la literatura. *Persona y Bioética*, 23(2), 245-262. <https://doi.org/10.5294/pebi.2019.23.2.6>
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Hamman, B. (1992). *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. Vicens Vives.
- Henry, M. (1997). *La barbarie* (Vol. 22). Caparrós editores.
- Herbart, J. F. (1923). *Bosquejo para un curso de pedagogía* (Lorenzo Luzuriaga Trad.). Ediciones de la Lectura.
- Herder, J. G. (1959). *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad*. Losada.
- Herder, J. G. (2007). *Filosofía de la historia para la educación de la humanidad*. Espuela de Plata.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung. La formación*. Octaedro.
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía* (Oscar Caeiro, Trad.). Universidad Nacional de Córdoba.
- Londoño, E. (2013). La antropología pedagógica comprometida con la humanización frente a los inhumanos procesos políticos, sociales y educativos. En J. Giraldo, E. Londoño, L. Sardiñas, M. Moya, G. Vargas y D. Moñoz, *Humanismo en debate* (T. 1; pp. 27-50). Universidad de San Buenaventura
- Montoya, D. y Muñoz, D. (2020). La formación como proceso de concienciación: Lectura antropológico-pedagógica a la obra de Paulo Freire. *Atenas*, 2(50), 32-48.
- Muñoz Gaviria, D. y Runge Peña, A. K. (2021). La antropología filosófica y pedagógica crítica en la obra de paulo freire: la vocación de ser más y la educación como práctica de la libertad. *Educação Em Foco*[Edición especial], 26(02), e26051. <https://doi.org/10.34019/24475246.2021.v26.36127>
- Muñoz, D. (2018). La visión antropológica del posthumanismo. En D. Muñoz (Comp.), *Humanismo en la era de la técnica* 6 (pp. 63-88). Universidad de San Buenaventura.
- Runge, A. K., Muñoz Gaviria, D. A. y Ospina Cruz, C. (2015). Relaciones del saber sobre la edu-

cación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, 43, 9-28. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys9.28>

Saavedra, L. y Saavedra, S. (2020). Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido. *Pedagogía y Saberes*, 53, 53-68.

Scheler, M. (1960). *El puesto del hombre en el cosmos*. Losada.

Ruiz Silva, A. R. (2004). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. *La práctica investigativa en ciencias sociales*, 43, 43-60. <https://>

bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf

Topete Lara, H., (2008). Hominización, humanización, cultura. *Contribuciones desde Coatepec*, 15, 127-155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28101506>

Triana, W., Bohórquez, E. y Hernández, B. (2024). *La formación y la humanización: una discusión en clave de la antropología pedagógica* [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19701>

Vargas-Guillén, G., Gamboa, S. y Reeder, H. (2008). *La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna*. San Pablo.

Transformando la educación artística para la infancia en Colombia: una mirada a la formación de formadores

Lorena Hormaza,¹ Eliana Varela Barreto²

pp. 63-73

1 Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes. Estudiante de doctorado. Correo: llhormaza@upn.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-6343-9457>

2 Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes. Estudiante de doctorado. Correo: epvarelab@upn.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4910-4380>

Infancias y artes en la educación una situación actual de investigación en la formación de formadores

Este artículo emerge de una investigación realizada por el grupo de investigación Rayuela en el 2022 en el marco de un proyecto CIUP apoyado por la Universidad Pedagógica Nacional. Esta tuvo como nombre "Infancias, artes y educación inicial: análisis del impacto pedagógico, didáctico y artístico de las políticas y programas implementados para formalizar las artes en la primera infancia en 5 regiones de Colombia" y tuvo como objetivo "Analizar y evaluar el impacto pedagógico, didáctico y artístico de las políticas, programas, proyectos u otros, implementados para la formalización de las artes en la primera infancia en una muestra seleccionada entre las 5 regiones de Colombia (Caribe, Pacífica, Andina, Orinoquía y Amazónica)".

En el análisis de dicha investigación emergieron diversas categorías que dan cuenta del estado actual de los lenguajes artísticos desde una perspectiva educativa con las infancias, por ejemplo: la concepción de las artes, dificultades, diferencias y semejanzas del trabajo de las artes en los territorios, entre otros. El tema en el que se centra este artículo es la categoría de formación de formadores para la educación inicial desde las artes, pues esta relación se ha indagado poco; además, teniendo en cuenta que el grupo de investigación Rayuela sitúa una de sus líneas de trabajo en esta problemática, se hace necesario ahondar en este aspecto para la generación de conocimiento relacionado con el proceso de la práctica docente.

La educación inicial en Colombia es un campo nuevo de trabajo y de estudio; hace aproxima-

damente 15 años que se enuncian, de manera formal, diferentes políticas públicas, que, entre otros lugares, proponen incluir los lenguajes artísticos en los espacios educativos con los niños,³ al reconocerlos como vitales en sus procesos formativos.

En respuesta a dichas disposiciones políticas, han surgido diferentes proyectos y programas con impacto sobre todo en las ciudades capitales. En estas implementaciones ha sido evidente la urgencia de contar con especialistas de los lenguajes artísticos que trabajen con infancias, pues debido a la ausencia de estos expertos, dichos proyectos se han visto en la necesidad de contratar artistas empíricos o formados, pero con poca experiencia en el trabajo con infancia. Esto ha implicado que, en la transposición didáctica (Chevallard, 1998) de los contenidos propios de cada lenguaje artístico con las infancias, haya algunos vacíos pedagógicos y didácticos que terminan desdibujando el sentido de las artes en la formación de los niños.

Otro de los lugares desde los que se ha buscado darle cumplimiento a la normatividad son las aulas mismas de infancia. Así, Colombia ya cuenta con maestras especializadas en infancias en la mayoría de los entornos escolares del territorio nacional, adicionalmente en algunos espacios se cuenta con material y mobiliario diferenciado para los niños y las niñas. Sin embargo, en el momento de enseñar los conocimientos relacionados con las artes, ellas no cuentan con suficientes conocimientos disciplinares y, por ende, recurren a sus saberes previos o buscan en línea actividades de artes para las infancias. Esto hace que en algunas ocasiones la clase

3 Al hacer referencia a los niños se incluyen ambos géneros para favorecer la lectura rápida.

recurra a la manualidad como lugar primario, lo que lleva a preguntarse por el propósito de las artes en un espacio de enseñanza-aprendizaje con las infancias.

Por este motivo, diferentes entidades culturales y educativas en Colombia, como por ejemplo las secretarías de educación y cultura de Medellín y Bogotá, han comenzado a hacer diversos procesos de formación a estos maestros con el fin de fortalecer el sentido, comprensión y transposición de las artes con las infancias a partir del foco en el trabajo sobre el ser y no sobre el hacer.

Sin embargo, dichas capacitaciones, diplomados, talleres, entre otros, aun no son suficientes, pues, por un lado, los profesores de artes expresan no tener herramientas suficientes que les permitan reconfigurar el saber disciplinar de una manera oportuna, comprensible y amable con las infancias. Y, por otro lado, las maestras de infancia dan cuenta de tener toda la disposición y conocimiento de los niños, pero no el propio del lenguaje artístico.

Por lo tanto, es necesario preguntarse por ¿cuáles son las implicaciones de la formación en lenguajes artísticos a profesores de infancia de cinco regiones de Colombia en relación con sus prácticas educativas? Esto con el objetivo de identificar las implicaciones de la formación de profesores en diferentes lenguajes artísticos en la práctica educativa con infancias en cinco regiones de Colombia.

Para responder lo anterior, este artículo tendrá un enfoque cualitativo como camino metodológico; específicamente se retomará la teoría fundamentada, pues una de las búsquedas de este documento es dar cuenta del conocimiento que se construye en los territorios. Así, se presentarán algunas características de

los recursos físicos y humanos para desarrollar las clases de artes y su relación con los planes de estudio; así mismo de los profesores que se encargan de los espacios de infancias y vinculan las artes en su práctica con el fin de analizar los procesos de capacitación y cualificación que se requieren en el país.

Apuestas teóricas de la formación docente en Colombia

En Colombia las políticas públicas relacionadas con el arte y la educación inicial se instauran sobre el reconocimiento y la relevancia que estas tienen en el desarrollo integral de las infancias, al partir de la creación de entornos donde los niños puedan expresar su realidad y emociones en espacios de enseñanza y aprendizaje donde los docentes integren prácticas pedagógicas efectivas (Ministerio de Educación Nacional, 2014). Por esto, las artes se hacen indispensables para contribuir a la formación para la vida desde la perspectiva de un currículo situado en las experiencias, desde la interacción entre niños, familias y maestros, las cuales se proponen desde su contexto social y cultural. En este sentido las artes y la literatura se plantean como estrategias pedagógicas vitales para dicho propósito (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Al afirmar que las artes son un componente fundamental en los procesos de aprendizaje de los niños, se hace relevante indagar por la formación de los docentes de primera infancia en relación con estas, en los niveles de su formación inicial, continua y avanzada (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Esto con el fin de atender, por un lado, las necesidades que se instauran en el desarrollo de edades tempranas y, por el otro, reconocer la potencia de las artes en la

formación de formadores, lo cual está ligado al aprendizaje de técnicas, pero sobre todo de la comprensión de los aportes al capital cultural del ser humano (Huertas, 2020).

En este sentido, entender el impacto que tiene la formación de docentes en los procesos de aprendizaje hace necesario profundizar en la relación que existe entre su cualificación y la calidad educativa, pues está ligada a la actualización de los docentes de manera inicial y permanente. Esto último es para dichos procesos, ya que la educación inicial de los pregrados resulta ser insuficiente en términos de abarcar todos los contenidos necesarios para un profesor (Iberson, 1989), en este caso de primera infancia en relación con las artes.

Cabe mencionar que los docentes de primera infancia suelen emplear en la mayoría de las actividades de sus clases uno o varios lenguajes artísticos (danza, teatro, música, artes plásticas, literatura, entre otros), lo cual les permita desarrollar contenidos, conceptos, dimensiones y demás procesos de aprendizajes. Con estos no buscan formar artistas, sino aportar al capital simbólico y cultural de los niños, así como al desarrollo de la competencia estética (Huertas *et al.*, 2021) tan necesaria para comprender el mundo. Entonces la implementación de las artes ya no se sitúa en su instrumentalización, sino en el reconocimiento de su potencia en el desarrollo integral de los niños.

Por lo anterior, se señala que el proceso de formación de formadores no se trata solamente del "conocimiento de contenidos de enseñanza, sino también apunta a desarrollar actitudes y valores que influyan positivamente en la comprensión de sus alumnos" (Shulman, 2005, p. 12). Por lo tanto, la práctica docente expande su campo de acción no solo a lo que respecta

al aula de clase, también a la formación de los estudiantes fuera de ella, tejiendo otros saberes relacionados a los disciplinares, pero también a la construcción de seres humanos integrales.

Así, desde la educación inicial de los docentes hasta la continua y avanzada, los programas de formación deberían desarrollarse desde la articulación de la teoría y la práctica, al considerar el contenido disciplinar, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la práctica docente (Barriga, 2002). Esta última tan importante para la creación de espacios donde los maestros reflexionen sobre la relación de sus procesos de formación y cómo estos transitan en las relaciones de enseñanza y aprendizaje con los niños y niñas, ya que al llevar este proceso los contenidos pueden situarse de una manera más clara, concreta y, sobre todo, coherente en las necesidades que realmente emergen y más aún en un país tan diverso como Colombia.

Metodología

El artículo parte de un enfoque cualitativo, pues se buscó hacer la lectura de la formación de formadores, tomando como punto de partida el contexto, las situaciones e interacciones. Este enfoque permitió construir conocimiento que tomara como eje principal las realidades educativas y artísticas de las regiones, desde las informaciones, ideas, concepciones y estructuras que ellos y ellas enunciaban. Pues así se comprendieron las diferentes expresiones y formas de interpretación, para validar los sucesos del aula como vitales en la construcción y consolidación de conocimiento.

En este sentido, el paradigma fue el interpretativo, pues en el estudio se reconoció la realidad como elemento fundamental de la construcción

social y cultural, por medio de las experiencias y significados que los participantes daban a sus acciones, en este caso los espacios de enseñanza con las infancias desde las artes. A partir de esas acciones, junto a la interpretación individual y colectiva de las situaciones, se hizo evidente el tejido y la significación de las prácticas educativas para, posteriormente, comprenderlo en término de la construcción de conocimiento en relación con las artes y las infancias.

En concordancia con el camino anterior, la metodología utilizada fue la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), dando paso a la escucha e interpretación de las acciones de los participantes en el aula y de sus significados. En este caso de la implementación de las artes en la educación inicial, sus percepciones, sus experiencias, sus interacciones, entre otros, para una posterior interpretación de la actual concepción de la formación de formadores en artes para las infancias desde la realidad misma del país.

Desde esta metodología se dio una recolección de datos y, sobre la marcha, un análisis simultáneo desde el cual se tomaron decisiones sobre el curso de la investigación, lo que permitió mantener un marco de comprensión amplio de las experiencias de los involucrados. Fue así como la construcción teórica permitió evaluar las perspectivas que subyacen a las prácticas educativas y artísticas en las infancias. Lo anterior fue analizado desde una codificación sistemática en tres momentos: uno abierto, en el que se identificaron los conceptos a partir de los datos obtenidos; uno axial, en el que se relacionaron dichas categorías; y uno selectivo desde el cual se construyó la teoría final. Para la anterior codificación se utilizaron diversos instrumentos como entrevistas semiestructuradas, relatos de experiencias educativas, observaciones de

situaciones educativas, revisión documental académica y de la política pública.

Los participantes en los que se centró la investigación fueron formadores de artes e infancias, niños y niñas, cuidadores, profesores y personal administrativo de las cinco regiones de Colombia (Pacífico, Caribe, Andina, Orinoquía y Amazónica). Para el presente artículo se toman como referencia únicamente los diálogos establecidos con los formadores y personal administrativo de los territorios.

Por último, lo anterior se desarrolló en cuatro etapas: una de ordenamiento conceptual, en la cual se hizo la revisión documental, posteriormente la visita a los territorios y aplicación de los instrumentos. Una segunda de codificación, esta con el apoyo del programa MAXQDA se introdujo y categorizó la información y los datos obtenidos. Una tercera de comparación, en la cual se hizo una reflexión sobre los datos arrojados en las categorías. Por último, una de análisis en el que se hicieron evidentes los hallazgos por cada categoría.

Resultados y discusión

Recursos y planes de estudios en artes e infancias: una relación necesaria para aportar a la comprensión de la formación de formadores

Existe una relación entre los planes de estudios que incluyen las artes ofertadas por los docentes de las regiones y los recursos con los que cuentan para su desarrollo, pues en la mayoría de los casos, aunque quisieran ampliar el panorama de actividades relacionadas con alguno de los lenguajes artísticos, no cuentan con los suficientes recursos para hacerlo, lo cual los limita a centrarse en una sola experiencia artística

de las múltiples que podrían desarrollar. Estas circunstancias se evidencian sobre todo en lugares periféricos, es decir, que no se encuentran situados en las principales ciudades del país, pues como lo menciona uno de los docentes de Arauca:

Nuestros materiales de cierto modo son un poco limitados por la escasez, lógicamente del recurso económico del padre de familia, muchos padres de familia no tienen cómo comprarlos. O tienen para hacer mercado o tienen para comprar materiales, entonces lastimosamente esa es una dificultad que tenemos aquí. (comunicación personal, profesor de Arauca, 23 de septiembre de 2023)

En este sentido, la ampliación de recursos es esencial para el desarrollo de las clases que los docentes proyectan con los niños. No obstante, se han llevado a cabo estrategias de autogestión, las cuales les han permitido mantener programas de enseñanza de lenguajes artísticos, como el programa fundación nacional batuta del Amazonas; el mantenimiento de las infraestructuras en los colegios oficiales de Cali, Chocó, Pasto y la Guajira; la organización de planes de acción para conseguir recursos en las instituciones educativas formales de Medellín; la búsqueda de materiales de reciclaje o la inclusión de clases específicas en relación con las artes, por ejemplo: de danzas, en las que las docentes son quienes se hacen cargo del rubro económico en varios colegios del país. Así, se hace necesaria la consecución y ampliación de recursos por parte de las entidades gubernamentales al entenderlas como responsables primarias de la calidad educativa, como se enuncia en la política pública revisada en el análisis documental de esta investigación.

Estas necesidades no están ligadas solamente a temas de recursos físicos, sino también humanos, como lo evidencia una maestra y una coordinadora de una institución formal de Cali:

Las principales dificultades: no tener un profesional que te apoye constantemente, que te oriente profesionalmente. Eso es una gran dificultad que tenemos... si hay una persona específica, profesional aquí en la institución pues vamos a tener cómo mostrar al mundo los talentos de nuestros niños. (comunicación personal, profesora de Cali, 17 de septiembre de 2023)

Para mí las artes deben de ser de una persona que tenga una especialidad. Sí, porque no es lo mismo una persona como yo, que tiene una formación en licenciatura... yo pienso que nosotros desde el preescolar fallamos, porque si nosotros estudiáramos con una persona especializada que diera artes en preescolar, creo que las cosas cambiarían. (comunicación personal, profesora de Cali, 17 de septiembre de 2023)

Aquí se evidencia la importancia de contar con docentes que estén formados en los lenguajes artísticos, que puedan trabajar en conjunto con las docentes de terreno, pues como ya se ha dicho, la formación inicial de docentes de primera infancia no es suficiente para abarcar las diferentes disciplinas artísticas en gran profundidad. Así, se hace vital que se creen estrategias desde los planes de estudio de las instituciones, las cuales vinculen a los docentes de primera infancia y los docentes de artes para generar espacios de reflexión y práctica donde las artes no sean una manualidad (Acaso, 2009). Como lo menciona la docente "la mayoría de las instituciones,

sus directivos y muchos maestros creen que el arte es un relleno" (comunicación personal, profesora de Cali, 22 de abril de 2023), sino que sean espacios donde los niños puedan desarrollar otras formas de comprender el mundo de una manera más crítica y analítica.

Otro de los aspectos relevantes que hay que tener en cuenta es que las instituciones cuentan con elementos y materiales relacionados con los lenguajes artísticos, pero estos no se usan, ya que los docentes no cuentan con un saber disciplinar que les permita su implementación. Así lo menciona una coordinadora de Cali:

Tengo instrumentos musicales que están guardados, lastimosamente porque no tengo profesor de música, o sea, nosotros tenemos un maestro que es rapero. Y él sabe rapear y él conoce algunos instrumentos, pero él tiene un aula especial. Entonces él no puede venir a enseñarle a los niños a tocar los instrumentos. (comunicación personal, coordinadora de Cali, 17 de septiembre de 2023)

Entonces, aunque algunos docentes cuentan con saberes artísticos, estos no son suficientes, pues también se necesita entender en la práctica lo que significa enseñar lenguajes artísticos en la primera infancia, cómo se puede lograr y para qué hacer (Huertas *et al.*, 2021).

Otro aspecto relevante es que los planes de estudio de algunas instituciones contemplan las artes de manera transversal, como lo evidencia una de las docentes de Anapoima, quien emplea pasos de danza para enseñarle matemáticas a los niños: "En la danza, sí, por lo menos con ellos. Yo los hago sumar y los hago restar. Bueno, si hagamos solamente cuatro pasos, pero entonces esos cuatro pasos le restaron dos. ¿Cuántos

quedan entonces?" (comunicación personal, profesora de Anapoima, 26 de junio de 2023).

De este modo se vinculan las artes como mediadoras de los conocimientos de los niños, además amplían el horizonte que se tiene de las artes, no solo como actividades de esparcimiento o entretenimiento, más bien dimensionando la importancia e implicaciones que estas tienen en el desarrollo de los niños, donde también se aprende desde las experiencias que transitan por el cuerpo. En este caso por la experiencia del movimiento y su relación con el desarrollo cognitivo.

Los procesos de enseñanza de los lenguajes artísticos en las infancias también están relacionados con la cultura de cada región en cuanto a tradiciones y festivales; por ejemplo el festival del Pirarucú en el Amazonas, el Petronito en Cali, el Carnavalito en Pasto, el Carnaval de Barranquilla, los silleteritos en el Feria de las Flores en Antioquia, la Feria de Manizales y el Festival del Joropo de los Llanos con sus franjas infantiles, entre otros. Allí las propuestas pedagógicas de los docentes establecen una relación directa con este tipo de eventos tradicionales, además rescatan la riqueza cultural de los territorios y la importancia de estos en la formación de los niños. Por lo tanto, al pensar en programas de educación continua de docentes es necesario reconocer estos saberes como punto de partida, fundamental para la construcción de proyectos de formación que cobijen la identidad de los territorios.

Entonces al argumentar que los lenguajes artísticos son vitales en el desarrollo cognitivo, corporal, emocional, cultural, entre otros, de los niños, es vital comprender que la formación de los docentes no se puede basar solo en contenidos de enseñanza, pues ellos desarrollan valores

y actitudes (Shulman, 2005). Al contrario, hay que desarrollar otros conocimientos como lo estético, para que los docentes amplíen su mirada hacia la potencia de la vinculación de los lenguajes artísticos en sus clases, desde lo crítico. por esto es vital que cuenten con los recursos físicos y humanos necesarios y suficientes para llevar a cabo estas experiencias.

Perspectivas de los formadores de artes y primera infancia en relación con su práctica, capacitación y cualificación

En este apartado se busca dar cuenta de algunas características que presentan los profesores que se encargan de los espacios de aprendizaje relacionados con los lenguajes artísticos y las infancias en las regiones. Para esto, se retoman la formación académica de los profesores y sus conocimientos en algún lenguaje artístico, con lo cual se evidencia la necesidad de capacitación y cualificación, ya sea en artes, en pedagogía y didáctica para las infancias o en ambos procesos.

En un primer momento se da cuenta de la diversidad de profesiones que tienen las personas que se encargan de los espacios de aprendizaje relacionados con los lenguajes artísticos y las infancias, las cuales van desde docentes titulados, psicólogos, artistas, psicopedagogos, bibliotecarios, entre otras. Una de estas profesiones son las educadoras de infancia, quienes están a cargo de la mayoría de los espacios académicos, y para el caso de las artes, las relacionan en gran mayoría a las manualidades; así lo muestra la intervención de dos docentes de primera infancia: "Bueno, yo primero me formé como tecnóloga en educación preescolar, después tuve nombramiento público. Luego homologué, hice licenciatura en educación preescolar y una especialización en educación

sexual y en recreación ecológica". (comunicación personal, profesora de Ibagué, 17 de junio de 2024); "Tengo años de experiencia laborando y no, no, no he tenido así en artística como tal, algo más allá de lo normal, no, no, no he practicado" (comunicación personal, profesora de Ibagué, 17 de junio de 2024).

Lo anterior muestra la necesidad de ofertar programas de cualificación en artes, que les permitan a los docentes tener elementos disciplinares sobre las artes que puedan transponer en su práctica con las infancias, para generar otras posibilidades de análisis y comprensión del mundo para ellas y los niños.

Otra de las profesiones halladas son profesores especialistas en algún lenguaje artístico, quienes cuentan con un dominio disciplinar de las artes, ya sea porque se han profesionalizado en estas o por que pertenecen a agrupaciones artísticas. Esto les permite tener conocimientos específicos acerca de un tipo de arte, por lo que acompañan diversos espacios educativos relacionados con las infancias.

He sido profesora aquí desde el 2014. He sido profe de canto, de teoría musical, del área social humanística, historia de la música colombiana, universal, latinoamericana. Soy cantante profesional... en mi casa somos músicos, somos una familia musical. Entonces tenemos agrupaciones de música tropical latina. (comunicación personal, profesora de Ibagué, 17 de junio de 2024)

Cabe resaltar que los artistas formadores, a pesar de contar con los conocimientos disciplinares, necesitan de programas de formación que les permitan comprender una práctica situada

con las infancias para que puedan crear estrategias oportunas que atiendan a las necesidades de los niños. Estas no se relacionan con la formación de pequeños artistas (Huertas *et al.*, 2021), sino con aportes relacionados a las maneras de ser y estar en el mundo; por ejemplo, la importancia del desarrollo del análisis visual (Acaso, 2009), el reconocimiento del cuerpo desde el juego (Cañas, 2008) y el desarrollo de la imaginación y la creatividad (Vygotsky, 2012).

Ahora bien, en los territorios existen personas vinculadas a los procesos relacionados con los lenguajes artísticos y las infancias, las cuales no necesariamente están formadas profesionalmente en estos dos campos, sino que se han acercado a las artes de manera empírica, como se expone a continuación: "Soy psicóloga de profesión, una psicóloga que también interpreta la flauta travesa, tengo una especialización en gerencia de proyectos y hago música desde los 13 años... llevo aproximadamente 20 años ejerciendo la psicología" (comunicación personal, profesora de Huila, 11 de junio de 2023).

Por lo tanto, emergen otros campos de conocimiento que retoman las artes en sus prácticas para el desarrollo propio de su labor. Por esto, se hace necesario evaluar los procesos de formación inicial de esas profesiones para interpelar el uso instrumental que se le da a las artes al volverlas herramientas que dejan de lado toda la potencia de construcción de conocimiento que tienen estas con las infancias.

Otro de los aspectos frente a la formación de formadores está relacionado con la formación avanzada. Es decir, en las entrevistas, algunos de los participantes manifestaron contar con estudios posgraduales en especializaciones, maestrías o doctorados relacionados con el campo de la educación o de las artes: "Alcancé

a hacer estudios de doctorado en Música en la Universidad Católica de Argentina, maestría en Educación, licenciado en Pedagogía Infantil y también maestro en Música, soy guitarrista de concierto". (comunicación personal, profesor Ibagué, 17 de junio de 2024); "Soy licenciada en Educación Infantil. Con énfasis en Lúdica y Artística de la Universidad Cooperativa de Colombia, graduada en el 2000. Actualmente, ya recibí mi título de magíster en Educación, también de la ucc" (comunicación personal, profesora Soacha, 13 de agosto de 2023).

Lo anterior da cuenta de la importancia que los docentes han visto en profundizar en estos campos de estudio para consolidar sus conocimientos y las maneras en que los llevan a las infancias. Esto resalta la importancia de que en Colombia se ofrezcan cursos posgraduales que atiendan a las necesidades de los docentes, ya que muchos de ellos no han desarrollado este tipo de estudios por la carencia de programas en las regiones, pues las ofertas académicas están pensadas en las ciudades principales del país. Debido a esta dificultad, algunos profesores buscan capacitarse a través de cursos y diplomados que brindan las entidades gubernamentales.

Sí he participado en muchos talleres de teatro. Tengo 7 años de experiencia trabajando con primera infancia... Esa coordinación (referente a la alcaldía) se centra en orientar, en capacitar, en acompañar y en realizar procesos y actividades de formación para docentes y también proceso de actividades para la primera infancia y la infancia. (comunicación personal, profesor Cali, 22 de abril de 2023)

Después de haber recogido algunas perspectivas de los profesores de las diferentes regiones,

se puede afirmar que existe una necesidad de revisar y ampliar los programas de formación para docentes en el país. Esta se debe ceñir a mitigar las dificultades de acceso que tienen los profesores en las regiones a partir de la oferta de diferentes modalidades de estudio, en cuanto a espacios (presencial, virtual, sincrónico, asincrónico) y tiempo (cursos, diplomados, talleres y estudios posgraduales). Esto ya que la intención de continuar con su formación es persistente en los relatos de los docentes, pues conciben la importancia de esta para el mejoramiento de sus prácticas, estrategias y metodologías, por lo que reconocen la necesidad de ampliar su conocimiento frente a la relación entre los lenguajes artísticos y las infancias en una perspectiva estética, sensible, cognitiva, corporal, social y cultural.

Conclusiones

En relación con los planes de estudio, se menciona en los territorios la necesidad de integración de las artes en el currículo o programas existentes de manera transversal, en los que las artes no se instrumentalicen, sino que los profesores de primera infancia y los de artes puedan generar estrategias de trabajo conjunto, las cuales favorezca la implementación de contenidos artísticos para movilizar y enriquecer el aprendizaje integral de los niños.

En cuanto a la formación y capacitación docente, los profesores destacan la necesidad de una formación continua y especializada para mejorar sus prácticas pedagógicas, pues, aunque existen algunos, no son suficientes o no tienen una cobertura tan amplia a nivel regional y nacional. Se menciona que la formación en artes no solo debe ser teórica, sino también práctica, que se enfoque en el trabajo con niños. Además,

expresan la necesidad de recibir capacitación en herramientas pedagógicas específicas, especialmente en diferentes tipos de artes.

Teniendo en cuenta que en las regiones las artes median la preservación y fortalecimiento de la identidad cultural de los niños, es importante que la formación docente se centre en las tradiciones culturales propias del territorio, pues estos saberes hacen parte del conocimiento de las regiones. Por esto, es necesario diferenciar los planes de formación docente que permitan crear estrategias de enseñanza particulares y aportes a la construcción del conocimiento de los docentes, las infancias y los territorios.

Por otro lado, se resalta que los profesores se muestran interesados en seguir con su formación en temas relacionados con la pedagogía y la didáctica artística, desde las cuales puedan mejorar sus prácticas educativas y ofrecer experiencias artísticas significativas a los niños. Así mismo, en estrategias pedagógicas con las cuales integren las artes en los currículos de manera efectiva. Por último, en capacitación en artes específicas, para reconocer los contenidos disciplinares de las diferentes artes.

Finalmente, los docentes de diferentes regiones de Colombia reconocen la importancia de las artes en la educación inicial y expresan la necesidad de una formación continua y especializada para mejorar sus prácticas pedagógicas. Las artes se consideran esenciales para el desarrollo integral de los niños, pues promueven habilidades socioemocionales, la expresión corporal y la identidad cultural. Por esta razón, es necesario que, desde los programas de formación profesional inicial en artes, se amplie la cobertura a nivel nacional, pero además que se relacionen proyectos laborales que los vinculen en toda Colombia.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los Libros de la Catarata.
- Barriga, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Revista Perfiles Educativos*, 24(97-98). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982002000300002&script=sci_abstract
- Cañas Torregrosa, J. (2008). *Didáctica de la expresión dramática: Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Editorial Octaedro.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo Editor.
- Huertas, D. (2020). Formación de profesores de teatro en el contexto de la educación inicial. En C. Merchán (Ed.), *Quiproquio. O las peripecias del formador de artes escénicas en la educación* (pp. 47-84). Universidad Pedagógica Nacional.
- Huertas, D., Parra, H. y Caicedo, C. (2021). *De la imitación a la creación: la enseñanza de las artes en la educación inicial*. Uniediciones.
- Ibbernon, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente en el profesorado: Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 487-499. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Documento 21. Arte en la educación inicial*. Panamericana
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Bases curriculares para la primera infancia y preescolar*. Colombia Aprende.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma del profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 9(2). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Vigotskii, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Akal.
- Vigotsky, L. S. (2012). *La imaginación y el arte en la infancia* (2.ª ed.). Akal.

Parte II

Interculturalidad, literacidades y nuevas narrativas

Trenzar literacidades interculturales: hilos de acá y acullá¹

Adriana Chacón Chacón,² Carolina García-Ramírez,³ Dángely Gordillo Zambrano⁴

pp. 75-90

- 1 La presente investigación fue desarrollada por el grupo de investigación Fepaite Angayusa y su semillero GIFA, lo cual resaltamos teniendo en cuenta que la formación en investigación es un pilar fundamental para el grupo, puesto que lo pensamos como un trabajo pedagógico-investigativo de las aprendientes semilleristas de GIFA. Aunque este artículo sea escrito por tres integrantes del semillero, lo que se presenta es parte de un trabajo colectivo que hemos fortalecido a través de los proyectos de investigación desarrollando desde el año 2021. Por esto, hacemos una mención especial a Kelly Lorena Silva Silva, Nicol Dayana Arias Moreno, Angélica Nathalia Ramírez Calderón, Johana Carolina Rodríguez Aranzález, Carol Alejandra Ortiz Ospina, Jaider Ramírez Ramírez, Kathy Yulie Fuentes Rodríguez, Yuliana Amanda Ovalle Quintero, Mariana Flórez Arredondo, Gabriela Ruiz Palomares, Karen Sanmiguel, María Salomé Quintero Herrera y Karen Juliette Guavita Mancera.
- 2 Adriana Chacón Chacón es doctoranda en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, profesora titular en la Universidad Pedagógica Nacional, adscrita al Departamento de Lenguas e integrante del Grupo de investigación Fepaite Angayusa y el semillero de investigación (GIFA). Correo: achaconc@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3951-3690>
- 3 Carolina García-Ramírez es doctoranda en Educación por la Universidad de La Salle de Costa Rica, profesora asistente en la Universidad Pedagógica Nacional, adscrita al Departamento de Lenguas e integrante del Grupo de investigación Fepaite Angayusa y el semillero de investigación (GIFA). Correo: cgarciar@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5548-9363>
- 4 Dángely Gordillo Zambrano es estudiante de pregrado de la Licenciatura en Español e Inglés 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>

La interculturalidad crítica no se hace y rehace solo desde el pasado, sino desde las exigencias de justicia y democratización del presente y del futuro. Es muy importante que las propuestas interculturales eviten tanto sacralizar lo tradicional y las formas de vida de origen no moderno, como satanizar lo moderno en bloque como intrusión externa.

FIDEL TUBINO Y ADHEMIR FLORES, *La interculturalidad crítica como política de reconocimiento*

Hilando trazos y palabras: recorridos entre resistencias

El presente artículo es una reflexión teórica derivada de la investigación "Narrativas de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la Universidad Pedagógica Nacional: en búsqueda de prácticas de literacidad intercultural", desarrollada en el marco de la convocatoria interna de investigación del 2023. El objetivo general fue describir las prácticas de literacidad desarrolladas tanto por los y las estudiantes indígenas y afrodescendientes dentro y fuera del contexto universitario, como por las comunidades académicas de las que hacen parte en la Universidad Pedagógica Nacional.

Para desarrollar este trabajo, nos aventuramos a conversar con estudiantes indígenas, afrodescendientes y maestros⁵ de la Universidad, por

lo cual entre círculos de palabra y entrevistas semiestructuradas dialogamos con veintinueve personas pertenecientes a las licenciaturas de Ciencias Sociales, Educación Comunitaria, Recreación, Español e Inglés y Español y Lenguas Extranjeras: veintitrés estudiantes, de los cuales diez son indígenas y trece afrodescendientes, once son mujeres y doce hombres; y seis maestros, de los cuales tan solo uno de ellos es indígena, dos son mujeres y cuatro hombres. Los relatos contruidos fueron analizados a través de una metodología narrativa, teniendo en cuenta el enfoque interpretativo hermenéutico propuesto por la investigadora y educadora Marieta Quintero (2018); así pudimos reflexionar sobre el valor de la experiencia personal, la cotidianidad, la historia familiar, la conversación y la plurivocalidad que emerge de los espacios no académicos, como fuentes de saber y elementos que inciden en la configuración de las subjetividades y las identidades. En ese sentido, pusimos en discusión la forma en que decidimos realizar el análisis y la interpretación de los relatos, incluso los términos mismos (análisis e interpretación); de forma que favorecimos las transformaciones deseadas o requeridas a la luz de una búsqueda de justicia epistémica, la cual valore y reconozca saberes otros y formas distintas de ser y estar en el mundo.

En ese sentido, habitar la universidad desde sus diversidades es importante para iniciar procesos de decolonización de las prácticas dominantes que en ella se adscriben y, en nuestro caso, aquellas que se refieren a la lectura y la escritura. Estas apuestas resultan relevantes cuando hablamos de comunidades indígenas y afrocolombianas que hacen parte de la universidad, quienes enfrentan

5 En el presente artículo acudimos al uso de la *e* como marca de género, de tal forma que con ello acudimos al uso de un lenguaje incluyente no sexista, que según Marisa Belausteguigoitia Rius *et al.* (2022) apela al "posicionamiento político y formas de expresión lingüística que propugnan usos discursivos no discriminatorios a un sexo, género o identidad de género y no reproducen estereotipos de género. Esfuerzo colectivo de reforma social que pretende incidir en las prácticas discursivas para evitar injusticias lingüísticas perpetradas contra mujeres y sujetos feminizados" (p. 45). En este sentido, no hacemos uso del desdoblamiento de sustantivos y sus determinantes para que el texto no se

haga redundante o pesado para el ejercicio de lectura; así como tampoco apelamos al uso de la *x* o del *@* en tanto dificultan la lectura del texto a las personas invidentes.

desafíos particulares al transitar un sistema académico históricamente estructurado bajo parámetros eurocéntricos. Desde allí creemos pertinente reflexionar sobre las cuatro categorías emergentes de nuestra investigación, teniendo en cuenta que la academia es un lugar en el que se suelen legitimar las ideologías y narraciones predominantes; es decir, aquellas que cumplen con los estándares académicos hegemónicos, mientras que las personas que transitan dichos escenarios apuestan por encontrar fisuras que les permitan atravesar las fronteras construidas entre las convenciones académicas de las literacidades tradicionales y las literacidades situadas en perspectiva intercultural.

Los tejidos de reconocimiento contruïdos junto con los caminos de narrativas y raíces de las personas con quienes conversamos nos han permitido cuestionar cómo la universidad ha perpetuado una visión determinista de las prácticas de lectoescritura y la validación de literacidades, al imponer estándares que responden a parámetros hegemónicos y desestiman las múltiples formas de interpretar y construir el conocimiento desde la diversidad cultural, las historias de vida, y la ancestría de les sujetos. En este contexto, las literacidades situadas no solo se han invisibilizado, sino que han sido sistemáticamente deslegitimadas al ser medidas bajo marcos que no reconocen sus narrativas y epistemologías. Este despojo del ser, del saber y del hacer, no solo es un acto de exclusión, sino una violencia directa que refuerza la colonialidad del saber en el ámbito académico. Por esto es indispensable abrir espacios críticos que no solo reconozcan estas literacidades, sino que desde estas narrativas se empiece a construir una universidad cuyos campos de saberes cobren sentidos para las distintas personas que la habitan y transitan.

En ese sentido, los nuevos estudios de literacidad (NEL) nos permiten reconocer que existen

unos elementos más allá de la enculturación académica, los cuales inciden en la forma en cómo las personas pueden vivir la lectoescritura, ya que presuponen el contexto, la realidad sociocultural, política, económica, entre otros factores, que inciden en las construcciones de conocimiento y en las narraciones vivenciales de les sujetos. Por eso, los NEL posibilitan hablar de interculturalidad, pues entienden que al investigar prácticas de escritura y lectura particulares "es necesario observarlas como íntegramente conectadas al mundo social, a partir de determinadas formas de actuar y de creer, y de diversas maneras de interactuar con el lenguaje oral y de utilizar herramientas y tecnologías" (Gee, citado en Zavala Virginia, 2009, p. 8).

Lo anterior abre el camino a pensarnos cómo la universidad está abordando las literacidades existentes en ella. Por tanto, resulta pertinente preguntarse, ¿qué ha implicado la escritura y la lectura a lo largo del tiempo? Esto nos lleva a pensar en el rol que ha ocupado la alfabetización y cómo esta se ha establecido como una posibilidad para que el "otro" pase a tener lugar en la identidad común hegemónica. Al respecto Virginia Zavala y Gavina Córdova (2010) indican: "la idea de que la alfabetización tiene el efecto de 'limpiar' gradualmente la raza/cultura indígena original de las personas y que, por tanto, eso significaría que un 'indígena letrado' ya no tendría el estigma de indio." (p. 31). Es decir, los procesos lectoescritores se han posicionado como prácticas que obligan al estudiantado indígena y, en este caso también, afrodescendiente a alinearse con la literacidad occidental, lo que resulta en dejar de lado todos aquellos saberes, sentires, y formas de leer y escribir el mundo que son propias de estas comunidades.

En tal sentido, la lectura y la escritura se dimensionan desde sus posibilidades para hacer parte de las comunidades académicas,

y no como un lugar de construcción de sentidos en el que sea posible la convergencia de escrituras y lecturas que nos rodean. Por tanto, es fundamental generar otros espacios en la academia, en los que sea posible una lectura y escritura intercultural, decolonial y antirracista, pues esto permitirá que las literacidades insten por la justicia epistémica, o el desarrollo de prácticas de literacidad encaminadas a favorecer la justicia sociolingüística, referida a “una educación lingüística que empodere a los individuos y grupos subordinados en batallas sociopolíticas en torno al lenguaje” (Zavala, 2019). Además de ello, da lugar a preguntarnos por las experiencias propias de lectura y escritura, lo cual configura otras posibilidades en los escenarios educativos, en tanto se genera una identidad narrativa que busca dar múltiples sentidos a la existencia. Por esto, a continuación, presentamos cuatro categorías o hilos entrelazados que emergieron del diálogo que establecimos entre las narraciones recopiladas y las categorías iniciales de esta investigación, que fueron prácticas de literacidad, pedagogías interculturales y narrativas.

Primer hilo: el palabrandar del agenciamiento político

Vamos en silencio por los caminos húmedos de
la vida la hierba de la esperanza
nos saluda entre la noche y sus sombras
nuestras huellas se abrazan a la tierra y el
granizo canta entre las hojas del árbol somos
el fuego de estrellas que se desprenden de la
bóveda azul anunciando el nuevo tiempo...

FREDY CHIKANGANA, *Espíritu de Pájaro*

El agenciamiento político-pedagógico se revela como la capacidad desarrollada por los estudiantes, también por algunos maestros, para

provocar desplazamientos y movimientos de orden cognitivo, afectivo o expresivo en el escenario educativo. 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 en los que haya lugar tanto para las convenciones académicas, como para las formas otras de sentir y pensar las realidades sociales o los objetos de estudio. En otras palabras, la agencia política convoca la acción y la transformación, ya sea que se logren establecer puentes entre miradas o posiciones distintas, negociar significados que den cabida a formas otras de expresión o atravesar fronteras entre instancias aparentemente irreconciliables.

De esta manera, es posible establecer conexiones, al tiempo que se contrarresta la mirada dicotómica, entre lo institucional y lo personal, lo singular y lo común, los saberes experienciales y los conocimientos académicos, la razón y la emoción, el cuerpo y la mente, el mundo interior y el mundo exterior, lo narrativo y lo argumentativo, lo privado y lo público, lo normativo y lo vernáculo, etc.; sin desdibujar los lugares, pero sin crear barreras entre ellos (López *et al.*, 2021). El relato de Brigitte, egresada afrodescendiente en el 2024 de la Licenciatura en Español e Inglés, nos habla de esas conexiones:

el único escrito que yo siento que he hecho para mí, fue a través de fotos familiares para contar mi historia. Fue algo que escribí para mí y yo lo pude escribir en primera persona, yo siento que es lo único que en la academia me he sentido a hacer de verdad para mí y no para otras personas. Fue algo bonito y fue como una catarsis y que descubrí muchas cosas sobre mí, por ejemplo, cómo me ha afectado ser la hermana mayor, cómo en la

familia me ha afectado que antes de mí, mi mamá perdiera a mi hermano. Fue en la materia de Lenguaje, semiótica y literatura que hice el primer escrito que yo dije: ese escrito me lo dedico a mí. Y a mí me encantó mucho ese ejercicio, y precisamente al profesor le encantó, eso fue en pandemia, así sería la presión que yo sentía en pandemia que yo me senté a escribir y dejé fluir todo. El profesor me dijo "usted hizo un muy buen trabajo, yo no me hubiera imaginado haberlo hecho así, ¡excelente!" Con ese trabajo contamos la historia de nuestras familias, descubrí que a mi abuelita le duele mucho la partida de su mamá, de mi bisabuela, o que mi papá extrañaba mucho de dónde venía. Me encontraba en quinto semestre, gracias a ese trabajo descubrí algo de mí y de mi familia, y me reconcilié un poco con la academia. (Brigitte López, comunicación personal, 5 de junio de 2023)

Quienes perciben situaciones de desigualdad social o de injusticia epistémica y cultural sienten la necesidad de derribar barreras que perpetúen la hegemonía académica, la cual termina por excluir a quienes tienen trayectorias de vida distintas o distantes de un sistema estandarizado y homogenizado de educación. Así las cosas, los estudiantes y también los docentes que asumen la agencia política van allanando el camino hacia la búsqueda de una justicia epistémica que reconoce saberes otros como válidos para la configuración de los conocimientos académicos. Este posicionamiento se corresponde con la idea de la investigadora Catherine Walsh (2009) "la decolonialidad no es una teoría por seguir sino un proyecto por asumir. Es un proceso accional para pedagógicamente andar" (p. 67).

Sobre la acción en el andar, el profesor Simone Ferrari recuerda la noción del "palabrandar o la palabra-acción en camino" (2024, p. 16), planteada por la escritora nasa-misak Vilma Almendra Quiguanás y referida a la forma "autónoma de pensar y poner en acto la palabra en su dimensión narrativa y política" para fortalecer los procesos de lucha y resistencia de los pueblos indígenas, especialmente aquellos presentes en las textualidades configuradas en un prisma intercultural. Una resistencia que no se asume como defensa, sino como alternativa para pensar, nombrar y vivir el mundo, dada la necesidad de convocar resonancias epistémicas horizontales entre pueblos, procesos y conocimientos (Ferrari, 2024). Para el autor, las escrituras de resistencia del pueblo nasa son muestra de la autodeterminación epistémica y la relación consustancial entre el ejercicio poético-literario, el activismo político y el sentido telúrico de comunidad, caminos andados y tejidos en otras narrativas amerindias.

Por esto, las narrativas no solo implican el reconocimiento de historias otras, sino que demandan la reivindicación del derecho a resistir, existir y re-existir en un contexto en el que las comunidades afrodescendientes e indígenas pocas veces han podido narrarse en la universidad desde aquellos lugares propios de enunciación y denuncia. Para el pensador decolonial Walter Dignolo (2005), estos desplazamientos suponen una resistencia a las imposiciones coloniales y una construcción de nuevos espacios donde las comunidades puedan desarrollar sus propios sistemas de vida y pensamiento, de construcción de academia y modos de aprender, ser y vivir, a la vez que transforman las estructuras de poder que se han impuesto históricamente; "el otro modo

de pensar requiere cambios en el léxico, el contenido y los temas" (p. 136).

En efecto, las narrativas de estudiantes indígenas y afrodescendientes en la Universidad Pedagógica Nacional han develado unas prácticas de literacidad enlazadas con un proyecto decolonial que trasciende y trasgrede la simple migración o desarraigo de territorio(s); representa un cambio en el espacio de poder; una apertura a otras configuraciones del mundo; pero, sobre todo, se entiende como un desafío a la hegemonía colonial y a las diferentes acciones de opresión, violencia, e invisibilización. Estas narrativas han configurado un agenciamiento político que se ampara y fundamenta en el posicionamiento de emociones, posturas políticas, el acuerpamiento de la ancestría, las tradiciones y cosmovisiones en espacios académicos que han fragmentado y deslegitimado toda práctica, forma de ser, aprender y saber que resulte disruptiva a una hegemonía opresora.

Dicho acuerpamiento de saberes y sentires puede evidenciarse en la narración de Francisco Ferrín, estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Filosofía, cantor y poeta del pacífico:

La que me abrió mucho la posibilidad y que nunca la olvidaré, fue la profesora de Filosofía Moderna. Ella dijo, este es el temario, tienen que escoger un filósofo moderno y venir a contarnos la biografía, qué hizo, cómo lo hizo, dónde nació [...] Bueno todo mundo escogió: Kant, Locke, Descartes. Le dije: profe, ¿no hay un filósofo moderno negro? Y ella muy sincera me dijo: yo no lo conozco —ahí pude ver la apertura de un docente— pero si tú lo tienes tráelo y lo trabajamos. Otra persona pudo haber

dicho: no, no lo hay, escoja uno de los que hay ahí. Yo siempre vivo muy agradecido con la profesora Keila por eso. Ese fue el impulso, porque después no me dio miedo decirles a otros profesores ¿profe yo puedo trabajarlo desde lo negro, puedo trabajar desde mi escritura, puedo trabajar desde mis terminologías puedo trabajar desde mis dialectos? Entonces pude investigar a Anton Amo, un filósofo ganés, que fue contemporáneo a Leibniz, se conoció con Leibniz, sufrió mucha discriminación. La gente no sabía quién era ese filósofo; cuando yo traje a este autor a la mirada, me pude dar cuenta de esas otras posibilidades. (comunicación personal, 27 de noviembre de 2024)

De este modo, la universidad tiene el desafío de trascender su carácter hegemónico y monocultural para convertirse en un territorio en el que se acuerpan los diferentes saberes desde la polifonía de experiencias que coexisten y construyen conocimiento. Es así como emerge y se posiciona un agenciamiento político que "busca generar acciones destinadas a visibilizar y deconstruir las relaciones de dominación y de exclusión que restringen las oportunidades de diálogo" (Tubino y Flores, 2020, p. 59). Por lo anterior, reconocer las voces que han sido históricamente silenciadas demanda un compromiso y una propuesta que desafíe el orden preestablecido. En este sentido, se requiere de la solidaridad, entendida como una relación que reconoce la existencia de las personas oprimidas y se compromete a defender sus derechos activamente y a superar las categorías del sistema dominante. Para Dussel (2003), a diferencia de la fraternidad, que puede limitarse a relaciones afectivas dentro de un grupo y llevar a la exclusión de aquellos

seres que no forman parte de él, la solidaridad trasciende dicha conexión, pues implica una responsabilidad pre-ontológica hacia el otro, donde la obligación ética de actuar en favor del otro precede cualquier acción concreta. Dicho sentido de responsabilidad se manifiesta en la apertura hacia la alteridad, donde la singularidad del Otro es reconocida y celebrada, así como en el compromiso con aquellos que se encuentran en la exterioridad del sistema. En sus palabras, "la apertura solidaria al Otro destituye la antigua enemistad por una amistad alternativa: la solidaridad" (Dussel, 2003, p. 217).

Segundo hilo: sentimientos telúricos en las identidades y territorios

Sabemos que el sistema educativo promueve la eliminación de las diferencias, justifica las clasificaciones y desvaloriza las identidades que no se adaptan a la deseada "identidad común". [...] Este discurso de "lo apropiado" o "lo correcto" para cada espacio merma la posibilidad del ejercicio de la ciudadanía, al afectar la actuación espontánea de las identidades y, por tanto, coaccionar la libertad personal y colectiva.

VIRGINIA ZABALA Y GAVINA CÓRDOVA
Decir y callar: Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana

Las identidades y los territorios se trenzan en ese palabrando que acuerpa saberes, sentipensares y afectos, los cuales impulsan especialmente los movimientos y levantamientos sociales entre quienes se encuentran en situaciones de injusticia o exclusión. Los sentimientos de malestar e indignación suelen gestar o revincular identidades colectivas que procuran un cambio social (Xochitl, 2020). Así lo expresa la profesora mexicana María Xochitl en su estudio de los

movimientos sociales desde el giro afectivo, en el cual cuestiona el reduccionismo cientificista que limita las emociones a conductas de los individuos, olvidando que son procesos intersubjetivos que surgen de la interacción social. El giro afectivo involucra los sentimientos, los afectos y las emociones en la configuración de la vida social y política, en tanto que hacen parte de la formación histórico cultural identitaria de las comunidades y las sociedades (Lara y Enciso, 2013, citadas en Xochitl, 2020).

Para la autora, los movimientos sociales deben ser estudiados desde una aproximación estética y una postura comprensiva de las formas culturales del descontento, la indignación y la esperanza. Por esto, se requiere de la recuperación de narrativas que dan cuenta de las experiencias intersubjetivas y los lazos afectivos que se tejen para emprender las acciones hacia el cambio social. Esta mirada toma distancia de la producción de conocimiento científico que le ha apostado a "la producción de un sujeto social racional e instrumental, útil para las sociedades modernas" (Xochitl, 2020, p. 40).

Es sabido que un terreno abonado y abigarrado de emociones, afectos y sentimientos provoca exaltaciones que pueden traducirse en levantamientos y rebeliones. Quizá por esto, la academia descalifica o desestima tales espacios como posibilidades de producción de conocimiento dado que están impregnados de subjetividad, apasionamiento y carecen de rigor científico. A cambio, el palabrando del pueblo nasa enlaza el sentido telúrico de la Madre Tierra (Uma Kiwe) al universo simbólico y narrativo de los saberes ancestrales y las escrituras de resistencia (Ferrari, 2024). En la cosmovisión nasa "el territorio es concebido como corporalidad integrante de la identidad colectiva"

(Gómez Valencia, 2000, citado en Ferrari, 2024, p. 23). Los desplazamientos continuos y masivos, producto de los despojos e invasiones, han constelado una historia territorial que no implica una relación geosocial inmutable, sino que ha hallado en “el camino” el motivo central de la identidad colectiva. (Ferrari, 2024). También María Sosa (2012) recuerda que “el territorio no es solamente una porción de tierra delimitada con su complejidad biofísica (relieve, condiciones ambientales, biodiversidad). Es, sobre todo, un espacio construido socialmente, es decir, histórica, económica, social, cultural y políticamente (p. 7).

Los sentimientos telúricos de la identidad territorial pueden notarse en la narración de Aty Dusay Niño, recién egresada de la Licenciatura de Educación Comunitaria, perteneciente al pueblo arahuaco, cuyo trabajo de grado, titulado *La forma como se lee la educación: un reencuentro con el relato arahuaco*, fue sobre la recuperación de cultivos tradicionales sin envenenar el territorio de Nabusimake.

A veces algunos profesores nos ponen a leer textos sobre comunidades indígenas y uno se da cuenta que lo que dicen no es así, porque uno lo ha vivido y lo ha sentido, entonces uno cuestiona: “esto no es así”; parece que el investigador solamente va a traer información, pero no ha vivido lo que se vive dentro del territorio [...], me dicen “eso no es así como tú lo dices, porque aquí está escrito así” y entonces, uno se da cuenta que la palabra de uno no vale ¿es verdad porque está escrito? Pasa como con los mitos y las leyendas de nuestros pueblos, dicen que son cuentos fantásticos, puras supersticiones y resulta que hay historias que son reales, hay evidencias de ello, hay pruebas y señales de que existie-

ron, es cierto lo que se ha vivido, lo que se ha vivenciado, solo que los bunachi son necios y no atienden a esas señales...La naturaleza da señales, el cuerpo, por ejemplo, cuando hay tics, si se te mueve un ojo o un hombro significa una señal, algo que palpita en tu cuerpo sin motivo, el cuerpo es como un mapa, es tu territorio y te dice que algo va a suceder”. (comunicación personal, 27 de mayo de 2024)

El relato de Aty habla también del cuerpo como territorio y de cómo lo telúrico palpita en las historias, experiencias personales y familiares, ideologías, sueños, afectos, entre muchos otros, son los hilos que entretejen nuestro ser en el mundo. Un entramado que no puede desligarse de nuestras experiencias educativas en la Universidad y, sin embargo, al ser un lugar predominantemente eurocéntrico y logocéntrico, muchas veces, queda al margen o como información accesorio. Esa marginalización de nuestras trayectorias de vida se acentúa con las comunidades históricamente racializadas de manera negativa como las comunidades afrodescendientes y los diversos pueblos originarios.

La hegemonía científica y académica incurre en continuas violencias epistémicas y culturales que invisibilizan la otredad manifestada en discursos y prácticas que se perciben disruptivos o contrarios a las convenciones académicas. Es pertinente reconocer esas otras identidades que hacen parte de la universidad y que transitan desde otros espacios que muchas veces están alejados de lo que implica la institucionalidad. Al respecto Diego Barragán (2018) dice que las experiencias universitarias se dan en:

un espacio donde los estudiantes tienen contactos con el saber, con comunidades,

con visiones de sociedad y encuentran un sitio en ellas. Es un espacio en el que tejen un complejo entramado de relaciones desde la participación de las personas. Simplificarlo a una dimensión funcional o administrativa, de currículo, de profesores, de estudiantes, es limitar el análisis del espacio y las interdependencias que se desarrollan en él. (p. 95-96)

Por eso no es extraño encontrar que les estudiantes afrodescendientes e indígenas se sientan más a gusto en colectivos, electivas, eventos artísticos y culturales, entre otros. Se trata de espacios en donde se encuentran con historias y sentires que les son cercanos y les permiten ser y seguir construyendo los caminos que quieren trazar en la universidad desde lo colectivo, pero también desde sus apuestas personales. Karen Sanmiguel, estudiante de octavo semestre de la Licenciatura de Español e Inglés, quien es integrante del Colectivo de Estudiantes Afrodescendientes Djembe Afram y del Grupo de Estudios Afrodescendientes y Afrodiaspóricos, expresa:

en el Colectivo yo quería hablar acerca de mi raza y de lo que significa ser una persona afrodescendiente en la universidad, pues eso me hacía falta en las clases. Allí yo he podido problematizar los conceptos de raza, etnia y hemos discutido, por ejemplo, sobre lo que significa la palabra negra y sus connotaciones [...] ha sido un espacio alternativo que me ha ayudado a generar una resistencia y a abordar un tema que me ha atravesado toda la vida. (comunicación personal, 3 de marzo de 2024)

Es probable, como afirman López *et al.* (2021), que “a pesar de que las/os estudiantes hacen enormes esfuerzos para ajustarse al sistema de

escritura, han olvidado, leer el mundo con sus cuerpos” (p. 81). Por consiguiente, la universidad ha de considerar las torsiones, movimientos y desplazamientos corporales que llevan a pensar la dimensión estética de la emancipación y los impulsos afectivos que la motivan (Quintana, 2020).

Tercer hilo: lugares de resistencia, grietas sobre el asfalto

El aprendizaje, para un niño colonial, se convirtió en una actividad cerebral y no en una experiencia con impacto emocional.

NGUGI WA THIONG'O, *Decolonizar la mente*

Los escenarios académicos pueden resultar muy violentos con los cuerpos, las múltiples formas de saber-hacer, las prácticas de literacidad, entre otros, pero a su vez pueden ser espacios de resistencia, en los que esta ocupa un lugar importante desde el que se empiezan a agrietar aquellas estructuras puristas, patriarcales, racistas y hegemónicas construidas sobre asfalto en la academia. Uno de esos lugares de resistencia tiene que ver con la posibilidad de imaginar una comunidad de aprendientes; bell hooks (2021) nos invita a “ver el aula siempre como un lugar comunal [pues esto] aumenta las posibilidades de que se haga el esfuerzo colectivo de crear y sostener una comunidad de aprendizaje” (p. 30). A saber, el hecho de trabajar en comunidad implica oponerse a aquellas lógicas que potencian la desintegración y que posicionan unos modos particulares de leer el mundo, en los que el sujeto académico se ubica en unos pedestales intelectuales en donde no tiene cabida el diálogo y el conflicto, lo cual genera cercos epistémicos y metodológicos en los que no pueden ingresar estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa. Con esto, construir esos

lugares comunales, ya sean formales o no formales, sostiene la colectividad que se teje en el encuentro para desde allí construir en colectivo otros mundos posibles; por ejemplo, aquellos en los que las narrativas clásicas no sean las únicas debatidas en el escenario escolar, sino que se abra ese espacio para todos los saberes, conocimientos, experiencias y sentires que surgen de las diferentes comunidades.

En ese sentido, es importante recordar que las narrativas otras que se comparten a través de la oralidad, la lectura y la escritura dotan de significados las múltiples maneras de habitar el mundo, y se convierten en acciones, que van reparando el mundo de la herida colonial, que contrario a cerrarse ha encontrado nuevas formas de inflexión. Por esto, reunirse para conversar, para contar, para escribir sobre las propias experiencias, vivencias, rutas de vida se constituye en una lucha frente a los contenidos que se han privilegiado en la academia y que han definido qué es lo valioso y qué no lo es. Así nos lo relata Andrea Quitiaquez, egresada de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras:

nos reuníamos como para tratar de entender las lecturas porque con ella (refiriéndose a una compañera de estudios) siempre éramos como muy iguales y muy como, no, oye, bueno, reunámonos para entender esto. Y nos reuníamos con las otras compañeras para leer y para enseñar a sacarlo, y fonéticas, y lo de todo. Sí, para ayudarnos entre nosotros, ya que no teníamos un profe de pronto acompañándonos. Entonces, ese proceso fue muy enriquecedor, fue muy bonito. Y nos permitió crear una amistad bonita de eso [...] Y ya así que en el camino también, como que ya uno fue mejor así o así, a la fuerza,

a leer, a entender. (comunicación personal, 3 de noviembre de 2024)

Ahora bien, cabe reconocer el lugar de resistencia que se gesta desde el amor, entendido como “una combinación de cuidado, compromiso, conocimiento, responsabilidad, respeto y confianza [...] factores que funcionan de manera interdependiente” (hooks, 2001, p. 33). Es decir, el amor franquea fronteras de raza, género, clase, entre otros, y abre la posibilidad de encuentro, diálogo y compromiso con el otro. Cuando se habita la academia desde el amor, las narrativas y esas prácticas de lectura y escritura amplían el horizonte, y en ese grado de respeto y confianza se genera la posibilidad de la riqueza epistémica. Cuando el cuidado se posiciona como elemento central, entonces la deslegitimación y la subestimación se desplazan, porque dentro del cuidado colectivo, las lecturas de mundo se enriquecen y se comparten desde las vulnerabilidades y sensibilidades que sugiere habitar la universidad.

Así pues, siguiendo a bell hooks (2021) es necesario que en los lugares de resistencia se habite y se camine con la intención de apelar a la emoción como un acto pedagógico para transformar las prácticas y generar escenarios para la resistencia. Trasegando desde la emoción se hace urgente crear rupturas para dar paso a las voces, experiencias y saberes propios, comunitarios y ancestrales. Por eso, en los lugares de resistencia:

Luchamos para recuperar esta voz colectiva. La dominación y la colonización intentan destruir nuestra capacidad de conocer ese yo, de saber quiénes somos. Cuando trabajamos para recuperar el yo, cuando nos esforzamos en reunir los fragmentos del ser para recuperar nuestra historia. (hooks, 2022, p. 59)

Es así como los lugares desde la empatía dan la posibilidad de transitar una universidad que le apunte a la justicia epistémica y la transformación de las realidades, porque las acciones liberadoras van en vías de invitarnos a sentir y acuerpar la esperanza. Ya que, "la esperanza no es una idea abstracta, sino una práctica que se realiza y se concreta en la lucha por la justicia social" (Freire, 1994, p. 49). Reunirse en comunidad para dar paso a los sueños colectivos es desaprender de las formas coloniales en las que históricamente se han configurado las aulas de clase, ser parte de un rincón en donde cabe la esperanza y el compromiso es resistir desde el convite; así lo relata Nakha Valencia Cuero, estudiante de la Licenciatura en Educación Comunitaria y dinamizador cultural, al vivenciar la empatía y la esperanza desde la apuesta por la construcción de una gramática pedagógica para el aprendizaje de su lengua materna, porque esta propuesta nace de la unión que gesta el dolor ante la discriminación lingüística, que redundará en empatía con su pueblo y su ser indígena:

Y eso como la resistencia que siempre ha tenido por el momento los estudiantes víctimas en su vivencia en la lengua materna, eso es como me ha tenido como "Wow", me da como aliento, energía, más como el sentido de pertenencia del pueblo como ser indígena. (intervención oral en el evento Trenzar literacidades interculturales a la luz de bell hooks, 2024)

Los distintos espacios de resistencia generados por personas de la comunidad educativa y aquellos que busca un convite disruptivo desde el aguante y para la esperanza en la educación requieren de un factor necesario para mantenerse. En este caso, el compromiso resulta ser ese hilo tejedor que permite continuar con la

creación de estos espacios. Para concebirlo no se proyecta como un acto forzado y desinteresado, como requisito para cumplir con las obligaciones de un área, sino que hace parte de un acto que le permite transitar con disposición y predilección en una comunidad dispuesta a compartir aprendizajes. Y en este caso, diversas formas de construcción de conocimientos y sentidos que alteran la normalidad de la academia. Con esto presente, en palabras de Paulo Freire (1994):

El compromiso, para el educador, no puede ser un acto aislado o de momento. El compromiso verdadero con los oprimidos es, ante todo, una postura ética y política, un acto de amor, y no un simple hecho circunstancial. Este compromiso, que es compromiso con la liberación, debe estar presente en todo el proceso educativo. (p. 57)

En ese sentido, la profesora Angie Benavides, profesora e investigadora de las pedagogías interculturales, nos cuenta que para ella el compromiso pedagógico es un compromiso político de vida, en el que se compromete con todo y con todos desde la formación, lo cual implica caminar junto a las comunidades para, desde allí, empezar a fisurar la injusticia epistémica en pro de configurar educaciones otras, y recuerda que

En el seminario de investigaciones otras, hablamos precisamente de los afrofeminismos como apuestas investigativas. Y ellos construyen mucho más en esas historias que dicen, son otras historias también críticas que surgen desde nosotros mismos, ¿cierto? Entonces, las apuestas de las comunidades afro han ido más a la lectura y a la escritura. Y, de hecho, es una apuesta política de formar. Y recorrer

Silvia, Cauca, me permitió darme cuenta de que, digamos, la escritura tiene muchos matices, entonces escribimos a través del tejido, escribimos a través de otras formas que acá académicamente no las hemos validado desde el lugar que debería ser. (comunicación personal, 13 de noviembre de 2024)

Asimismo, es importante tener en cuenta que este compromiso no se da solo desde el lugar hegemónico de quien lidera los procesos de enseñanza, sino que también se presenta en todas las partes que conforman los lugares de resistencia, estos en los que el compromiso los lleva a tener un quiebre entre las jerarquías para darle un valor significativo a los saberes con los que cada persona llega a los distintos escenarios. Desde allí, como lo plantea bell hooks (2022), se empiezan a establecer unas relaciones horizontales que permiten resonar con las voces, las historias, las experiencias, los vínculos entre las personas que se hacen desde el corazón y los afectos para el bien común, y por supuesto, con las narrativas, esas que nos permitirán poner de presente formas otras de leer y escribir en la Universidad.

Cuarto hilo: campos de lucha por los sentidos... empezar por el antirracismo

O privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram.

DJAMILA RIBEIRO, *Pequeno manual antirracista*

La lectura y la escritura parten del encuentro espiralado entre nos-otres y yo, entre lo comuni-

tario y lo personal, entre transitar por los lugares de enunciación en los que cada persona se ubica para compartir sus experiencias y tejer con esos diversos lugares sin perderse entre las narrativas de los otros mientras se transforma. Por esto, para encontrarnos en los caminos de las literacidades con perspectiva intercultural necesitamos indagar sobre los campos de lucha por los sentidos, sobre cuáles son los caminos a través de los cuales nos hemos acercado al compromiso con una educación en la que las múltiples formas de ser, estar y habitar los mundos académicos se correspondan con la justicia epistémica y ontológica; en tanto, esto nos permitirá reconocer las implicaciones del racismo (estructural y académico), la blanquitud y el privilegio de quienes mayoritariamente son reconocidos en la esfera de los textos abordados en los escenarios educativos, porque tal como lo plantea Reni Eddo-Lodge (2021):

la ceguera ante la raza no ayuda a deconstruir las estructuras racistas ni a mejorar sustancialmente las condiciones de vida de las personas de color. Para dismantelar estructuras injustas y racistas es necesario que veamos la raza [...] ver la raza es esencial para cambiar el sistema. (p. 98)

[No obstante,] para algunos, la palabra "privilegio" usada en relación a la blanquitud invoca una vida repleta de lujos, de la opulencia y holgura de los superricos. Pero cuando yo hablo de privilegio blanco, no quiero decir que los blancos lo tengan fácil, que nunca hayan tenido que pelear por nada o que no hayan vivido nunca en la pobreza. A lo que me refiero es al hecho de que, si eres blanco, casi seguro que tu raza, de algún modo, ha tenido un impacto

positivo en tu trayectoria vital. Y probablemente tú ni siquiera te hayas dado cuenta de ello. (p. 101)

Como lo plantea Djamila Ribeiro (2019), “el privilegio social resulta en privilegio epistémico, que debe ser confrontado para que la historia no sea contada apenas por el punto de vista del poder” (p. 65, traducción propia), puesto que cuando esto sucede nos encontramos frente a un epistemicidio en el que sistemáticamente los saberes producidos por los grupos oprimidos son borrados, invisibilizados y estigmatizados. En ese sentido, la lucha es por comprender que habitamos en una estructura de poder que otorga privilegios raciales a ciertos grupos y opresiones raciales a otros, y así perpetúan las desigualdades, porque “es imposible no ser racista habiendo sido educado en una sociedad racista. Es algo que está en nosotros y es algo contra lo que debemos luchar siempre” (p. 38, traducción propia). Así nuestra tarea, siguiendo a la autora brasilera es, primero, desnaturalizar la mirada que ha sido creada por el racismo e inventada por la blanquitud; y segundo se deben crear escenarios antirracistas, para que las personas oprimidas puedan ingresar y habitar los espacios que típicamente han sido vedados para ellas. Así que “las personas blancas se deben responsabilizar críticamente por el sistema de opresión que las privilegia históricamente, produciendo desigualdades, y las personas negras y todas aquellas históricamente racializadas de forma negativa se pueden concientizar de esos procesos históricos para no reproducirlos” (p. 108, traducción propia).

De esta manera, es necesario emprender una lucha antirracista desde los múltiples escenarios que se habitan, pues esto implica hacer frente a un problema estructural que se ha anudado desde los privilegios de la blanquitud y que requiere

una visibilización para su posterior transformación. Es imprescindible hablar de raza y reconocer cómo esta se conecta con las diversas áreas de la humanidad, para que la lucha sea completa y congruente con las distintas formas de experiencia en el mundo, para que así exista la justicia, y también existamos nosotras, nosotros, nosotros. Por esto una forma de atravesar las fronteras impuestas frente a ¿quiénes leemos?, ¿qué temas leemos?, ¿de dónde provienen aquellas personas a las que leemos?, ¿cuáles son los territorios que leemos?, entre muchas otras inquietudes, es acercarnos a las múltiples identidades de quienes habitan las aulas, y enunciar la existencia de los saberes multiversales. Cuando esto no se considera pertinente dentro de los procesos educativos, se hace mayor el lugar de la dominación y nos encontramos con relatos como el de Cristian, estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales, para quien esa ceguera se ve representada en el no sentirse reflejado en los textos que lee, o mejor que le solicitan leer en los espacios educativos, y así cuenta:

Me quiero ir de aquí porque el espacio es incómodo, me quiero ir de aquí porque estoy prácticamente obligado a leer autores que no quiero leer. ¿Por qué tengo que leer yo a Caldas? Cuando Caldas fue quien configuró en el siglo XIX la idea de la limpieza de la raza, de que se debería mejorar la raza mediante el blanqueamiento y la mestización de la población en Colombia. Entonces, ¿yo por qué tengo que seguir leyendo eso que me enseñaron en el colegio y que me estoy dando cuenta que está mal? ¿Por qué tengo que seguir leyendo en la universidad? Y me enfrento a la situación de hacer unas lecturas que no me representan. (comunicación personal, 23 de octubre de 2024)

Así que, en la presente investigación, empezamos por cuestionarnos el lugar de enunciación de quienes la realizábamos, por darnos cuenta de nuestro privilegio racial y, en muchos casos, de las opresiones vividas por el género, al ser mayoritariamente mujeres. Nos sumergimos en la autoreflexión y en cómo el lenguaje nos permitía narrar nuestras experiencias de lectura y escritura, para luego compartir en los círculos de palabra las sensaciones relatadas junto a les estudiantes indígenas y afrodescendientes. Todo esto, teniendo en cuenta que quienes nos estábamos cuestionando esta reflexión somos maestras en ejercicio y maestras en formación, que crean caminos para responder al llamado de Djamila Ribeiro, en los cuales podamos apostarle a convenciones académicas ubicadas desde la interculturalidad y el antirracismo.

Es preciso mencionar que dentro de la universidad existen unas literacidades dominantes, entendiéndolas desde la postura de Zavala (2002), quien afirma que estas están asociadas a la palabra escrita y connotan poder dentro de una sociedad. Por tanto, es oportuno preguntarse por aquellas formas que den lugar a una academia distinta, en la cual sea posible una articulación entre aquello que se hace en los escenarios educativos con lo que atraviesa la propia existencia de cada una de les estudiantes. Es necesario cuestionar las prácticas coloniales y racistas que se instauran en estos escenarios, y luchar por el diálogo y el equilibrio de saberes, en los cuales, las personas oprimidas no excluyan los relatos propios y se dé lugar a las múltiples epistemologías que emergen en los escenarios académicos. En ese sentido, Jairzinho Panqueba, profesor e investigador de juegos ancestrales, nos cuenta que desde su práctica pedagógica se preocupa por comprender los ritmos de lecturas de les estudiantes, por ello su compromiso toma diferentes formas, y una de ella es que

llegamos a la clase y ahí leemos en voz alta. Entonces yo empiezo a hacer lectura en voz alta para que se den cuenta, y también empiezo a darme cuenta quiénes tienen el ritmo de la lectura. Eso me ha resultado favorable porque sé a quién decirle "yo me he dado cuenta de que usted lee bien" puede leer esto [...] También les digo bueno hoy llegamos vamos al contempladero. Allá en Valmaría hay varios lugares y ya saben dónde es el contempladero, ahí hacemos la lectura o lecturas del territorio. Entonces hacemos lectura sonora, lectura visual, sacamos fotografías, hacemos descripciones de aquí pa' bajo. Eso hace parte de los ejercicios que posiblemente puedan activar iniciativas que propongan los estudiantes en sus contextos próximos. (conversación personal, 15 de noviembre de 2024)

Entonces, con el relato anterior recalcamos lo que ya ha sido planteado en los hilos anteriores, la lectura y la escritura con perspectiva intercultural convocan al acercamiento a textos tanto alfabéticos como oralitográficos en los que están presentes las identidades, los territorios, las resistencias y los agenciamientos de las personas que los producen y que los leen. Luanda Sito, profesora afrobrasileña e investigadora de literacidades, refuerza dicha idea al plantear que

la construcción de literacidades de frontera [implica una] misión histórica que nos va a ayudar a pensar que las poblaciones negras e indígenas no han sido aleatoriamente distantes de la escritura, el hecho de ser oral también es una construcción histórica, y colonialmente han sido impuestas una serie de barreras y la distribución de los escritos sigue desigual, pero

la construcción histórica sobre las escrituras y la posición de la escritura alfabética por encima de las otras escrituras también opaca una serie de escrituras que hemos tenido. (intervención oral en el evento Trenzar literacidades interculturales a la luz de bell hooks, 2024)

Hasta aquí el palabrandar del agenciamiento político, los sentimientos telúricos en las identidades y territorios, los lugares de resistencia que representan grietas sobre el asfalto y los campos de lucha por los sentidos que inician con el antiracismo, constituyen los hilos de discusión y reflexión provocados por las narraciones y conversaciones entretejidas alrededor de una investigación sentipensante que aspira a favorecer lenguajes, relaciones, prácticas, diálogos, discursos y narrativas, cuya aproximación estética permita alcanzar la justicia sociolingüística, cultural y epistémica. Para esto es necesario que alrededor de las prácticas de literacidad se propicien espacios horizontales de aprendizaje en los que "la palabra circule de maneras democráticas y dialógicas" (Sito *et al.*, 2024, p. 103).

Referencias

- Barragán Díaz, D. M. (2018). *La experiencia estudiantil en una sociedad hostil. una aproximación a los estudiantes universitarios de Ibagué (2012)*. Universidad Externado de Colombia.
- Belausteguigoitia Rius, M., Chaparro Martínez, A., García Roa, M., Maciel Molinar, J., Moreno Esparza, H., Tapia Silva, A., Torres Cruz, C. y Vásquez Montiel, S. (2022). *Antimanual de la lengua española: para un lenguaje no sexista*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dussel, E. (2003). De la fraternidad hacia la solidaridad (hacia una política de la liberación). *BROCAR*(27), 193-222. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/brocar/article/view/1875/1769>
- Eddo-Lodge, R. (2021). *Por qué no hablo con blancos sobre racismo*. Ediciones Península.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Ferrari, S. (2024). *Palabrandar: Escrituras de resistencia desde el pueblo nasa en Colombia (1970-2020)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- hooks, b. (2001). *Todo sobre el amor*. Paidós.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- hooks, b. (2022). *Respondona. Pensamiento feminista, pensamiento negro*. Paidós.
- López, A. Gabbarini, P. y Paredes, A. (2021). *Atravesar fronteras, explorar nuevas narrativas en educación*. Barcelona Ediciones Octaedro.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina*. Gedisa editorial.
- Quintana, L. (2020). *Política de los cuerpos: emancipaciones desde y más allá de Jacques Ranciere*. Herder.
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. Companhia das Letras.
- Sito, L., Vásquez, L. y Moreno, E. (2024). Lenguajes para la permanencia, prácticas letradas y literacidad disciplinar: ejes para pensar las

- estrategias formativas del centro de escritura CLEO. En G. Hutchinson y A. Torres, *Buscando las palabras while writing* (pp. 95-132). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Universidad Rafael Landívar.
- Tubino, F. y Flores, A. (2020). *La interculturalidad crítica como política de reconocimiento*. Fondo editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Walsh, C. (2009). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (T. II). Ediciones Abya-Yala.
- Xochitl, M. (2020). El estudio de los movimientos sociales desde el giro afectivo en las sociedades contemporáneas. En P. Lasso y A. Rosero (eds.), *Pensamiento de frontera en convivencia e interculturalidad: aportes desde la sistematización de experiencias*. (pp. 39-52). Editorial Bonaventuriana.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Siglo XXI. https://www.academia.edu/13796263/_QUI%C3%89N_EST%C3%81_DICIENDO_ESO_LITERACIDAD_ACAD%C3%89MICA_IDENTIDAD_Y_PODER_EN_LA_EDUCACI%C3%93N_SUPERIOR
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6934919>
- Zavala, V. y Córdova G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Fondo editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Escribir con hilos: formas otras de pensar la universidad desde apuestas interculturales

Karen Juliette Guavita Mancera¹

pp. 91-102

¹ Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés por la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: kjguavitam@upn.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9880-5133>

Puntadas para empezar

Los encuentros con Hilemos la Palabra, para esta investigación, comenzaron en marzo de 2023 y se extendieron hasta octubre de 2024; se daban entre círculos de palabra en los que emergieron conversaciones respecto a la universidad, nuestros cuerpos, nuestros dolores,

nuestros sueños y las historias que atraviesan nuestras vidas. La música, las lecturas, el alimento, los hilos, las agujas, las telas acompañaron todo este proceso que se dividió en tres eventos para descubrirnos en un compartir con estudiantes, funcionarios, familiares, amigas y colectivas. Estos eventos fueron: "Enraizando hilos", "Fogata textil" y "Remendar para sanarnos" (ver figura 1).

Figura 1. Carteles eventos Hilemos la palabra.



Fuente: elaboración propia.

Los encuentros y creaciones pusieron en cuestión la jerarquización del lenguaje (Virginia Zabala y Gavina Córdoba, 2010²), pues demostraron que nuestras narraciones no solo se podían hacer de manera alfabética, sino que desde los hilos y las agujas nuestros sentipensares podían

aflorar en los espacios de la universidad; así mismo, se cuestionó el imaginario dócil y trivial que tienen las artes textiles en contextos netamente opresivos (Tania Pérez-Bustos *et al.*, 2019).

Lo anterior refleja que existe una violencia epistémica que privilegia saberes hegemónicos sobre otros, por lo cual, es pertinente alejar las materialidades textiles de las ideas coloniales y más bien encaminarlas hacia unas literacidades en términos de Virginia Zavala *et al.*, (2004), que pueden ser prácticas narrativas diversas, en su forma y función (es decir, no necesariamente alfabéticas), las cuales dependan del contexto

2 Teniendo en cuenta el planteamiento de la feminista y académica Sara Ahmed (2021), quien dice que existe un sexismo académico en el que la mayoría de conocimiento es reproducido por hombres; presento a las/os autoras/es a lo largo del texto con su respectivo nombre y apellido como apuesta epistemológica para evidenciar la identidad sexogenérica de la persona mencionada.

en donde son creadas. Con esto en consideración, descoser lo que está preestablecido cobra importancia en los encuentros de Hilemos la Palabra, pues es necesario que la reflexión, a partir de las prácticas tejideras, hilvane el hecho de que la lectura y la escritura tienen muchas formas, sabores y olores; que nuestros sentidos también perciben un mundo y que lo exteriorizamos en cualquier materialidad para plasmar aquello que queremos narrar, sea sobre nuestras experiencias, nuestras historias o nuestras percepciones de vida.

Hilar la palabra, escribir con hilos

Esta trama está dividida en cuatro aspectos que surgieron de los encuentros que tuvimos con la colectiva tejidera Hilemos la Palabra. La figura 2 ejemplifica cómo se estructuró el análisis de resultados, el cual está dividido en tres categorías: 1) la pedagogía intercultural y decolonial, 2) las escrituras otras y 3) las artes textiles. Estas en conjunto buscan establecer las artes textiles como una forma de escritura otra que puede ser abordada en los contextos educativos y académicos. Estos, a su vez, deben estar instados por una pedagogía intercultural y decolonial, ya que de esta manera se piensa críticamente sobre las heridas coloniales instauradas en estos contextos, los cuales no permiten la construcción de saberes colectivos, compartidos, afectivos, íntimos y sentipensantes, evidenciados muchas veces en diversas apuestas creativas. Así mismo, la figura 2 muestra las categorías emergentes que surgieron al momento de realizar la sistematización y fueron transversales en algunos momentos de la investigación. Estas categorías tuvieron la naturaleza de presentarse de forma no lineal, es decir que, si bien los tres momentos tienen un orden cronológico en el tiempo y

espacio del desarrollo del presente trabajo, las categorías pudieron emerger tanto en el primer momento como en el último. Las categorías emergentes son: territorios, cuerpos, intimidad, afectividad, colectividad y re-existencia. Por esto, se presentan como retazos de hilo que contribuyen a conformar la trama de la tela-apuesta investigativa y son las categorías que se presentarán a continuación.

Figura 2. Matriz categorial: el telar investigativo



Fuente: elaborado por Amaranta para esta investigación.

Rasgaduras en los territorios y los cuerpos

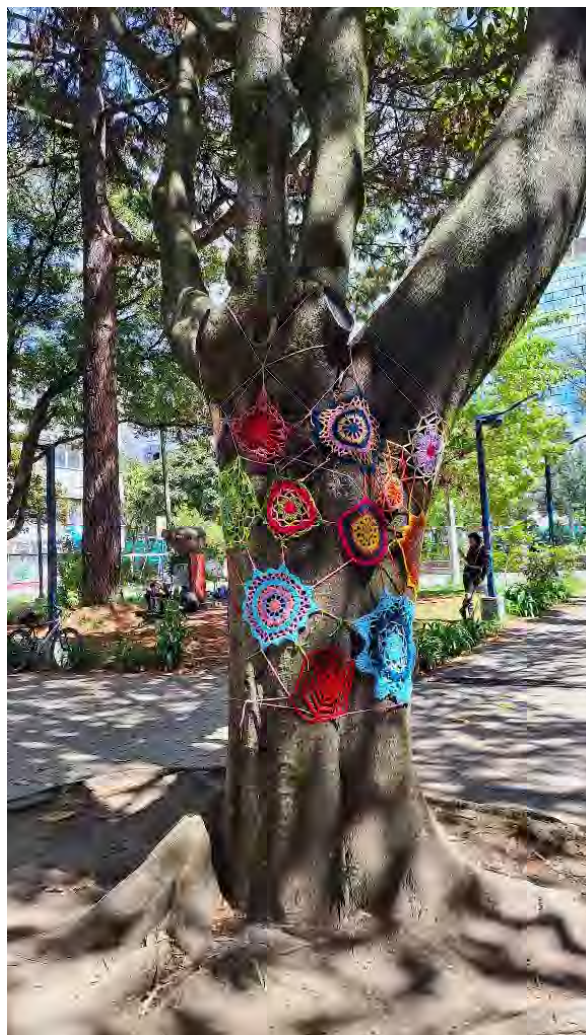
En los círculos de palabra cuando nos preguntamos qué podíamos intervenir dentro de la universidad, se nos ocurrió hablar de los árboles, los cuales suscitaban muchas memorias y reflexiones acerca del territorio. Por ejemplo, las violencias que día a día viven estos otros seres que habitan la universidad cuando hay disturbios o lanzan pólvora y, en ese sentido, se violenta las otras vidas que habitan allí, como las aves. También, los árboles en la universidad "han

resistido y siguen resistiendo muchas violencias, [...] son árboles que llevan años acá y que han visto transcurrir estos escenarios, a esas personas que fueron asesinadas." (Salomé Quintero, comunicación personal, círculo de palabra, 01 de noviembre del 2023).

La mayoría de los encuentros con la colectiva se realizaron en el edificio P, en donde se encuentra el "Mural de la Memoria" del que habla Salomé y donde ella rememoró a las y los compañeros asesinados; un acontecimiento producto de una sociedad violenta, en la cual es más importante una política de muerte que dignificar y salvaguardar la vida. Por eso, el tejido que abraza el árbol del Edificio A (ver figura 3), lleva un poco ese querer guardar la memoria de los compañeros y compañeras a quienes se les ha arrebatado la vida. Esto es similar a las puntadas hechas para reparar lo que la guerra dejó en el conflicto armado colombiano, por ejemplo, con las Tejedoras de Mampuján, el Costurero de Tejedoras por la Memoria de Sonsón, entre otros; y en el contexto latinoamericano, las arpilleras de Chile, que en telas narran la historia de la violencia durante la dictadura ocurrida entre 1973 y 1990.

Entre conversas, los árboles suscitaron hablar de otros territorios, como la ciudad, en donde según Natalia Arias (02 de noviembre del 2023) "hay un genocidio ecológico en relación con los árboles. Cerca de mi casa hay un bracito del humedal Córdoba, podaron todo, mataron a todos los arbolitos que había ahí porque van a construir una ciclovía" (comunicación personal, círculo de palabra). A estas formas de violentar la vida, Rita Segato (2018) las llama pedagogías de la crueldad.

Figura 3. Árbol textil



Fuente: elaboración propia.

Al respecto, los textiles pueden registrar sucesos violentos en los territorios. A saber, Arnold Denise y Elvira Espejo (2009) explican que la composición de los textiles arqueológicos de Parcas, Perú y Ayllu Qaqachaka, Bolivia se relacionan con el cambio de la estructura de los territorios en la guerra y postguerra, ocurrida allí

en los años 2000. Algo similar sucede en Palestina con el bordado característico de su región, el *tatreez*, una técnica en punto de cruz que, según Kiran Ansari (2024), además de ser una tradición heredada de abuela a madre, madre a hija, y de ser un sustento económico para las mujeres que lo realizan, también cuenta una historia. Esto lo hacen mediante símbolos que están usualmente en los vestidos de las mujeres y que representan las características de un pueblo en específico: su historia, sus mitos, sus creencias y la relación con la naturaleza; de igual modo, la representación de mapas en tapices toma vida en este tipo de bordado palestino (Laura Lamberti, 2020). Entonces, en dicho ejemplo empezamos a develar la importancia de la representación del territorio para un pueblo al que se lo han y continúan arrebatando bajo las dinámicas de violencia; por tanto, el *tatreez* se ha convertido en un sinónimo de resistencia frente a las acciones colonizadoras de este lugar.

Con esto en consideración, en el tejido y el bordado se movilizan percepciones frente al territorio que estamos habitando. En nuestro caso, la acción de abrazar el árbol (ver figura 3), que se ubica frente del edificio A, resignifica el territorio de la universidad, donde muchas veces transcurren violencias que vivenciamos quienes hacemos parte de este lugar, como los mismos seres-árboles que están allí —o fuera— acompañando nuestro transitar por la academia, por la ciudad, por el pueblo.

Por otro lado, en los círculos de la palabra surgieron conversaciones alrededor de nuestro cuerpo, aquel que muchas veces es juzgado, cosificado, sexualizado y en el que nos sentimos incómodas frente a la mirada del otro. Esto ocurre en una universidad que, a veces, creemos es un lugar seguro, pero, algunas de nuestras experiencias demuestran que no lo es:

la universidad, mi territorio, un territorio que no es para ser quien soy, me marca desde los ojos de lxs otrxs que me miran despojándome de mi ser a causa de las prendas con las que cuento quién soy, sin entender que soy y quiero ser para mí (Adelaida, ficha técnica de la prenda expuesta, 2024)

Los ojos que dibujaron las artistas Caricias Amargas y Gabriela con hilos (ver figura 4) fueron ese símbolo que representó la inseguridad de caminar en un tramo lleno de cosificación y de violencias patriarcales; porque claro, nuestros cuerpos aún están sometidos por esta estructura a la cual con digna rabia queremos gritar: ¿qué mira?, ¿qué quiere? ¡Nos les queremos servir! ¡Déjenos ser libres!

Figura 4. Piezas intervenidas



Fuente: elaboración propia.

Contar estas experiencias se enlaza con los grupos de conciencia de los que habla bell hooks (2017), en los que las mujeres empezaron a hablar sobre sus experiencias alrededor del sexismo y la dominación masculina. Hilemos la Palabra fue ese lugar de encuentro en el que conversamos acerca de esas violencias que rasgan nuestros cuerpos, que los posee, los marca, los despoja de su singularidad para cumplir con los deseos del sistema patriarcal. Pero, además, permitió la conversa de las violencias que se trasladan a los territorios que nos rodean día a día y que son agredidos, colonizados y ocupados.

De las puntadas que bordan nuestra intimidad y afectividad

El 26 de abril del 2024, realizamos una Fogata Textil frente al Edificio A, la cual estaba acompañada por un tendido de prendas que representaba nuestro tránsito como mujeres en la Universidad Pedagógica Nacional. Esta fogata surgió al pensar el fuego como un elemento que usualmente convoca a la reunión de personas a su alrededor. Así mismo, lo relacionamos con un aquelarre de brujas, porque eso hemos sido, brujas que se reúnen en círculo como acto performativo de pensarnos la universidad, nuestros cuerpos, nuestras vivencias a través de la acción consecutiva de nuestras manos al tejer y bordar. Siempre conspirando desde la colectividad e incomodando con nuestras apuestas realizadas fuera del aula de clase convencional, lo que resignifica entonces el imaginario de la mujer que debe ser sumisa y silenciosa.

Ese día, nuestros sentires estaban a flor de piel, con nostalgia y agradecimiento de habernos encontrado para conspirar juntas y poder hablar de lo que nos atraviesa a través de nuestras prendas. La señora Esperanza, en este evento,

nos trajo una cobija tejida solo con cuadros, conocidos como *granny squares* (ver figura 5), y que empezó a tejerla como forma de canalizar los impases de la vida, por eso, ella nos cuenta:

empecé a tejerla, empecé a armarla con mucha tristeza, con mucho dolor, pero cuando ya empecé a unirla empecé a ver la luz, la claridad y cuando la terminé dije "esta es la solución", y fui y arreglé mi problema, y por eso tiene un valor tenaz. Me dijeron "se la compro por \$500.000", yo dije "no, esta cobija no tiene valor". (comunicación personal, evento *Fogata Textil*, 26 de abril del 2024)

Figura 5. Una colcha para sanar-nos



Fuente: elaboración propia.

Así, las cosas que atesoramos y que hicimos porque nos recuerdan a alguien, porque nos ayudan a sobrellevar las peripecias de nuestras vidas, no tienen valor económico; tienen un valor simbólico infinito, porque nos atraviesan la existencia y hacen parte de nosotras. Con estas prendas que nos evocaban alguna emoción le dimos valor a lo cotidiano, a nuestras historias personales, algo que, según Sandra Niesvizky (2022), se naturaliza y, por lo tanto, no les da lugar a los cuestionamientos ni a la crítica. Sin embargo, las marcas que traemos con nosotras, no las podemos dejar puertas afuera de la universidad, pues, lo que nos sucede nos afecta. Y si se les da lugar, que sea para visibilizar lo que nos pasa, para visibilizar que somos más que mente, más que una materia, más que una nota en los contextos académicos.

Estas puntadas para hablar de lo íntimo dieron lugar a una de nuestras últimas creaciones: un armario, pues, en el último momento de nuestros ciclos de encuentro, decidimos remendar calzones o cucos, como una apuesta para llevar lo privado a lo público (ver figura 6). De este modo, agarramos puntillas, tornillos, pintura, martillo, serrucho y construimos este objeto que resguardaría las prendas remendadas. De ahí que, contar la historia de cómo se rompieron nuestros cucos devino en conversaciones acerca de nuestras cicatrices, nuestras frustraciones, nuestros corazones agrietados y nuestros sueños. Entendiendo y respetando también que “hay cicatrices que uno quiere definitivamente tapar o cicatrices que uno definitivamente quiere mostrar y decir ‘esta cicatriz hace parte de mi historia’” (Carol Ortiz, comunicación personal, círculo de palabra, 29 de mayo del 2024). Esto es imprescindible en el marco de la investigación, ya que de las conversas emanaban historias personales, pero, el silencio también hacía parte de los encuentros

al comprenderlo como el cuidado que también requiere nuestra intimidad y privacidad.

Figura 6. Los cucos



Fuente: elaboración propia.

Una de esas cicatrices es la relación que tenemos con la sexualidad, porque al contar la historia de las grietas de nuestros cucos, nos apenábamos de incluir los encuentros sexo-afectivos que hicieron que nuestros cucos se rompieran, incluso hablando en un círculo de palabra, en donde nosotras ya teníamos una amistad y confianza entre todas.

Hablar de nuestra sexualidad aún tiene la preconcepción de ser indebido, porque se nos categoriza en si somos buenas o malas mujeres, aún es un tabú; al igual que hablar de nuestra menstruación, que fue otra de las cicatrices, ya que a nuestra sangre se la relaciona con lo sucio. Gloria Anzaldúa (2016) afirma que estas ideas vienen de la cultura de poder, lo que hace que se les delegue a las mujeres un sistema de valores que obligatoriamente deben cumplir, como lo es ser buena, sumisa, virgen, pulcra; para esta autora, ese mandato lo hacen los hombres y son las mujeres quienes lo replican. Respecto a este último, suele haber un cruce de creencias

en las que, por un lado, se es consciente de esa cultura dominante y se hace resistencia ante ese sistema de valores; pero, por el otro lado, la cultura es tan intrínseca en nosotras que seguimos reproduciendo lo que nos dicta. La voz de Carol (comunicación personal, 2024) ejemplifica estos planteamientos: "esa idea de aseo y de limpieza se quedó muy dentro de mí y a veces eso desgasta un poco" pues, nuestra sangre menstrual y la mancha que deja necesita ser escondida como si nuestro útero que sangra no diera vida a la humanidad. Los cucos de Natalia conjugan muy bien la cicatriz de la sexualidad y la menstruación, ya que

están atravesados por vínculos que si bien fueron parte de mi historia de vida pues yo los veía y decía "uy, no, esto me recuerda a esta persona" entonces paila, no me los ponía. Con el ejercicio de Hilemos fue como resignificar estos cucos porque son mis cucos, finalmente, y siempre lo han sido, entonces estaban así eroticos, como dobladitos. Entonces le puse cositas y también intenté resignificar mucho mi menstruación y le puse como un hilo rojo al final, porque a mí me ha costado mucho vincularme de niña con ello, y en este momento siento que mis cucos, mi vida, mi mamá, mis amigas, son lo que me atraviesan como mujer, como Natalia. (comunicación personal, evento Remendar para sanarnos, 26 de septiembre del 2024)

Nuestras historias personales, que a veces recordamos con nostalgia y otras veces con dolor, nuestra sexualidad, nuestra menstruación, nuestros afectos, ponen en el exterior aquello que es delegado solo a lo privado. Si atendemos al llamado de bell hooks (2021), poner esto en lo público es deshacer la idea de que el cuerpo está

presente solo fuera del aula y, por consiguiente, abrazar que existe la pasión y los sentimientos también dentro de esta.

Acuerpar-nos para apañar la vida en colectividad

Ruido (2022) es una película dirigida por Natalia Beristain, cuya protagonista es Julia, una madre que busca a su hija desaparecida en México a causa de la violencia e indiferencia de un país que se lleva la vida de muchas personas y deja en dolor a muchas familias. Julia encuentra en un conjunto de mujeres un lugar para poder hablar de lo que le aqueja. Ellas, en su círculo de apañe, bordan los nombres de los y las desaparecidas. En el trascurso de la trama se ve a Julia cargar consigo un bordado que le está haciendo a su hija, como si fuera un amuleto que le ayude a sobrellevar la ilusión de encontrarla en algún lugar del país.

Esta película fue vista en los encuentros de Hilemos la Palabra, porque nos evocaba muchos sentires y congeniábamos con la idea del bordado como una posibilidad de apañe. En una de las conversaciones que tuvimos alrededor de esta película, Gaby nos cuenta que

antes de entrar al semillero, yo, siendo honesta, siempre vi lo que era el tejido, el bordado como una actividad muy pacífica, sin tanta repercusión en alguna esfera de la sociedad [...] Yo lo veía así, pero cuando entré acá y las temáticas que nos proponíamos cada vez cuando íbamos a bordar o a tejer eran muy significativas, no era algo que se hacía a la ligera [del sentarse a bordar y ya. Entonces yo creo que también a través de la película se pudo ver eso, que el tejido también puede ser como un grito, o sea, no tiene que ser necesariamente algo pacífico, sino que a través —como lo mostraban en la película— [del bordado]

expresaban su dolor: Cuando ella sacó su tela y la colgó ahí con la de las demás, yo digo que el sentimiento debió ser compartido con las otras madres o personas que habían pasado por lo mismo. Entonces es bonito ver que algo que antes uno consideraba casi sin voz, muy tranquilo, [...] puede ser también un grito de, no sé, de furia/de ira por lo que uno pasa también, como esa forma de expresarse más. (comunicación personal, círculo de palabra, 01 de abril del 2024)

La idea de Gaby frente a las artes textiles es entendible, ya que en un principio estas solían enseñarse a las mujeres en contextos religiosos en los que se priorizaba la pulcritud y la exactitud de las puntadas, no había paso para el error. En ese sentido, estas artes correspondían a la idea de mujer dócil que servía para las labores del hogar, al servicio del patriarcado (Pérez-Bustos, 2021). Sin embargo, le hemos dado un vuelco a este imaginario y las artes textiles se extienden para, por ejemplo, en el caso de la película, denunciar las injusticias y la lucha constante de las realidades de las mujeres cuando nos desaparecen.

En un momento de la película, una mujer llamada Liz se encuentra con Julia y le dice que está con otras mujeres para *acuerpar* a las madres, quienes se quedaron a acampar para presionar a las instituciones por una respuesta a sus desaparecidas. Julia no entiende esa palabra y Liz le dice que significa “acompañar”. Esta palabra resuena pues finalmente nosotras también

acuerpamos con nuestros hilos los encuentros, acuerpamos nuestros recuerdos, acuerpamos nuestras memorias, nuestras

reflexiones, nuestra palabra, acuerpamos en sí el encuentro como tal y siento que el bordado que lleva Julia siempre, la acuerpa también, la abraza. Nosotras acuerpamos por ejemplo el árbol... Estas escrituras acuerpan nuestro ser mujer. (Karen Guavita Mancera, comunicación personal, círculo de palabra, 01 de abril del 2024)

En Hilemos la Palabra muchas participantes coincidimos en que los encuentros alrededor del tejido y bordado fueron una oportunidad para descubrirnos desde la “empatía porque me encuentro no sólo en mí, sino también en la mirada de las otras, en las experiencias de las otras” (Karen Guavita Mancera, comunicación personal, círculo de palabra, 2024). Tania Pérez-Bustos referenciando a Scarry (2021) menciona que algunos círculos de costura en donde se cosen colchas en conjunto, la materialidad las excede y entonces se deja de ser centro para ser un retazo más de esa colcha colectiva.

Esta colectividad se teje desde el sabernos valiosas para el proceso creativo y reflexivo. Está en reconocer que nuestras voces cuentan algo, que no están en el escalón más bajo de la hegemonía académica. Está en la colaboración, en la empatía de la una con la otra. María Belén Tapia (2021) refiere que el bordado establece lazos dialógicos entre las personas que se reúnen alrededor de él, de modo que se fortalece el tejido comunitario. La colectividad en Hilemos la Palabra se muestra justamente como señala Tapia: como un entretejer constante de maestras en formación que crearon una red de apoyo y de amistad. Desde nuestro compromiso, tiempo, esfuerzo, cuerpo, nos dispusimos para escucharnos, para crear, para organizar.

Costuras de re-existencia y juntanza entre mujeres que re-escriben la universidad

La universidad es un lugar que nos permite entretener nuestro caminar académico, pues allí vivimos nuestros hallazgos ideológicos, teóricos e investigativos, pero, además, es un lugar en donde nuestras historias se van tejiendo con más gentes y procesos que acompañan nuestra vida cotidiana; por lo tanto, también componen nuestra forma de ver y percibir el mundo.

Los encuentros de Hilemos la Palabra en la universidad permitieron desvestirnos el corazón y poner sobre la mesa temas que no suelen tener lugar en los espacios académicos. Esto, en conjunto no solo con las tejedoras y bordadoras de la colectiva, sino también con: don Gustavo, funcionario jardinero de la Universidad; la señora Esperanza, madre de Mila Libertad —quien también nos acompañó en uno de nuestros eventos y amiga de Saló—, costurera, bordadora y tejedora; mi tía Betty, defensora ambiental en Guasca —el lugar que me vio crecer— y tejedora de telar; el Costurero de Suba, una colectiva de mujeres quienes nos acompañaron en el último encuentro a parchar-nos la vida; y, por último, una mención a mi mami Dora, quien estuvo detrás de muchas puntadas en este proceso.

Ellas con cariño acuerparon sus/nuestros dolores, sus/nuestros pensamientos, sus/nuestras subjetividades, y nos recordaron que la universidad es para todos y todas, que las aulas también pueden ser en las plazas; tal como la Plaza de la Solidaridad, que se vistió con nuestras prendas, nuestros cucos, nuestros costureros, nuestra palabra y nuestra escritura otra como posibilidad de encuentro para narrar nuestros sentires. Natalia (2023) señala lo siguiente respecto a la intervención que le hicimos al árbol

me gustaria en este momento tener una relación un poco más cercana con los que están aquí, hacer un acercamiento real, porque no habito la universidad siempre, apropiarse, y también de que existen, de que tienen valor, que tienen vida. Por ejemplo, con este ejercicio siento que eso se logra; reivindicar que existen por medio del tejido, pues igual el árbol también es un tejido de un cúmulo de un montón de cosas; para que crezca, para que exista, para que sus raíces estén fuertes, para que nazcan hojas, frutos, etc... El tejido también es eso, es como una sinergia cíclica de muchas cosas que tienes que hacer para que finalmente haya luz. (comunicación personal, círculo de palabra)

Esta inquietud por apropiarse de los espacios de la universidad se cumplió finalmente en el recorrido que hicimos, el tejido unió nuestras experiencias y hallamos una voz dentro de la colectiva.

Nuestras voces fueron las que resonaron frente al Edificio A, las que retumbaron en sus paredes, las que se colaron por las rendijas de las ventanas y nos recordaron que la universidad es un lugar posible para construir otros sentidos diferentes a los que dicta la hegemonía académica. Seguro nuestras voces incomodaron como a veces los árboles "entorpecen" el progreso de la ciudad; sin embargo, somos incómodas porque nuestros pensamientos rompen con lo impuesto, con la educación hegemónica. Incomodamos al querer agrietar la estructura cuando queremos tejer visiones, percepciones y emociones distintas en la universidad.

Por eso, el árbol tejido frente al A surge para plasmar nuestros sentipensares frente a nuestros

recuerdos del territorio que habitamos, nuestros cuerpos. El tendido con nuestras prendas en la Fogata Textil simboliza nuestras experiencias como mujeres dentro de la universidad, nuestros dolores, tristezas, afecto e intimidad. El armario con nuestros cucos y sillas remendadas expresan nuestro profundo deseo de querer remendar/cicatrizarse/parchar las heridas que nos dejan las violencias coloniales y patriarcales. Así pues, los diversos momentos de creación, lectura y compartir permitieron descentralizar la lógica de la academia para darle paso a nuestra organización como colectiva y disponer nuestras vivencias —y por lo tanto subjetividades— en el territorio universidad. De este modo creamos ciclos de transformación sobre nuestras formas de escribir, leer y percibir el mundo (Albán, 2017), que no solo se quedan dentro de la colectiva, sino que se movilizan en lo que es este espacio académico que día a día transitamos como mujeres y además maestras en formación.

Conclusiones

Las pedagogías decoloniales e interculturales son una apuesta pedagógica para entender que las artes textiles son una forma otra de la escritura, ya que hace una crítica a las estructuras coloniales que permean la sociedad y que invisibilizan estas creaciones de sentido. Hablar de estas pedagogías es también darle importancia al hablar sobre sí mismo, pues esto permite el encuentro con las y los otros. Así pues, las artes textiles son escrituras que remiten a la memoria, narran historias y son atravesadas por el cuerpo, así mismo, necesitan de la presencia de quien teje para poder compartir parte de la experiencia misma de lo vivido.

Estas escrituras pueden ser una apuesta en el aula para afianzar comunidades de aprendizaje,

organizar estructuras de pensamiento y establecer espacios de fisura ante escenarios opresores y, con todo esto, apostarle a la justicia epistémica y ontológica.

Esta investigación que reconoce las artes textiles como una apuesta escritural, de la cual **aún muchas personas desconocen** sus potencialidades, el paso luego de esta presentación es preguntarnos, siguiendo la propuesta de Hugo Jamióy³ en conversación con Miguel Rocha (2021), ¿de qué manera hacemos una alfabetización de las potencialidades narrativas de las escrituras textiles?

Referencias

- Ahmed, Sara. (2021). *Vivir una vida feminista*. Caja Negra Editora. Buenos Aires, Argentina.
- Albán Achinte, Adolfo. (2017). Pedagogías de la re-existencia: Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, re(existir) y (re)vivir* (T. I; pp. 553). Ediciones Abya-Yala.
- Arnold, Denise y Ayca Espejo, Elvira. (2009). A Comparison of War Iconography in the Archaeological Textiles of Paracas-Topará (in Southern Peru) and in the Weavings of Ayllu Qaqachaka (Bolivia) Today. *Textile: The Journal*

3 Miguel Rocha en Mingas de la Palabra (2021) menciona que en una conversación con Hugo Jamióy él le dice que existe un "analfabetismo de lo indígena" haciendo referencia a que otros lenguajes escrito-visuales son desconocidos. Lo textil, como lo he venido mencionando en el presente texto, también representa un lenguaje poco conocido en los contextos académicos, por lo cual, considero que es importante empezar a "alfabetizarnos", siguiendo la afirmación de Jamióy, para descubrir las potencialidades narrativas de este arte. De allí que surja la pregunta mencionada en el texto.

- of Cloth & Culture*, 7(3). 10.2752/147597509x12541451109794
- Anzaldúa, Gloria. (2016). *Borderlands / La Frontera: The New Mestiza*. Capitán Swing Libros.
- Ansari, Kiran. (julio, 2024). Tatreez Tales: Making a Statement with Traditional Clothing. *Islamic Horizons*. <https://islamichorizons.net/tatreez-tales/>
- hooks, bell. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- hooks, bell. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing Libros.
- Lamberti, Laura. (2020). Palestinian Embroidery, Collective Memory and Land Ownership. *Palestine-Israel Journal of Politics, Economics & Culture*, 25(1/2), 185-188.
- Niesvizky, Sandra. (2022). *De tejer e hilar*. Ciudad de México.
- Pérez-Bustos, Tania, Chocontá-Piraquive, Alexandra, Rincón-Rincón, Carolina y Sánchez-Aldana, Eliana. (2019). Hacer-se textil: cuestionando la feminización de los oficios textiles. *Tabula rasa*, 32, 249-270. <https://doi.org/10.25058/20112742.n32.11>
- Pérez-Bustos, Tania. (2021). *Gestos textiles: Un acercamiento material a las etnografías, los cuerpos y los tiempos*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Rocha, Miguel. (2018). *Mingas de la palabra: textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Segato, Rita. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo libros.
- Tapia, María Belén. (2021). *Entre bordar y ser mujeres: habitar el cuerpo a través de los hilos* [tesis de maestría]. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/183412>
- Zavala, Virginia y Córdova, Gavina. (2010). *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, Virginia, Niño-Murcia, Mercedes y Ames, Patricia. (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Universidad del Pacífico.

Interculturalidad en educación o pedagogía: producción académica en la región latinoamericana¹

Claudia Rozo Sandoval,² Sandra Guido Guevara³

pp. 103-113

- 1 El proyecto de investigación fue coordinado por el profesor: Jorge Posada; participaron como investigadoras: Ana Claudia Rozo, Sandra Patricia Guido y Angie Benavides, docentes investigadores del grupo Equidad y Diversidad en Educación. El trabajo se presentó en la VI Semana de la Investigación Participativa, Colectiva y Abierta 2024, convocado por la Subdirección Gestión de Proyectos (SGP-CIUP), Universidad Pedagógica Nacional.
- 2 Doctora en Difusión de Conocimiento por la Universidad Federal de Bahía de Brasil; profesora investigadora del Departamento de Posgrados, Facultad de Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Investigadora del Grupo Equidad y Diversidad en Educación. Correo: acrozos@pedagogica.edu.co; Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3136-8778>
- 3 Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional; profesora investigadora del grupo Equidad y Diversidad en Educación del Departamento de Posgrados, Facultad de Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo: sguido@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7485-5675>

Antecedentes de investigación

El presente trabajo de investigación se interesa en evidenciar los hallazgos en las publicaciones científicas de Latinoamérica que permiten dar cuenta del campo de la educación intercultural. En este sentido, los antecedentes aquí registrados muestran: avances de otras investigaciones sobre el tema y las contribuciones que se han venido realizando desde hace casi veinte años por el grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación.

Sobre la educación intercultural, recobra singular relevancia para este estudio, tanto a nivel metodológico como conceptual, el estado del arte de Cadena *et al.* (2021), quienes presentan una revisión de artículos de investigación publicados en Scopus durante los últimos veinte años sobre estrategias metodológicas para la primera infancia. En la primera parte del estudio analizan las transiciones sobre la educación intercultural basadas en la selección de 1633 artículos que cumplen con los criterios de selección y son tratados con técnicas de estadística descriptiva. Como parte de los hallazgos, se muestra el comportamiento numérico de las publicaciones: de 2000 a 2008, una media de 9,33 artículos; de 2009 a 2011 un incremento que consigna 27 publicaciones anuales; en 2012 el número asciende a 109 registros anuales, lo que se mantiene hasta 2016, y en 2019 llega a 272 publicaciones. Estas cifras permiten intuir un interés en la temática. Sobre la frecuencia de los países el estudio registra un total de 83, teniendo a Estados Unidos con el mayor número de publicaciones (368), seguido de Australia (154) y España (124), luego, México en el séptimo lugar con 40 trabajos; para el caso de Colombia de 2012 a 2020 se registran 14 artículos sobre edu-

cación intercultural; no obstante, es importante reiterar que esta búsqueda se centra en la base de datos Scopus. Lo anterior evidencia que, aún en temas como interculturalidad, la geopolítica del conocimiento también se mantiene, lo cual se registra con el predominio del idioma inglés (85 %), seguido de español (11 %) y otros como ruso y portugués. En relación con las palabras clave las autoras clasificaron tres ejes temáticos: primero, interculturalidad en el ambiente educativo, con tópicos como educación, multiculturalidad, género, racismo, justicia social y multilingüismo, con abordajes de investigación orientados a identidades, cultura y socioeducación; segundo, la cultura y la relación con los humanos, sobresalen aquí aspectos como conocimiento y educación intercultural, psicología y comunicación, así como competencia cultural; tercero, poblaciones que reflejan los sujetos con quienes se realizan las investigaciones estudiantes, profesores, adolescentes, escolares y jóvenes. Este mapeo, sin duda, ilustra la manera como se han registrado internacionalmente los estudios en torno a la educación intercultural y muestra diferencias en la producción y difusión de conocimiento en esta materia, lo cual constituye un punto central de referencia para el estudio propuesto.

Por su parte, las contribuciones del grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación (2005 – a la fecha), desde la trayectoria investigativa relacionada con el trabajo pedagógico y la formación de maestros en torno a la educación y la diferencia, vienen rastreando algunos de los elementos que aportan a las pedagogías interculturales, bien desde los movimientos de diversidad étnica, como desde prácticas específicas en las instituciones educativas (escuelas, universidades públicas), así

como desde los aportes de pensadorxs, sabedorxs e intelectualxs de la región. Este recorrido investigativo ha permitido identificar los alcances y limitaciones de la educación frente a la diferencia, desde distintos proyectos de investigación, programas de formación, trabajos de extensión, entre otros.

Adicionalmente, el propósito del grupo se plantea en términos de indagar por otras pedagogías y otras miradas de la educación basadas en relaciones de equidad y justicia social, la reivindicación de experiencias y saberes, así como la valoración de las diferencias. Los investigadores del grupo han desarrollado más de veinte investigaciones en territorios, escuelas, universidades, comunidades desde enfoques etnográficos, narrativos y documentales, como la presente investigación.

La apuesta metodológica para conocer la producción en América Latina

Esta investigación, de corte documental, se adelantó como estado del arte con un sentido propio, siguiendo a Restrepo Parra *et al.* (2014), el énfasis está en el ejercicio hermenéutico, que implica la observación a profundidad del conocimiento objeto de estudio con unos referentes analíticos diseñados por el investigador, y su resultado se concreta en una construcción teórica en la que se vincula la producción académica como un todo con sentido (p. 230).

La perspectiva hermenéutica implica la interpretación de posturas y la conceptualización alrededor de los campos de conocimiento; en tanto que el enfoque crítico del estado del arte demanda inferencias, razonamientos, compara-

ciones, argumentaciones y deducciones. Para el presente trabajo se realizaron las siguientes fases.

Fase 1. Selección y recolección

Artículos de investigación publicados en las bases de datos SciELO y Scopus, con los descriptores: interculturalidad y educación, interculturalidad y pedagogía, en una ventana del 2006 al 2020. Se definieron nueve países, teniendo en cuenta el volumen de revistas registradas por países en la región: México, Chile, Colombia, Brasil, Perú, Costa Rica, Bolivia, Ecuador y Argentina. El corpus quedó compuesto por 291 artículos.

Fase 2. Organización y sistematización

Elaboración de matrices de registro (autor, revista, año, resumen, actores, aspectos teóricos, metodológicos, ámbito, país) para ser diligenciada por país, y de análisis por componentes relevantes para el estudio (metodología, ámbito, aspectos teóricos/conceptuales). Se realizaron mapeos de datos (con el software VOSviewer), lo que permitió graficar relaciones entre autores, revistas, países, palabras clave o referencias, basadas en la coautoría. Así mismo, se emplearon las herramientas gráficas de SciELO y Scopus con información detallada del tipo de publicación, áreas de conocimiento, fechas de publicación, entre otros datos relevantes.

Fase 3. Análisis, discusión y resultados

Un primer nivel de análisis se realizó por países, teniendo en cuenta el volumen de la información recabada; el segundo nivel se desarrolló a partir de un análisis cruzado de tópicos como: datos de publicación, ámbitos y actores, tendencias teóricas y metodológicas. Para responder al propósito de identificar las relaciones entre la producción del Doctorado Interinstitucional en

Educación sobre la categoría interculturalidad, se realizó un tercer nivel analítico, a modo de síntesis de los hallazgos en la región frente a la producción local.

¿Qué dicen los investigadores en América Latina sobre la educación intercultural y las pedagogías interculturales?

Para responder al interrogante, en este artículo, se presentan los datos analizados de la siguiente manera: 1) información general de las publicaciones analizadas; 2) los ámbitos a los cuales hacen referencia las publicaciones consignadas en las revistas, así como los actores a los que aluden los trabajos; 3) tendencias teóricas y metodológicas que sobresalen en la región; 4) finalmente, se esbozan algunas conclusiones, lo cual permiten evidenciar las especificidades de la educación intercultural en la región.

Datos de las publicaciones

Los resultados permiten evidenciar, de manera general, que el país con mayor número de publicaciones sobre el tema es México, con un total de 66 artículos, seguido de Chile con 54 publicaciones, Colombia con 51, y Brasil con 46; con un número menor en Costa Rica (19), Perú (15), Bolivia (13), Ecuador (13), y Argentina (11). La relación entre el número de publicaciones registradas en las dos bases de datos (SciELO y Scopus) muestra, de alguna manera, el interés de los investigadores sobre la educación intercultural y en las apuestas de las pedagogías interculturales. Esto representa las prácticas de las comunidades académicas, orientadas a la producción escritural, propias de los registros en revistas indexadas, frente a otras prácticas de circulación de información y conoci-

miento propias de comunidades no académicas, por donde también circulan las producciones sobre estos temas, como en el caso de las comunidades de conocimientos y prácticas en Bolivia, Perú y Ecuador.

Así mismo, el mayor número de artículos lo registra la base de datos SciELO, lo que revela que, por el modelo de acceso y visibilidad de publicaciones científicas en la región (América Latina y el Caribe), esta base continúa ocupando un lugar de preferencia en la comunidad científica de la región.

Por su parte, la revista que más artículos ha publicado sobre estos temas es *Estudios Pedagógicos Valdivia*, revista científica de la Universidad Austral de Chile, con algunos monográficos dedicados a estos. Le sigue la revista *Actualidades Investigativas en Educación* de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad de Costa Rica. Estas revistas tienen como objeto central la educación o la pedagogía.

En esta revisión general se identifica que entre el 2018 y el 2020 se concentra el mayor número de artículos, con un total de 106 (36 %), siendo el 2019 el año con el mayor registro de textos (37). En la observación de 2006 a 2020 es posible observar el crecimiento progresivo de publicaciones sobre el tema; en especial, a partir del 2010, año que coincide con la culminación del período reformista de las constituciones en la región, con la emisión de la constitución en Bolivia en 2009, y que se caracterizó por la emergencia de un "nuevo canon constitucional" y la respuesta a problemáticas locales (Villabella, 2017).

Ámbitos y actores

Un aspecto destacado del análisis lo constituye la identificación de este tópico, el ámbito

constituye el campo de acción al que se refieren los documentos, por ejemplo, salud, educación superior, educación escolar, etc., y los actores a quienes aluden los artículos, por ejemplo, indígenas, mujeres, migrantes.

En "interculturalidad y educación", uno de los ámbitos identificados como tendencia es la educación superior, tanto en universidades convencionales⁴ como en universidades interculturales, es decir, aquellas que se diseñan desde y con las comunidades y pueblos referidos como de diversidad étnica.

En las convencionales se encuentran dos tendencias, una que demanda el trabajo con y desde la interculturalidad, presente en todos los países analizados; y otra que, desde la ausencia de políticas o programas, interpela el lugar de la universidad para generar otros diálogos con la diversidad cultural étnica. En las universidades interculturales, bien por su carácter intercultural o porque se reconocen como indígenas, presentes en países como México, Chile, Ecuador, Bolivia, Argentina, Perú y Costa Rica, se percibe un interés por posicionar los procesos formativos en relación con las culturas de los pueblos, en diálogo con los saberes oficiales.

Los artículos abordan principalmente las políticas públicas, la formación, los currículos y el trabajo con conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas; importa advertir, en este ámbito, la presencia tímida de trabajos desde las culturas afro en la región con algunas producciones en Brasil y Colombia.

En relación con los actores, se identifican principalmente estudiantes, maestros y comunidades étnicas, especialmente indígenas.

Otra tendencia alude a las experiencias y procesos educativos escolares interculturales, en los que se resaltan los enfoques de la educación intercultural bilingüe en la mayoría de los países, a excepción de Brasil donde se enuncia como educación indígena. En este ámbito aparecen principalmente los maestros y estudiantes indígenas, niñez y comunidades indígenas.

Una tercera clasificación se registra en artículos que tratan la salud y la interculturalidad en la formación de profesionales de la salud con perspectiva intercultural en países como Brasil, Colombia y México; así mismo, se encuentran debates más ambiciosos que revelan las tensiones entre los enfoques clásicos de las ciencias de la salud con otras formas del cuidado del cuerpo, de prácticas tradicionales, entre otras; por último, en Perú y Bolivia aparecen artículos sobre la formación en salud desde los conocimientos ancestrales.

Con una presencia tímida, o como una tendencia emergente, se identifican registros en el ámbito de las migraciones y la educación intercultural, en países como Chile y Perú principalmente. Los temas que desde allí se desarrollan son políticas y procesos educativos, en tanto que los actores son las personas migrantes (niñas, niños, jóvenes), sus maestros y familias. Como ya se referenció, llama la atención la poca presencia de trabajos relacionados con las personas afrodescendientes, campesinos y personas con discapacidad.

De manera general, es posible advertir que en la región la educación intercultural tiene como referente central las comunidades y los pueblos

4 Es decir, aquellas que son parte de la estructura formal de los sistemas de educación, que buscan atender las demandas del mercado y que no se han diseñado para atender las demandas de las comunidades indígenas, afro, palenqueras, raizales, en general la diversidad étnica.

indígenas, sobre las pedagogías interculturales, algunos artículos de reflexión dan cuenta de prácticas que presentan las discusiones sobre la educación propia.

Tendencias teóricas

Los artículos estudiados se abordan teóricamente desde diversas perspectivas disciplinarias e interdisciplinarias para analizar la educación intercultural. Hacen parte de sus soportes teóricos los fundamentos sociológicos, filosóficos, lingüísticos antropológicos y educativos. En cuanto a los fundamentos teóricos por país encontramos las siguientes tendencias.

En México se observa una tendencia hacia el trabajo sobre la interculturalidad crítica y decolonial, entendida como una autonomía epistémica, política, social y cultural de los pueblos. Esta perspectiva desafía los límites del Estado neoliberal mercantilizado, adicionalmente se evidencia un creciente interés por el pluralismo epistemológico y, en general, una crítica a la interculturalidad institucionalizada en el marco de un multiculturalismo neoliberal que promueve políticas indigenistas.

En Chile, se fundamenta el análisis en el pensamiento crítico y en las epistemologías de los pueblos originarios para promover una ciudadanía más justa, democrática e intercultural. Muchos estudios analizan la discriminación, principalmente desde perspectivas históricas, y en el ámbito pedagógico tienen como referencia central el pensamiento de Paulo Freire para orientar la educación indígena mapuche.

En Colombia, aunque predomina un enfoque de interculturalidad crítica, también se identifican referencias al multiculturalismo para reconocer las diferencias culturales. En este marco,

se mencionan competencias interculturales, principalmente relacionadas con la enseñanza de lenguas. La educación intercultural se centra en la educación propia de las comunidades indígenas, pero también incluye un componente significativo de educación para la paz. Se destaca la importancia de trabajar desde un pluralismo epistémico, enfocado principalmente en la enseñanza de las ciencias, así mismo un interés en la educación superior desde el enfoque de justicia epistémica.

En Brasil, un número importante de artículos se centra en las relaciones entre saber y poder al considerarlas un desafío para la educación intercultural; así mismo, sobre los enfoques teóricos desde perspectivas críticas a partir de las cuales se interpelan el lugar del poder asociado a las formas de producción y circulación de conocimientos. En este sentido, reconocen la relevancia de los estudios decoloniales, las epistemologías del sur, la pluralidad epistémica, la construcción social del conocimiento y las epistemologías de la historia para discutir currículos y prácticas pedagógicas.

En Perú, se propone un enfoque de interculturalidad centrado en proyectos políticos y epistémicos de transformación social, política y cultural, con el objetivo de desmontar patrones sociales hegemónicos.

En Costa Rica, los referentes optan por la interculturalidad crítica, cuyo propósito es promover la equidad educativa, la justicia social y la superación del racismo. Este enfoque se basa en el derecho a la educación de los pueblos y en la crítica a los sistemas sociales que perpetúan la exclusión ciudadana.

En Bolivia, se cuestiona la relación de poder entre culturas en la búsqueda de la transfor-

mación social desde enfoques de justicia y desafiando la subordinación de conocimientos que aún persiste en la interculturalidad institucionalizada.

En Ecuador, se impulsa un proyecto político y epistémico transformador que aborde la desigualdad social a partir de la interculturalidad crítica, presente en los discursos de los movimientos indígenas.

Finalmente, en Argentina, se cuestiona el enfoque de interculturalidad que se limita a trabajar sobre la relación entre culturas sin profundizar en las estructuras subyacentes. Se propone, en cambio, una visión compleja orientada hacia la transformación social, la justicia y la inclusión.

Una mirada de la región permite observar, de modo general, una preocupación significativa por la descolonización del conocimiento, frente a lo cual varios autores se apoyan en la teoría de la decolonialidad, con énfasis especial en las obras del grupo modernidad-colonialidad. En este contexto, se promueve el pluralismo epistémico, que busca romper con la colonialidad del saber e incluir saberes ancestrales, campesinos e indígenas en los currículos educativos. De otra parte, se critican las políticas asimilacionistas, multiculturalistas e interculturalistas funcionalistas, especialmente en el caso de México, donde se cuestiona la educación intercultural indigenista que ha llevado a la creación de universidades interculturales institucionalizadas.

En el concepto de interculturalidad, encontramos principalmente dos enfoques: uno funcionalista o institucionalizado, que se basa en la diversidad y el respeto a la "diversidad cultural", dentro del cual se ubica el de las competencias interculturales, con raíces en el multiculturalismo

institucional, presente en las constituciones políticas de varios países latinoamericanos.

Como tendencia importante está el trabajo sobre la interculturalidad crítica, que busca un cambio estructural y una conciencia del conflicto inherente al encuentro entre culturas, esta perspectiva se considera como proyecto de transformación social y cultural. Aquí se perciben diferentes enfoques críticos: la decolonialidad; las pedagogías críticas; las pedagogías que reclaman la autonomía de los pueblos indígenas para construir y desarrollar sus propuestas educativas, sociales y culturales; las propuestas desde la comunalidad que propician los espacios y relaciones comunitarias como elementos centrales de los procesos educativos; o, las pedagogías inductivas interculturales basadas en las prácticas sociales, culturales y cotidianas de los pueblos indígenas.

Así mismo, se encuentran críticas y problematizaciones a la interculturalidad institucionalizada, generadas desde los Estados para "integrar" a los indígenas o para cooptar las propuestas de universidades indígenas interculturales promovidas por los movimientos sociales. Esta tendencia es común en diferentes artículos, en especial en los de México, en donde la interculturalidad institucionalizada es cuestionada como política de los Estados neoliberales actuales.

Sobre la educación intercultural se registra una crítica al situarla en y para los grupos étnicos, prioritariamente indígenas, y se argumenta sobre la importancia de una interculturalidad para todos asociada a otras poblaciones como migrantes y personas con discapacidad (ejemplo especial en el caso de Chile).

En cuanto a los fundamentos pedagógicos, se observa una orientación hacia las pedagogías

críticas y, principalmente en México, hacia las pedagogías comunalistas e inductiva intercultural. Se hace referencia también a los principios de la educación popular en relación con la educación intercultural; al tiempo que se reitera la importancia de superar el racismo y la exclusión.

Finalmente, los campos de la educación y la pedagogía exploran perspectivas éticas, de hospitalidad y de responsabilidad, con un necesario cruce con la categoría de género, como se observa en Argentina. Así mismo, en algunos países, se han generado trabajos de análisis de políticas como una forma de profundizar en la relación del Estado con los grupos étnicos.

Lo metodológico en los artículos publicados

Señalar las tendencias sobre lo metodológico demanda hacer algunas precisiones de las evidencias en el análisis: más del 50 % de los trabajos se ubican como artículos de reflexión, y otro número importante de artículos (34) da cuenta de resultados de investigación, pero no evidencian los enfoques metodológicos, a lo sumo describen algunas técnicas de recolección de información; un segundo aspecto revela la amplia gama de alusiones a lo metodológico, desde técnicas hasta paradigmas. Desde este reconocimiento se presentan algunas de las orientaciones identificadas.

En México, un registro importante de artículos de reflexión, ensayos y reseñas; seguido de una tendencia de trabajos etnográficos en diversos enfoques: etnografía participativa, análisis etnográfico comparativo, etnografía escolar comunitaria, entre otras. Algunos trabajos, desde enfoques críticos, buscan debatir el lugar de la interculturalidad crítica para generar procesos de transformación en las relaciones asimétricas hacia poblaciones étnicas (Giner *et al.*, 2018).

Se identifican también, artículos de carácter documental y de revisión de antecedentes, que revelan diversas aproximaciones al campo de la educación intercultural (Rojas-Cortes y González Apodaca, 2016); así mismo, el trabajo de Sartorelo (2015) que, desde un enfoque crítico, analiza la educación intercultural y presenta los principios políticos, epistémicos y pedagógicos del método inductivo intercultural.

Para el caso de Colombia, un 37 % de los artículos no describe ningún enfoque metodológico; se encuentra una tendencia en los artículos de revisión documental y de revisión sistemática de datos; seguida del análisis del discurso y análisis crítico del discurso; algunos artículos de reflexión, ensayos y reseñas. Llama la atención un grupo de trabajos que se inscriben en enfoques cuantitativos y mixtos; así como la presencia tímida de artículos que reseñan trabajos desde la investigación acción.

En Chile, con respecto a la metodología, priman los ensayos y artículos de reflexión, seguidos del análisis documental; así mismo, la etnografía desde enfoques situados y críticos, en lo que la observación y los diarios de campo están presentes en trabajos de etnografía escolar; también los estudios de caso múltiples y de carácter exploratorio. Se destacan los trabajos en los cuales se relaciona conceptualmente saberes y conocimientos culturales desde la teoría fundamentada. Como técnicas de construcción de datos se describe la observación, la cartografía, las entrevistas, y, en general, estrategias metodológicas de los enfoques cualitativos.

Los artículos de Brasil reiteran un número importante de textos que no referencian enfoques metodológicos y otros que se presentan como de reflexión o ensayos. Del 37 % que aluden a la metodología mencionan lo cualitativo

sin mayores precisiones; seguidos del "análisis documental", uno de ellos explícitamente como revisión sistemática. Otra línea de trabajos nombra el análisis de discurso desde enfoques críticos, con referentes conceptuales de las epistemologías del Sur, enfoques poscoloniales, y análisis desde Foucault y Van Dijk.

Las publicaciones en Perú, Costa Rica y Argentina revelan la tendencia reiterada en los países ya descritos: un registro significativo que no señala explícitamente un enfoque metodológico, seguido de textos de artículos de reflexión y contribuciones diversas como análisis de experiencias de formación docente en el tema. Vale resaltar algunas publicaciones en estos países: el abordaje de metodologías de enfoque epistemológico indígena ("desenvolver la espiral") en diálogo con el análisis de contenido en Perú; análisis de las prácticas de la educación intercultural bilingüe en Costa Rica; la perspectiva analítica, a propósito de la ética en la educación intercultural en Bolivia; en Argentina, la exploración de la red de tácticas sociolingüísticas en población bilingüe (quichua-español) al analizar las lenguas como práctica social y recurso de la cultura, desde enfoques etnográficos y lingüísticos.

Una revisión a la producción en Ecuador sobre lo metodológico deja ver la relevancia de los métodos narrativos biográficos y la investigación exploratoria para realizar análisis sistematizado de publicaciones científicas, la etnografía y el análisis del discurso; y como técnicas la entrevista, la observación, entre otros.

En síntesis, sobre este tópico, es posible señalar que, en lo metodológico, los trabajos académicos de los nueve países revelan un interés por artículos reflexivos, ensayos y reseñas (cerca del 30 %), con niveles diversos de produc-

ción, profundidad y enfoques, aunque una gran mayoría manifiesta un enfoque crítico.

Lo anterior refleja cómo la interculturalidad y la educación intercultural son importantes para las y los académicos en la región, quienes explicitan la necesidad de afinar las perspectivas analíticas y situadas; por ejemplo, la tensión identificada en México al asumir el concepto de educación intercultural, teniendo en cuenta las implicaciones históricas, su evolución y las demandas de los pueblos ante los procesos de cooptación de las luchas indígenas por la institucionalidad. En tanto que en países como Argentina, la mirada se centra más en procesos de interculturalidad hacia poblaciones indígenas y las "oportunidades" de inserción en la cultura dominante.

Adicionalmente, los trabajos de revisión documental sistemática resultan significativos como una oportunidad para conocer los debates teóricos, metodológicos y políticos de la región. Estos artículos permitieron advertir las críticas a enfoques interculturales que vienen despojando de las intencionalidades políticas e ideológicas que las pueblos y comunidades étnicas han construido para posicionar otras formas de hacer educación.

Una tercera tendencia metodológica reitera el valor de las investigaciones de corte etnográfico, con participación de las comunidades donde se llevan a cabo, lo cual resulta significativo para las discusiones epistémicas, teóricas, metodológicas y políticas desde los agentes vinculados en esta tendencia. Aquí es importante reseñar que, en todos los países, con excepción de Perú, se registran trabajos etnográficos; el país con mayor número de artículos en esta clasificación es México, seguido de Chile.

Finalmente, se identifica una tendencia, con menor presencia, que descubre en los enfoques críticos alternativas para analizar y discutir las relaciones sociales, económicas, políticas y educativas con la diversidad étnica. Aquí las investigaciones se desarrollan desde el análisis del discurso y el análisis crítico del discurso, la investigación acción participativa y la investigación social y colaborativa.

A manera de conclusión

Las investigaciones en torno a la interculturalidad y la educación evidencian la urgencia de descolonizar el conocimiento mediante enfoques decoloniales que promuevan un pluralismo epistémico que conecte saberes científicos con conocimientos tradicionales y contextuales. Este marco enfatiza la crítica a políticas asimilacionistas, funcionalistas y multiculturalistas, particularmente en casos como el de las universidades interculturales institucionalizadas en México.

Las pedagogías críticas, orientadas a la diferencia y fundamentadas en teorías curriculares y sociocognitivas, plantean la necesidad de métodos inductivos interculturales que valoren la construcción del saber en contexto, de manera colaborativa con las comunidades. Además, se observa una creciente demanda por ampliar los enfoques étnicos hacia poblaciones migrantes y otras identidades, como ocurre en Chile, Brasil y Colombia. En este sentido, las pedagogías comunalistas en México y los principios de educación popular en Brasil y Colombia se posicionan como herramientas clave para la transformación social.

Otros ámbitos emergentes incluyen la articulación entre interculturalidad y salud, especialmente en Brasil, Perú y Bolivia, así como las intersecciones entre tecnologías y cultura, ejemplificadas en el

concepto de "digiculturalidad" en Costa Rica. Asimismo, se destacan los esfuerzos por transformar los currículos universitarios, tanto en instituciones convencionales como en aquellas orientadas a pueblos indígenas, integrando principios de ética, responsabilidad y perspectiva de género.

Aunque el análisis de las relaciones entre Estado y grupos étnicos es relevante, persiste una débil atención a los problemas de racismo, particularmente en Costa Rica, Brasil y Colombia. Finalmente, resulta destacable la creciente presencia de intelectuales indígenas que contribuyen al debate académico en países como Brasil, Chile y México, lo cual reafirma la importancia de su protagonismo en la construcción de una educación verdaderamente intercultural. En relación con las perspectivas metodológicas predominan artículos de reflexión y documentales con alguna presencia de trabajos etnográficos, narrativos y críticos.

A manera de cierre, vale señalar que tanto las metodologías como los enfoques conceptuales (en algunos casos teóricos) reflejan los trayectos y tendencias de la educación intercultural, que se va consolidando como campo académico en el cual priman discusiones en torno al encuentro entre conocimientos occidentales, tradicionales, ancestrales, artesanales, campesinos; las identidades que buscan reconocimiento y la legitimidad de sus lenguas, tradiciones y expresiones culturales; así como de los territorios que (desde saberes y prácticas) reclaman otras formas de relación con la naturaleza, de comprensión del desarrollo, y el debate sobre la comprensión de las fronteras, entre otros.

Referencias

Cadena, I., Cortés, S., Mojica, A. y Posada, G. (2021). *Estado del arte: Educación intercultural*

en Scopus 2000 y 2020 [Trabajo de grado]. Pontificia Universidad Javeriana.

Giner, A., Saldivar, A., Duarte, J. M. y Keck, C. (2018). Re-pensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. *Revista Sinéctica*, 50. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-005](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-005)

Restrepo Parra, A., Tabares Ochoa, C., Tangarife Patiño, A. M. y Londoño Tamayo, J. (2014). Los estados del arte y la producción de conocimiento en las Ciencias Sociales. Una mirada a la Ciencia Política. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 37(3), 227-236. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762014000300003

Rojas-Cortes, A. y González Apodaca, E. (2016). El carácter interactoral en la educación supe-

rior con enfoque intercultural en México. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 73-91. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100006

Sartorelo, S. F. (2015). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 121-143. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-80272016000100009&script=sci_abstract

Villabella, C. (2017). El constitucionalismo contemporáneo de América Latina: Breve estudio comparado. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 50(149), 943-978. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332017000200943

Investigar desde las prácticas en literatura: Otras formas de ocuparse de la enseñanza¹

Edilson Silva Liévano²

pp. 114-128

-
- ¹ Este artículo recoge la ponencia presentada en la Semana de la Investigación (2024) de la Universidad Pedagógica Nacional, así como los aspectos centrales presentados en el II Encontro Internacional de Formação Docente do IFRN, Simposio Docencia y Prácticas Pedagógicas en la Educación Profesional y del V Encontro de Pesquisa e Formação Docente das Licenciaturas em Letras, en el Instituto Federal de Rio Grande del Norte (12 a 16 de agosto del 2024).
 - ² Investigador principal del proyecto "Escribir el sentido (un) sentido: la lectura literaria desde las relaciones del espacio-tiempo". Correo: esilv@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8145-0297>

Introducción

Edith Litwin, al citar a la destacada educadora Paula Carlino, afirma que cada día en el aula plantea un desafío ante el cual el maestro tiene tres opciones: "despreocuparse, preocuparse u ocuparse" (Carlino, 2003, citado por Litwin, 2016, p. 201). Esto me lleva a cuestionar si siempre los maestros, en su cotidianidad, están haciendo investigación. Mi respuesta es que, en general, no. Pues, creo, investigar desde las prácticas implica reconocer que estas no son verificaciones de teorías previas, sino espacios donde el conocimiento se genera y transforma continuamente, supone observarlas como procesos dinámicos que producen saberes en contextos específicos, y, sobre todo, que plantean nuevos desafíos de comprensiones y explicaciones de las crisis que se presentan durante el acto pedagógico.

Lo anterior no ocurrirá mientras el maestro, incluidos los practicantes, no combinen el ejercicio del acto pedagógico con el punto de vista de la investigación. En su práctica diaria, los maestros suelen centrarse en la articulación de diversas actividades dentro de proyectos de aula más amplios, concebidos como iniciativas para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes. La cuestión que quiero considerar es que investigar desde las prácticas es otra forma de ocuparse de la enseñanza, pero que requiere un cambio de paradigma en la manera como concebimos el objeto de estudio, su pedagogía y su didáctica.

El proceso de observación

Persiste una notable distancia entre lo consignado en los documentos oficiales, ya sean estatales o institucionales como el Proyecto Educativo Ins-

titucional (PEI), y lo que realmente ocurre en las prácticas pedagógicas. Grundy (1991) analiza dos formas de comprender el currículo: desde un enfoque conceptual y desde una perspectiva cultural. Como sostiene la maestra australiana:

*El **currículum** no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio una forma de organizar un conjunto de prácticas organizativas humanas. (Grundy, 1991, p. 20)*

El enfoque conceptual, predominantemente teórico y estratégico, encuentra su fundamento en los documentos normativos que orientan las metas educativas desde una perspectiva general y abstracta. Digamos, en perspectiva del sociólogo francés François Jullien (2017), esto puede ser analizado en un doble sentido, entre lo *común* y lo *similar*. Los dos términos no implican lo mismo, pues el primero se nos presenta como un derrotero político, mientras que el segundo es un término más cercano a la economía, a la globalización. Un análisis de los aspectos de lo común y lo similar a los *Estándares básicos en las competencias del lenguaje* disponibles en la página del Ministerio de Educación Nacional revela lo siguiente.

Lo común

Formación integral del individuo: el documento enfatiza en la importancia del lenguaje para el desarrollo del individuo y la constitución de la sociedad. Se resalta el valor subjetivo del lenguaje como herramienta cognitiva para la construcción de la identidad y la comprensión de la realidad. También se destaca el valor social del lenguaje en la construcción de la ciudadanía responsable y la convivencia pacífica.

Metas educativas amplias: el documento propone metas de formación que van más allá de la simple adquisición de habilidades lingüísticas. Se busca formar individuos capaces de comunicarse efectivamente, transmitir información, representar la realidad, expresar sus sentimientos y potencialidades estéticas, y ejercer una ciudadanía responsable.

Énfasis en la ética de la comunicación: se propone una ética de la comunicación que promueva el diálogo, el respeto a la diversidad y la construcción de una sociedad más igualitaria.

Enfoque holístico e interdisciplinario: se aboga por una formación en lenguaje que abarque diversas manifestaciones, que incluya la lengua castellana, la literatura y otros sistemas simbólicos. Se busca integrar los diferentes ejes de la formación en lenguaje de manera coherente.

Lo similar

Estándares como herramienta de homogenización: los estándares curriculares buscan establecer un conjunto de habilidades y competencias similares que todos los estudiantes deben alcanzar en su formación en lenguaje. Esto se evidencia en la estructura de los estándares, organizados por grupos de grados y con enunciados identificadores que definen los saberes específicos y las finalidades de la formación.

Evaluación basada en competencias: los estándares se plantean como referentes para la evaluación del aprendizaje, pues buscan medir el nivel de desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

Orientación hacia un sistema educativo globalizado: los estándares se enmarcan en un contexto educativo globalizado, pues buscan

preparar a los estudiantes para participar en situaciones comunicativas a nivel nacional e internacional. Y por tanto a pruebas que se aplican a todos los estudiantes indistintamente de los contextos, es decir, al acceso y distribución de los recursos de la cultura.

La búsqueda de un equilibrio entre la formación de individuos críticos y autónomos, así como la necesidad de estandarizar las competencias y la evaluación, parece ser un derrotero por el que transita la idea de garantizar una educación de calidad que responda a las necesidades de la sociedad, que mejore los índices de lectura en el país, las posiciones en las pruebas globales de lectura, etc. De ahí la necesidad de situarnos críticamente entre lo común y lo similar, entre lo conceptual y lo cultural, así mismo entre la enculturación y la justicia como enfoques de abordaje de las escrituras. En la tabla 1 podemos observar cómo al menos desde los aspectos teleológicos los estándares parecen ofrecer una meta de llegada para la formación en lenguaje.

Tabla 1. Dimensiones, campos y factores de la formación por competencias del lenguaje

Dimensiones de formación	Campos pedagógicos	Factores
Comunicativa		Comprensión textual
Informativa		Comprensión e interpretación textual
Representación de la realidad	Pedagogía de la lengua castellana	Literatura
Expresiva: potencialidad estética	Pedagogía de la literatura	Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos
Formación de la ciudadanía	Pedagogía de otros sistemas simbólicos	Ética de la comunicación
Sentido de la experiencia		

Fuente: estándares básicos en las competencias del lenguaje.

No podemos asegurar que tanto lo común como lo similar de la propuesta sean en realidad una contravía en la formación de los sujetos, pero el aula de clase supone para nuestros maestros en formación, e incluso para la transición entre su trayectoria universitaria y las prácticas, otros retos que no necesariamente tienen que partir del reduccionismo con el que se pretenden diagnosticar los déficits de los estudiantes. Y es lo que lleva en muchos casos a que el estudiante pretenda tener un proyecto antes de la observación en el aula; es decir, es la realidad la que termina por acomodarse a las pretensiones investigativas de los sujetos y no la lectura de la realidad la que dispara el incidente investigativo en el estudiante.

François Jullien (2017) sostiene que existen dos aspectos inherentes a toda cultura, la fecundidad de sus recursos y la variación de estos. El autor afirma que el principal recurso de la cultura es la lengua, seguido de las literaturas, la argumentación y el diálogo. Sin embargo, nosotros hemos asumido otros recursos culturales tales como la oralidad, la lectura, la escritura, la escucha y la performatividad. Pues todos estos contribuyen la formación lingüística, ética y estética del sujeto desde un punto de vista literario. En nuestra observación inicial pedimos a los estudiantes que exploren sobre la manera como son concebidos los diferentes recursos de la cultura, y la forma como se conciben en el currículo con enfoque conceptual y las maneras como se realizan en el aula, es decir, desde lo cultural.

Recuerdo que, en uno de esos acercamientos, una practicante trajo como registro etnográfico la declaración de una niña de ocho años, del grado segundo de primaria, que afirmaba que para ella "la literatura era como una Navidad". Y entonces estuvimos varias sesiones tratando de elaborar

hipótesis investigativas de ese incidente. Luego cuando volvimos a conversar con ella, descubrimos que quería decirnos que era un momento especial, un hecho que rompía con el resto del tiempo, con la monotonía de las demás clases. Es necesario enfatizar que la primera fase, la observación, parte de dos preguntas generales: ¿cómo se concibe el objeto de estudio y cómo se ejecuta en la práctica?, ¿cómo se conciben y cómo se emplean los recursos de la cultura: la lengua, las literaturas, la oralidad, la lectura, la escritura, la escucha, el diálogo, la argumentación y la performatividad?

En otra ocasión, mientras el practicante apoyaba a la profesora titular en aspectos sobre la oralidad, se les presentó a los estudiantes las cualidades de la voz a través de un video que se intitulaba: "La voz tiene una poderosa influencia". Toda la secuencia de aprendizaje se había diseñado desde el sustento teórico de la "competencia comunicativa" planteada por Dell Hymes. Cuando se preguntó a las participantes de grado octavo, en relación con la intensidad, cuál de las dos formas de la intensidad, alta o baja, aportaba mayor credibilidad en la comunicación, las estudiantes fueron enfáticas en considerar que la intensidad baja se asociaba a la credibilidad. En discusión con el practicante construimos nuestra hipótesis investigativa: quizás la intensidad alta se asocia a situaciones de conflicto en la que están en juego juicios morales sobre el hablante. Este hecho puntal es lo que podría considerarse la crisis. "Sostiene Woods que en todas las escuelas se producen acontecimientos que alteran el orden normal: se trata de crisis que supone responsables, puntos de vista en conflictos, posiciones de controversias y, seguramente, desacuerdos de cómo remediadas o resolverlas" (Woods, 1997, p. 29, citado en Litwin, p. 204).

Así que, en la revisión de nuestros diarios de campo, era indiscutible que ese era un excelente incidente investigativo. En el año 2023, mientras hacia mi clase regular de literatura colombiana, una estudiante alzó la mano porque quería saber cuántas preguntas le iban a salir en el control de lectura sobre el *Yuruparí*. Ella había llegado una clase después y no había estado en la discusión de los acuerdos iniciales sobre la clase en la que se explicaba que el proyecto de aula estaba enfocado en la elaboración de un cuaderno de escritura literaria, con el cual, partiendo de varias situaciones hermenéuticas, darían respuestas multimodales a cada obra leída, previa a una consigna en la que se acordaría la tipología textual.

Esa pequeña crisis en el aula, pero sobre todo su gesto de desconsuelo que parecía indicar para qué he leído el *Yuruparí* si no me iban a preguntar nada, fue lo que me llevó a considerar la necesidad de hacer la sistematización de dicha experiencia. Esta era una práctica que ya veníamos desarrollando con una buena aceptación desde el año anterior y que respondía a los enunciados conceptuales consignados en el espacio "Horizontes discursivos de la literatura colombiana".

De esos incidentes podemos extraer valiosas enseñanzas si los sometemos a un proceso investigativo. Constituyen experiencias no planificadas, anticipadas ni controladas. Para transformarla en un acontecimiento investigativo debemos distanciarnos de nuestro papel de maestros o profesores, recoger opiniones de los diferentes actores, conformar un grupo que estudie el incidente, documentarlo, realizar los registros y encontrar razones nuevas que formen parte del proceso de descubrimientos. (Litwin, 2016, p. 204)

Transformar el incidente investigativo en acontecimiento

Tras varias décadas de trasegar en literatura por teorías literarias, sobre las grandes discusiones del lenguaje, sobre el por qué enseñar literatura hoy o para qué, podemos centrar el debate sobre la base de la "educación literaria". En ese sentido, Pedro Cerillo (2010) sostiene un enfoque ecléctico para la educación literaria dada la existencia de múltiples teorías literarias y la complejidad de la obra misma.

Debería asumir un concepto de la enseñanza de la literatura diferente del que ha prevalecido hasta hace unos pocos años. Dicho concepto se basaría en al menos en estos cuatro pilares: la defensa del atractivo de la obra literaria en sí misma, la aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de la lectura de la obra literaria, la concienciación de los valores formativos de la lectura literaria y el trabajo simultáneo de lectura y escritura significativo. (Cerillo, 2010, p. 86)

Lo primero que hicimos en el proceso de documentación fue contar con las concepciones que los estudiantes tenían sobre la concepción de un lector literario, si consideraban que las respuestas críticas que ellos elaboraban se ajustaban o hacían justicia a la obra de lectura. Los sondeos nos mostraron que buena parte de los estudiantes coincidían en que a la literatura se llegaba siendo lectores, pero no lectores literarios y expresaban su confianza en lo que los críticos de la tradición habían dicho sobre la obra, la necesidad de contrastar varios puntos de vista como aspectos fuertes en la educación literaria, pero no contemplaban otros aspectos que la

sistematización permitió constatar que si ocurrían como el problema hermenéutico del significado, la experiencia estética en la recepción de la obra o la formación del criterio literario (ver tabla 2).

Tabla 2. Encuesta de exploración sobre la variable educación literaria

Variables en clave de educación literaria	Análisis de la encuesta
Estudio de la obra en sí: análisis críticos, filológicos o genéticos.	Es necesario saber lo que los críticos dicen (15), tener una base estructural para leerla (1), dominar una teoría literaria que permita su acceso (11), hacer varias lecturas críticas (3), guiarse por el discurso del profesor (0), contrastar varios puntos de vista (11), Construir un discurso propio (6).

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas de los participantes de la investigación.

Ya desde el año anterior habíamos introducido las relaciones del espacio-tiempo, el cronotopo, como un aspecto fundamental para la comprensión y la interpretación de la obra. Es decir, debemos considerar que, de cierta manera, el camino ya estaba trazado desde lo teórico y lo práctico. No obstante, fue a finales del año 2023 cuando se dio forma como un proyecto de investigación que buscaba sistematizar la experiencia. Así nació el proyecto "Escribir el (un) sentido: la lectura literaria desde las relaciones del espacio-tiempo".

Investigar en el aula presupone llevar a cabo un proceso de construcción teórica que permite a los docentes realizar una reflexión más profunda sobre las actividades que promueven, sus consecuencias y sus implicaciones. Para que la actividad reflexiva se transforme en una

teoría requiere que el proceso llevado adopte una serie de recaudos que otorguen validez y confiabilidad a los datos y los conceptos que se elaboren. (Litwin, 2016, p. 203)

Así que para este semestre ya habíamos realizado una serie de apoyos y recursos teóricos que se enfocaban en explicar por qué el tiempo-espacio desde la teoría de Bajtin (1989-1999) cumplían un papel importante en la forma composicional de la obra al proporcionar unidad artística al texto literario, progresión temática del acontecimiento y posibilitar la realización figurativa del acontecimiento narrativo. De hecho, ya habíamos elaborado una buena tabla de relaciones internas del espacio-tiempo que, al ser recorridas a lo largo del texto, permitían ascender desde aspectos muy comprensivos y descriptivos hacia formas cada vez más elaboradas, abstractas e interpretativas de aspectos valorativos, axiológicos, ideológicos, filosóficos e interculturales presentes en la obra.

Estos aspectos teóricos permitieron ajustar algo que ya habíamos notado, y es que algunas respuestas construidas por los estudiantes se alejaban del sentido propuesto por la obra. Sin embargo, los mismos estudiantes afirmaron que solo cuando se elaboraba una hipótesis interpretativa de manera previa, el sentido que elaboraban se acercaba a una interpretación que los conducía a las formas arquitectónicas presentes en la novela. Entendiendo esta última como la concepción ideológica que se realizaba en los diferentes recursos de los que dispone el escritor: el contenido, el material verbal y la forma, el sistema de personajes, el punto de vista de los narradores, el inicio y el cierre argumental, los lugares del espacio, los modos del tiempo (ver tabla 3).

Tabla 3. Algunas formas arquitectónicas y compositivas

Formas arquitectónicas	Formas compositivas
Es la forma del objeto estético puro, orientada axiológicamente hacia el contenido. Se relaciona con la organización interna de valores cognitivos y éticos que dan sentido al contenido.	Es la organización del material externo de la obra para realizar la forma arquitectónica. Se refiere a la técnica de la forma y está condicionada por la naturaleza del material utilizado.
Lo trágico: el héroe toma decisiones radicales que no se negocian con el mundo o los valores ajenos.	Monologicidad, destino predeterminado (ineluctable), unidad temporal y espacial (tiempo, espacio, acción), ausencia de cronotopo diverso, conflicto entre el individuo y las fuerzas superiores (Estado, las jerarquías), carencia de carnavalización.
Lo novelesco: el héroe es un ser del desamparo, sin Dios, sin Estado, sin amos.	Polifonía, tiempo-cronotopo, heteroglosia, dialogismo, monologismo, autor y personajes en diálogo.
Lo cómico: subvierte y libera a las personas de las normas y las jerarquías sociales, se manifiesta a través de la risa, que tiene la facultad de desmitificar y humanizar, invertir lo alto y lo bajo, lo sagrado y lo profano.	Dialogismo y polifonía, carnavalización, inversión de valores, grotesco y corporalidad, temporalidad abierta y cíclica, ambigüedad y relativización de la autoridad.
Lo épico: los héroes del épico se deben a sus amos, su tiempo y sus creencias.	El pasado se presenta con sus acontecimientos como cerrados y dignos de respeto y reverencia.

Fuente: elaboración a partir de Bajtin (1989; 1999).

A lo largo del semestre fuimos elaborando una serie de relaciones que en este breve artículo no podemos explicar, pero que presentamos aquí de

forma general con la intención de dar a conocer los aspectos con los que, finalmente, los estudiantes hacían la lectura de un texto narrativo.

Tabla 4. Las relaciones del espacio- tiempo (n)

Componentes de la categoría	Subcategoría	Elementos de análisis	Indicaciones pragmáticas para la lectura
Tiempo menor, Tiempo mayor	Enunciado Proceso productivo Mediación Dialogismo Significado Sentido	Gran tiempo (historia) - tiempo menor (obra y sujeto)	El papel de la inferencia, la pregunta, el lector colaborativo, la construcción del significado, la producción de sentido.
Cronotopo (intersección tiempo- espacio)	Momento de mayor intensidad axiológica	¿Cómo se construyen el inicio y cierre argumental del relato?, y ¿qué tipos y formas de cronotopos aparecen o podrían ser desarrollados en él?	Construir significados sobre el inicio y cierre argumental.

Componentes de la categoría	Subcategoría	Elementos de análisis	Indicaciones pragmáticas para la lectura
Relaciones poder-saber-subjetividad en el espacio-tiempo	Relaciones del tipo: Poder: fuerza Saber: forma Subjetivación: (afectación) subjetividad (efecto)	¿Cómo se manifiestan las relaciones entre fuerza, saber y subjetividad en el texto literario, en las relaciones históricas y en las relaciones actuales?	Describe el orden de los espacios en la novela considerando tres aspectos clave: las relaciones de fuerza (incitar, inducir, disuadir, facilitar, dificultar, ampliar o limitar); las relaciones de forma (racismo, esclavitud, alteridad negativa, modernidad, globalidad, entre otros); y la subjetivación, entendida como el proceso en que el "afuera" afecta al individuo, donde la subjetividad se convierte en el pliegue de fuerzas, formas y el yo mismo.
Modos del espacio-tiempo	Espacio social Espacio objetivo Espacio público Espacio privado Espacio íntimo Espacio virtual (teoría literaria, filosofía, sociología, antropología psicoanálisis)	Lugares del espacio <i>Locus terribilis</i> <i>Locus amoenus</i> Lugares antropofágicos Lugares estéticos Lugares émicos Lugares de cognición: memoria, identidad	Identificar los tipos de espacios en los que se desarrolla la narración: espacios de acción (cuando se narran las acciones de los personajes), de descripción (cuando se detallan características), dialógicos (cuando los personajes se refieren a estos) y de comentario (cuando el narrador valora el espacio).
		Tiempo mítico: sagrado y lo profano Tiempo narrativo Tiempo psicológico Tiempo histórico Tiempo cronológico Tiempo ambiental	Identificar el mundo narrado (donde se desarrolla el universo configurado en el relato) y el mundo citado (aquellos elementos que no se narran cronológicamente, pero que son evocados o recordados). Establecer en cada uno de esos planos las relaciones posibles de la temporalidad.
Forma	Arquitectónica Composicional	Hipótesis interpretativa Toma de posición Posición en el campo	Elaborar de forma subjetiva, amparados en contenido, el estilo, la composición, una forma filosófica, estética, ética de articular la parte con el todo.
Acontecimiento	Narrativo Histórico Formativo Educativo	No hay narración sin acontecimiento.	Su indicio principal es el cambio.

Fuente: Silva y López (2025).

Sistematizar la experiencia del aula

Quienes hemos realizado alguna vez el ejercicio de sistematizar una práctica pedagógica siempre transitamos por el máximo de incertidumbre hacia un mínimo de incertidumbre sobre el acontecimiento investigativo. A diferencia de la formulación del proyecto, que puede partir de una pregunta de investigación, la sistematización de la experiencia nos sugiere tres preguntas que permiten elevar las prácticas pedagógicas de elementos contextuales a aspectos más conceptuales. La maestra brasileira Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008) plantea las siguientes:

1) "¿Qué está aconteciendo aquí?" 2) "¿Qué significan esas acciones para las personas involucradas en ellas?" y 3) "¿Cómo esas acciones que tienen lugar en un microcosmos como el aula de clase se relacionan con dimensiones de naturaleza macrosocial en diversos niveles: el sistema local en la que la escuela está insertada, la ciudad y la comunidad nacional. (p. 41)

Según Estelle Philips y Derek Pugh (2003), el proceso investigativo avanza por etapas que incluyen situar el problema en un campo de interés, abordar los temas que lo configuran, revisar estudios preliminares, proponer una tesis o afirmación, recopilar y analizar los datos, hasta llegar a una redacción final. Estas etapas, articuladas con el desarrollo de una teoría básica, una teoría central y una teoría de los datos (como sucede en la investigación cualitativa), permiten construir una contribución significativa en el campo de estudio. Combinar estas dos perspectivas nos permitió, durante la investigación de referencia central y las que emprenden nuestros alumnos en sus prácticas, trazar un camino desde la

observación, el descubriendo del incidente, la documentación sobre el mismo, saber de dónde provenían los datos y el tratamiento que hacíamos con ellos. Y algo, también muy importante, darle un tratamiento a la comunicación de la investigación.

Tabla 5. Formulación inicial y final

Formulación inicial: la propuesta contribuye a integrar tres instancias en un proceso de lectura literaria: el texto-el contexto-el lector. Asume que las relaciones del espacio-tiempo permiten la comprensión e interpretación de la forma composicional y arquitectónica de la obra; posibilitan asumir el texto como enunciando que dialoga con el horizonte histórico y cultural al que responde; y, media a través de la escritura la producción de sentido por parte de un sujeto contemporáneo situado y colaborativo que, produce nuevas respuestas.

Formulación final: La propuesta "Escribir el (un) sentido: la lectura literaria desde las relaciones del espacio-tiempo" se enmarca en una práctica pedagógica que, mediante situaciones hermenéuticas, emplea la mediación literaria, el dialogismo, la intersubjetividad, la argumentación y la escritura multimodal y multimedial para privilegiar la producción de sentido con una orientación historicista, con acento filológico y como un efecto sobre el sujeto. Estos elementos constituyen la base de una experiencia que se concreta en la escritura y posibilita la educación lingüística, ética y estética del sujeto.

Fuente: elaboración propia para el informe final del proyecto de investigación.

La diferencia fundamental entre la formulación inicial y la final estriba en que inicialmente habíamos puesto nuestro acento en la práctica pedagógica desde aspectos de la pedagogía y la didáctica de la literatura, de ahí que nuestra propuesta tuviera como preocupación principal la elaboración de apoyos teóricos que acercaban al estudiante a las relaciones del espacio-tiempo en la obra literaria y en los recursos didácticos que orientaban las diferentes producciones textuales. En cambio, el enunciado final está puesto

sobre el punto de vista investigativo, que recoge la comprensión e interpretación del acontecimiento en el aula de clase, el punto de vista de los participantes y establece las relaciones nece-

sarias con dimensiones más amplias. Y sobre todo, se vuelca sobre el problema fundamental cuando trabajamos con literatura, la relación con el significado y el sentido.

Tabla 6. Situaciones hermenéuticas

Obra de lectura: dispuestas por el espacio académico	Situaciones hermenéuticas: escritura de objetos estéticos, académicos e investigaciones
<i>El Yurupari</i>	Creación libre, podcast, poster de lectura o foto ensayo.
<i>Triptico de la infamia</i>	Creación libre, elaboración de cronotopos.
<i>El carnero</i>	Podcast, teatro foro.
<i>La vorágine</i>	Ensayo narrativo, podcast.
<i>De sobremesa</i>	Las páginas que le faltaron a Silva, ensayo narrativo.
<i>Cien años de soledad</i>	Imaginario, ensayo académico.
<i>Poesía: indígena, afrocolombiana, del siglo XIX y Siglo XX</i>	Umbrales poéticos, estudios filológicos, exposiciones.
Poesía durante la Colonia, Hernando Domínguez Camargo, Madre Josefa del Castillo.	Écfrasis barroca, paralelo entre el barroco y lo barroco.
Seminario sobre un autor: Evelio Rosero Diago.	<i>La carroza de Bolívar, Los ejércitos.</i>

Fuente: elaboración propia.

¿Que está aconteciendo aquí?

Esta sistematización de experiencia encontró que el acontecimiento central giraba en torno al problema del significado y del sentido en al menos tres horizontes: 1) el significado construido por la obra en diálogo con otras obras y el contexto histórico al que aludían en sus contenidos, el material y su forma (composicional y arquitectónica); 2) el significado construido por los lectores a partir de las relaciones internas asumidas como tiempo menor y las relaciones posibles con el contexto histórico; y, 3) el sentido que producía el sujeto mismo en una suerte de efecto provocado por la obra artística. En perspectiva de Fernando Bárcena y Joan-Carlos Mélich:

Tomamos aquí, por tanto, la expresión "acontecimiento" en su sentido de asistirse a una experiencia, esto es, de "hacer" una experiencia como algo que nos ocurre, que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. El acontecimiento es lo "grave", lo que tiene una cierta gravedad, aquello que da qué pensar y rompe la continuidad del tiempo: un antes y un después. Obliga —llama— a la reflexión atenta. Los acontecimientos nos obligan a "hacer una experiencia" en el sentido de padecerla, de sufrirla, de ser alcanzados por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar ni en el actuar. (2000, p. 162)

La revisión teórica sobre el problema hermenéutico del significado nos permitió establecer tres lugares posibles y descubrir que el problema del significado y del sentido tomaba al menos tres caminos, uno en horizonte historicista, otro con arreglo a la obra en sí misma, y otro que recaía en la recepción misma del texto literario. Así que al final era necesario incluir la palabra sentido en el enunciado de la investigación: "Escribir el sentido de la lectura literaria desde las relaciones del espacio tiempo" (ver tabla 7).

Tabla 7. Conclusiones primarias

Escribir ...	el sentido (un sentido)
...la lectura literaria desde las relaciones del espacio tiempo	En sesgo historicista, un diálogo entre el presente del intérprete y el pasado de la obra, entre la obra y sus contextos.
	Con acento formalista, un estudio del contenido, el estilo la forma composicional y arquitectónica; y con acento estructuralista, las relaciones del espacio-tiempo.
	Desde el efecto en el sujeto como base de la experiencia para la cosntrucción del sentido.

Fuente: elaboración propia producto de la reflexión sobre la práctica.

Lo anterior cobró gran importancia porque, si bien las múltiples relaciones del espacio tiempo son importantes en el ejercicio de la comprensión e interpretación del texto, lo que finalmente escribían nuestros estudiantes se trataba no de los hallazgos descriptivos del texto mismo, sino un texto nuevo que se enlazaba con la obra, el contexto o la experiencia del sujeto. Benveniste (2004) propone que el sentido no debe concebirse como una entidad fija u ontológica, sino como un fenómeno relacional. Este sentido emerge a partir de diversas dinámicas: la adaptación del lenguaje al ser humano y a la realidad,

la interconexión de los signos dentro del sistema lingüístico, y la creación de significado, siempre en diálogo con el contexto y las circunstancias. Desde esta perspectiva, sostiene que incluso actos tan cotidianos como saludar con un "buenos días" implican una constante reinención, con lo que destaca así la naturaleza viva y contextual del lenguaje (p. 20).

La adecuación del lenguaje al hombre es la adecuación del lenguaje al conjunto de los datos que le incumbe traducir, la adecuación de la lengua a todas las conquistas intelectuales que permite el manejo de la lengua. Se trata de una cosa fundamental: el proceso dinámico de la lengua que permite inventar nuevos conceptos y por consiguiente rehacer la lengua sobre ella misma en cierto modo. (Benveniste, 1999, p. 23)

Así que el sentido surge de manera sincrónica con la interpretación semiótica de los signos y el encadenamiento semántico que los enunciados producen, y que en este caso estaban mediados por una serie de relaciones espaciotemporales que fueron sugeridas como presencia virtual en la obra y que solo el lector puede descubrir desde cierta agudeza o familiaridad con las mismas. Es decir, en términos hermenéuticos, actúan como una especie de prejuicios desde donde se acorrala el significado presente en el texto. En un segundo plano, la investigación debía comprender e interpretar los enunciados que provenían de los participantes y que se recogieron a través de entrevistas, interacciones de aula, productos culturales realizados como respuestas a las obras y que clasificamos como textos con significantes lingüísticos continuos (ponencia, ensayo narrativo, ensayo crítico), con significantes por anclaje y relevo (foto ensayo, poster) y

significantes multimodales y multimediales (podcast y teatro foro).

¿Qué significan esas acciones para las personas involucradas en ellas?

El principal hallazgo estuvo centrado en la experiencia con el lenguaje, no como una competencia estandarizada u homogenizada que se evaluaba bajo criterios de déficit, sino como una potencialidad de significado que, siguiendo a Julia Kristeva (1988), hemos asumido como: demarcación, significación y comunicación.

La demarcación es entendida aquí como aquella función del lenguaje que crea límites, y distinciones que ordenan la realidad y condicionan la percepción. Así, por ejemplo, una cosa es decir que el espacio narrado o citado, social o físico, se comporta de manera fágica y otra si lo hace de manera émica. Lo mismo pasaba con nociones como lo sagrado y lo profano en las relaciones del tiempo-espacio de lo mítico en el *Yuruparí* y que permiten comprender un texto como el *Yuruparí*. Entonces en las entrevistas, los estudiantes hacían afirmaciones del tipo:

Me gustó que cuando leímos *Tríptico de la infamia* pude comprender que la guerra es el lugar por excelencia de la antropofagia, no solo de cómo los pueblos europeos cometieron el mayor genocidio de la historia contra los pueblos indígenas, sino de la manera como ya aquí los indígenas estaban en guerra, y también cómo los pueblos europeos libraban una guerra por la religión. (comunicación personal, participante, P10, 2023)

La significación es asumida aquí como la manera como se dota de sentido a los signos y a las acciones, a partir de la creación de un sistema de representación e interpretación. Así, partiendo de aspectos como lo denotado y explícito, presentes en el eje de la combinación, se tensionaba hacia lo connotado e implícito, ausentes en el eje paradigmático o de la selección de los enunciados. Uno de nuestros participantes expresaba esto con una frase: "Siempre que me decían que interpretara un poema me bloqueaba, pero ahora es como si realmente entrara al poema, de verdad que el arco del sentido funciona" (comunicación personal, participante, P10, 2023). Ya fuera en el poema o en la narración, buscábamos que los estudiantes pudieran elaborar el sentido por sí mismos. Para ello, la investigación les presentó un esquema denominado, precisamente de la manera a la que alude el participante, el arco semiótico. Al final de la flecha lo que resultaba era el sentido como resultado de tensionar los dos ejes y de encadenar semánticamente el significado de los signos.

La comunicación fue asumida como el intercambio de información y la puesta en común de las producciones de sentido que realizaban a través de las múltiples respuestas que elaboraban. El significado y sentido sobre un texto entonces pasaba por la elaboración compartida de las múltiples lecturas. Entonces, el significado ya no era algo que cada uno elaboraba como un acto secreto y unidireccional para que el maestro lo leyera, sino que el sentido aparecía como una suerte de nuevos recursos que pueden escuchar los estudiantes que toman el curso, en la serie de 18 capítulos alojados en Spotify o en los trabajos publicados en la revista estudiantil *Zegusqua Pedagógica*.

**¿Cómo aquello que acontece en ese espacio
microsocial se relaciona con dimensiones
más amplias en diferentes niveles?**

Durante la fase de validación del proyecto, que se ejecutó mediante repetición de las estrategias didácticas de semestres anteriores y de entrevistas a los participantes, los estudiantes reconocieron la ganancia en su proceso de formación gracias a la pluralidad de mediaciones que contribuyen a la construcción de sentido, entre las que se incluye el lenguaje verbal y no verbal, la oralidad y la escritura, así como diferentes géneros literarios y formas de expresión artística como la poesía, el ensayo, el foto ensayo y el teatro. Y esto puede ser interpretado en dos sentidos: una formación holística en las prácticas del lenguaje que compromete una educación lingüística, ética, política y estética del sujeto; y, en segundo lugar, la formación de un sujeto discursivo que se comprende a la luz de los legados culturales, al tiempo que se forma como lector contemporáneo y construye puntos de vista que comprometen de la deconstrucción de la modernidad, la colonialidad, el capitalismo, las formas del *Otro*, la otredad y la alteridad a lo largo de la historia.

Así que la educación literaria estuvo todo el tiempo asociada a las prácticas sociales del lenguaje como los géneros discursivos (continuos, discontinuos, multimodales y multimediales), las funciones del lenguaje (demarcar, significar, comunicar) y en la práctica de habilidades del lenguaje como la lectura y la escritura, las cuales desafiaban la pretensión de formar críticos literarios mediante un único tipo de textualidad orientado al comentario filológico, y avanzaban hacia la formación del criterio lector en la medida en que contaban con los elementos para desagregar aspectos del contenido, el material verbal

y la forma del texto literario. Y con ello, creemos haber contribuido a la formación de un lector autónomo que hace gravitar la obra literaria en su proceso de formación y cuenta con las herramientas necesarias para hacerlo.

En segundo lugar, esta experiencia de aula pone en tensión dos concepciones de la escritura que, según Federico Navarro (2024), se mueven entre la "enculturación" y la "justicia". La primera, parte de la prescripción y se centra en adaptar a los estudiantes a las normas y expectativas de las estructuras académicas y profesional, así mismo, busca que los estudiantes desarrollen competencias para producir textos que se ajusten a los géneros discursivo-específicos de sus disciplinas. En esta dinámica, la agencia recae sobre el docente, quien posee un saber experto y guía de manera casi transferible a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Este enfoque, sostiene Navarro (2024), se asocia al éxito académico y profesional, a la inclusión social a través de la inclusión del discurso, y las evaluaciones cargadas de verticalidad, monolingüismos, protocolos y estandarización.

Por otro lado, la justicia parte de reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes, pues busca empoderar a los estudiantes al fomentar su agencia, creatividad, voz y emancipación. Desde este enfoque se busca transformar a los sistemas educativos para que sean más justos e inclusivos, a partir de denunciar el discurso hegemónico y validar las experiencias y los saberes de los estudiantes. La inclusión social, como lo propone Navarro (2024), se busca a través de la democratización del discurso académico, es decir, que se reconozcan y valoren diversas formas de comunicación. Trabajar desde este enfoque es lo que nos ha permitido realizar un ejercicio más horizontal, creativo e híbrido.

Nos hemos atrevido a practicar una pedagogía que estuviera más acorde con los textos literarios, es decir, cercana a lo útil de lo inútil; una idea de Nuccio Ordine (2020) que muchos vociferan, pero pocos están dispuestos a practicar, porque no quieren desordenar sus universos mentales, sus esquemas evaluativos, sus feudos seguros, con la excusa fosilizada de que los estudiantes necesitan una formación estandarizada y que luego sí pueden ser creativos. Cuando en realidad es una contravía porque esa educación lingüística tan excesivamente formalizada agota el asombro, la imaginación, la creatividad y las ganas de leer. En realidad, se necesita volver a la escuela, ser maestro de un segundo de primaria, y descubrir que las necesidades de los niños son como esa frase, la literatura es como la navidad.

Creo que una pedagogía de lo útil de lo inútil (la literatura) dialoga perfectamente con una pedagogía de lo incierto. Como sostiene Jean Carles Mèlich (2003) se trata de la forma como la literatura puede contribuir a la formación ética del sujeto desde el punto de vista de la literatura. Esto implica una formación abierta, en constante transformación, transgresora, que no pretende condicionar mejores seres humanos, pero sí mostrarles el horror, el dolor, la condición de los seres humanos. Es decir, la literatura nos pone en otredad con la condición humana.

Joan Carles Mèlich (2003) plantea que el mundo actual está estructurado a partir de tres tipos de racionalidad con sus respectivas respuestas. La racionalidad instrumental de la ciencia y la técnica orientada hacia los medios y los fines, y que pretende construir verdades demostrables; la racionalidad filosófica que nos

ofrece verdades reveladas desde el punto de vista metafísico; y la racionalidad literaria que realiza la apertura hacia la otredad, la imaginación y lo incierto.

Quisiera insistir en la idea de que una razón literaria es una razón que no cree que existan verdades absolutas (o metafísicas), es una razón que cree que la realidad es inseparable de la ficción porque es inseparable del lenguaje o de los lenguajes, de la palabra o de las palabras y de los silencios, porque es inseparable de las interpretaciones, porque vivimos en un "mundo interpretado" en el que nunca nos sentimos seguros (Rilke). (Mèlich, 2003, p. 38)

Si eso es así, entonces nuestras prácticas necesitan otro uso de los recursos de la cultura como la lengua, las literaturas, la oralidad, el diálogo, la argumentación, que no se fosilicen sobre viejas pretensiones escolásticas en la que el conocimiento ya está fabricado y debe ser transmitido por el experto. Requiere, como hemos intentado mostrar en la práctica a nuestros estudiantes, revisar los abordajes tanto en lo conceptual como en lo cultural de las prácticas sociales del lenguaje, de los modos de la escritura, de las maneras de abordar la literatura, y de las formas como investigamos. Es urgente una investigación que se constituye en una ontología del sujeto, como lo afirma Martin Paker (2018), y no una investigación que sea el rédito de lo similar, lo estandarizado, lo competitivo, y la endoculturación sin apertura hacia la justicia lingüística.

Referencias

- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Bajtín, M. (1999). El problema de los géneros discursivos. En *Teoría y estética de la creación verbal*. Siglo XX Editores.
- Benveniste, E. (2004). *Problemas de lingüística general* (Trad. J. Almela) (Vol. 2). Siglo XXI Editores.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. Parábola.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Jullien, F. (2017). *No hay identidad cultural, pero defendemos los recursos de la cultura*. Universidad Nacional de Colombia.
- Kristeva, J. (1988). *El lenguaje ese gran desconocido*. Editorial Fundamentos.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Mélich, J. (2003). *La sabiduría de lo incierto*. Educar, 31.
- Ministerio de Educación de Colombia. (s. f.). *Estándares básicos de competencias de lenguaje*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-116042_archivo_pdf1.pdf
- Navarro, F. (2024). Prólogo: ¿Enculturación o justicia? Tensiones entre competencias y prácticas académicas en la enseñanza de la escritura. En K. Rengifo Mattos y E. M. Ochoa Villanueva (Eds.), *Centros y programas de escritura: estrategias y modelos* (pp. 6-18). ITESO.
- Ordine, N. (2020). *La utilidad de lo inútil*. epublibre.
- Packer, M. (2018). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Ediciones Uniandes.
- Philips, E. y Pugh, D. (2003). *Cómo obtener un doctorado. Manual para estudiantes y tutores*. Gedisa.
- Silva, E. y López, C. (2025). *Escribir el (un) sentido. La lectura literaria desde las relaciones del espacio-tiempo*. Editorial Aula de Humanidades.

Formas de resolución del conflicto interior en las representaciones de infancia de la obra literaria de Francisco Montaña¹

Sandra Lucía Rojas,² Blanca Inés Zamudio,³ Cindy Johana Quintero,⁴ Carol Pertuz Bedoya⁵

pp. 129-143

¹ Este texto es resultado de la investigación "Formas de resolución del conflicto interior en las representaciones de infancia en la obra literaria de Francisco Montaña" (DSI-674-24), financiada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).

² Magíster en Escrituras Creativas. Profesora titular de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo: slrojas@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9585-3289>

³ Magíster en Infancia, Cultura y Desarrollo. Investigadora independiente. Correo: bzamudio@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7132-7798>

⁴ Magíster en Estudios en Infancias de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Profesora ocasional de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo: cjquinterog@upn.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7231-8526>

⁵ Magíster en Estudios en Infancias. Candidata al Doctorado en Humanidades, Utrecht University, Países Bajos. Correo: carolpertuz@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2184-0933>

Presentación

Los recursos simbólicos ofrecidos a los niños, en la forma de dichos, relatos, imágenes o gestos, alimentan la capacidad de fantasear, de inscribirse en las ficciones que le presenta la cultura y de crear las suyas. Estos recursos le posibilitan construir un espacio interior y actuar de una forma u otra frente a aquello que irrumpe en la trama de su vida o, como lo plantearía Mannoni (1987), a transitar, de manera necesaria, los distintos conflictos identificatorios que emergen de una situación imaginaria —respecto de su relación con el otro— que poco a poco llega a simbolizarse (p. 23).

De este modo, la fantasía y la ficción se entienden como recursos fundamentales para atender a la necesidad de simbolización de la experiencia que, junto con “el deseo de saber, la exigencia poética, la necesidad de relatos [...] constituyen nuestra especificidad humana” (Petit, 2001, p. 32). Sus funciones en la construcción del espacio interior y en la resolución de conflictos identificatorios son advertidas tanto en las experiencias directas de niños, niñas y adolescentes como en sus exploraciones en las obras de arte, entre las cuales llama especial interés la literatura.

En el ámbito de la literatura colombiana, se destaca el escritor Francisco Montaña Ibáñez, quien ha consagrado su obra literaria a la exploración de la perspectiva infantil y adolescente. Sus obras abarcan los géneros de poesía, teatro, narrativa (cuento, novela), textos ilustrados y ensayo, entre otros. Por su pertinencia en relación con la temática del proyecto, seleccionamos cuatro obras del autor para analizarlas en detalle: las novelas *No comas renacuajos* (2009), *El gato y la madeja perdida* (2016) y *El país de las otras importancias* (2023), así como la novela gráfica

La muda (2011), escrita por Montaña e ilustrada por Daniel Rabanal.

Con toda la riqueza de temáticas, tramas y personajes que ofrece la obra de este autor, y las posibilidades de comprensión de las experiencias de infancia que se encuentran en el rastreo de las funciones de la ficción y la fantasía, nuestra investigación indaga los modos en los que la obra literaria de Francisco Montaña escudriña en el conflicto identificatorio que emerge en la experiencia de niños y jóvenes que viven situaciones traumáticas susceptibles o no de resolución, a través de la ficción y la fantasía.

Aproximaciones al marco teórico

La ficción y su lugar en la configuración del espacio interior

Referirse a la ficción parece una discusión restringida a la literatura o algunas piezas cinematográficas. Existen quienes la usan para contraponerla a la realidad, situarla del lado de la mentira y apelar a ella con intereses y objetivos que varían desde la manipulación hasta la creación de universos posibles. Sin embargo, en esta investigación optamos por una perspectiva que asume la ficción como parte constitutiva de la condición humana, no equiparable con lo mentiroso, lo falso o lo irreal.

Esta comprensión de la ficción sitúa un plano antropológico que conlleva considerar su relación con las diferentes esferas de la vida humana. Las ficciones permiten no solamente la construcción de sentido de la experiencia del sujeto y la colectividad. También constituyen una posibilidad entregada al ser humano para pensar *el como sí*, las utopías, los horizontes de expectativas o las zonas de posibilidad. En las ficciones se

ponen en juego las potencialidades ofrecidas por la dimensión de lo simbólico —y en esta el lenguaje— para narrar y, con esto, hacer perdurable el efímero presente, en un intento por manifestar y comprender los intrínquilos, las luces y las sombras de la condición humana.

Silva Romero (2017) plantea la relación que existe entre la ficción y el orden que el ser humano le da tanto a su mundo interior, como a su contexto y su vínculo con los otros. La ficción y su recurso dramático son una vía para hallar sentido a la experiencia de habitar el mundo. Para el escritor colombiano, el cimiento de nuestra vida en común se constituye a partir de un pacto entre iguales que aparece como defensa o articulación del mundo y de la realidad: la defensa de una vocación a recrear el mundo y, por tanto, un juego reivindicador de lo humano. La vida cotidiana se alimenta de la ficción. Esta última es, por tanto, una posibilidad articuladora de la vida, de otear mundos posibles, hacerse un lugar en ellos y jugarle pulsos al tiempo.

La relación de dependencia que se desprende entre realidad y ficción no implica reducir o privilegiar la una o la otra. Para Maestro (2022), la ficción literaria solo puede explicarse desde criterios ontológicos, pues la relación entre estas dos es indisociable:

¿Por qué?, pues porque la ficción no reside en la metafísica: la ficción forma parte de la realidad. Ficción y realidad no son conceptos opuestos, sino conjugados. El uno es inconcebible sin el otro. La ficción habita en la realidad, no fuera de ella. (Maestro, 2022, p. 3)

Los relatos que se construyen día tras día, las historias que se fingen, las narrativas ficcionalizadas tendrían un carácter productivo para el ser

humano, pues, "es un hecho que el hombre es el animal que se la juega por la ficción y por el drama, que compartimos el destino de tramar, de contar y de cantar y de pintar lo visto" (Silva Romero, 2017, p. 24). Los seres humanos estamos enredados en relatos —léase ficciones—, para bien y para mal; de ellos emerge lo posible con toda su complejidad, como esperanza o como condena.

Para Ricoeur (2006), en el intervalo entre la vida y la muerte se halla la relación entre estas y las narraciones que sobre ellas se construyen, por lo que se requiere dudar a propósito de las comprensiones del relato como opuesto a la vida vivida o la vida en sí misma. Para el filósofo es necesario enfrentarse a la paradoja que encarnan las afirmaciones a propósito de que "las historias se narran y la vida se vive", lo que acentúa las distancias entre la ficción y la vida. Revisar y reducir dicho camino implica reconocer que todo relato está hecho de ficciones y que estas son concomitantes a la vida misma.

Liberarse de ciertas ficciones, inventarse una para enfrentar a la realidad y a la experiencia constituyen modos de hacerse humanos que se encuentran en las diferentes esferas de la vida. Las ficciones son un referente fundamental para la constitución del espacio interior del sujeto y por ello modulan modos de ver y estar en el mundo, dan sentido a la existencia.

Si bien se destaca que existen diferentes artefactos culturales dispuestos para aportar en la tarea de dar sentido a la experiencia, en esta investigación acudimos al mundo del texto, de forma más específica a la obra literaria y la potencia que esta —entre otros artefactos— ofrece: un horizonte de sentido abierto a lo posible que se habita a partir de las múltiples relaciones entre el mundo del texto y el mundo del lector.

La indagación por los modos de representación de la experiencia que se gesta en la ficción literaria implica reconocer el tamiz estético y simbólico que media modos de interpretar y presentar la contingencia de existir. Al decir de Saer (2017):

No se escriben ficciones para eludir, por inmadurez o irresponsabilidad, los rigores que exige el tratamiento de la "verdad", sino justamente para poner en evidencia el carácter complejo de la situación, carácter complejo del que el tratamiento limitado a lo verificable implica una reducción abusiva y un empobrecimiento. Al dar un salto hacia lo inverificable, la ficción multiplica al infinito las posibilidades de tratamiento. No vuelve la espalda a una supuesta realidad objetiva: muy por el contrario, se sumerge en su turbulencia, desdeñando la actitud ingenua que consiste en pretender saber de antemano cómo esa realidad está hecha. No es una claudicación ante tal o cual ética de la verdad, sino la búsqueda de una un poco menos rudimentaria. (p. 5)

Algunas de las infinitas posibilidades de tratamiento de los impases que atraviesan a la humanidad son retomadas por la ficción literaria para develar una mirada particular sobre el mundo sin reducirlo a lo profético o lo ideológico. La literatura nos devuelve reflejos multiformes de nuestra condición humana. Interpretaciones y representaciones posibles de nuestra situación fundamental que se constituyen en repertorios simbólicos dispuestos para que intentemos dar sentido a nuestra existencia. De ahí que, sea justo la ficción "el medio más apropiado para tratar sus relaciones complejas" (Saer, 2017, p. 14).

Fantasía e infancia

Luego de revisar los diferentes planteamientos acerca del lugar que ocupa la ficción en la construcción del espacio interior desde una mirada de corte antropológico, en este apartado nos aproximamos a la cuestión sobre ¿cómo se construye la fantasía en la psiquis infantil?, ¿qué recursos internos se forjan a partir de su constitución? y ¿cuál es la contribución de la literatura en la configuración de lo que denominamos espacio o mundo interior? Como se planteó, la capacidad de ficcionar y de fantasear, así como de transitar los conflictos reales o imaginarios que se instituyen en la relación con el otro —ese otro adulto que opera como puerta de entrada a la realidad— depende, en gran medida, de los recursos simbólicos de los que el niño sea provisto (o privado) en su contacto con la cultura.

En la perspectiva que aquí proponemos, partimos de la noción de fantasía como un espacio intermedio entre la vida según el principio del placer y la vida según el principio de realidad; en otras palabras, la constitución de una escena en la vida psíquica que le permite al sujeto obtener la satisfacción de un deseo imperioso que no puede cumplirse en la realidad (Freud, 2011, citado en Nasio, 2007). Agregamos, además, que no todo en la fantasía parte de las representaciones de la conciencia, un componente importante de la fantasía se constituye a través de los mecanismos inconscientes y, para poder acceder al inconsciente, es necesario escuchar o rastrear lo real presente en la repetición.

Con esta última aclaración podemos precisar que la fantasía no se reduce al contenido manifiesto de las ensoñaciones diurnas y que incluso en la multiplicidad de las fantasías podemos rastrear elementos que se repiten, los cuales

permitirán ubicar los mecanismos inconscientes con los que el sujeto satisface ese deseo problemático, por satisfacer una instancia de la vida psíquica, pero ser insatisfacción para el yo que debe funcionar según las leyes del principio de realidad. No obstante, ¿de dónde vienen esos elementos inconscientes de la fantasía? Tenemos dos tiempos lógicos en la constitución del mundo interior: una primera fase de desarrollo en la que el niño no representa aún su realidad a través del lenguaje, pero recibe en su cuerpo marcas placenteras y displacenteras en su relación con el mundo exterior; y una segunda fase caracterizada por el advenimiento del lenguaje en el desarrollo del niño, además de la constitución del yo y sus mecanismos de defensa ante la adversidad.

Estas primeras experiencias de constitución de la vida psíquica del niño han sido ampliamente estudiadas por Winnicott (1971), quien describe el tránsito de una relación en la que el niño parece indiferenciado del mundo externo a unas formas de relación que le permitirán experimentarse como alguien diferenciado del otro. Para esto, se requiere de una madre o unos representantes de la cultura que cumplan con su función de ilusionar y desilusionar al niño. Nos referimos a la tarea de los educadores de satisfacer las demandas de protección y cuidado a la vez que ingresar paulatinamente al niño en las exigencias del principio de realidad. Así, no toda experiencia placentera puede obtenerse de manera inmediata y no todos los objetos de satisfacción originaria seguirán siendo alcanzables. Lo que obliga a aceptar objetos sustitutivos de satisfacción.

Estas experiencias de separación y reencuentro promovidas por el otro no siempre resultan placenteras; de este modo, deviene una dialéc-

tica entre placer y displacer que permitirá al niño abandonar una forma de satisfacción y aspirar a reconquistar otra. Para esto, la madre proveerá experiencias de transición entre el abandono de un objeto significativo y la sustitución por otro, pero nunca se alcanzará la experiencia originaria de satisfacción, una pérdida de satisfacción que en adelante será parcial, pero que permite conquistar una zona de la ilusión, la posibilidad de que tras la aceptación de una ruptura o desilusión podrá advenir una nueva forma de satisfacción.

Esta alternancia entre experiencias placenteras y displacenteras permite la conformación de un espacio psíquico que Winnicott (1971) nombra la tercera zona, entendida como un espacio potencial en el que, a partir de la falta, de la pérdida de los objetos de la satisfacción originaria, el bebé crea las fronteras entre su mundo interior, el otro y la vida exterior.

Como lo señalábamos, la constitución de la vida psíquica es un trabajo largamente conquistado, así que después de estas primeras experiencias de la falta, que le permiten al niño representar la ausencia de objetos de satisfacción en objetos transicionales de gratificación, este se encontrará con lo que Mannoni llama el conflicto identificatorio. No obstante, para que exista un conflicto identificatorio es necesario que el niño haya constituido en su realidad interior el sentimiento de pertenencia a vínculos afectivos. Así, el niño no tiene duda de que el adulto está ahí para conjurar los peligros, o quizá ni siquiera se percata de algunos de los peligros que ha debido sortear, el adulto se convierte en esa presencia familiar que responde cuando se le necesita. El niño accede de esta manera a un sistema de creencias que le permiten orientarse en su mundo y cree especialmente en el adulto.

Sin embargo, tarde o temprano irá encontrando experiencias que le permitirán saber que no todo es tan estable y seguro, y, aun así, contará nuevamente con las palabras del adulto, que lo autorizarán, o no, a construir su propia explicación de lo que sucede y a buscar maneras de resolver. Esto sucederá paulatinamente a través de las conversaciones cotidianas y a través de las historias leídas y escuchadas por múltiples medios.

Como lo plantea Bettelheim (1976), la tarea más difícil en la educación de un niño es la de ayudarlo a encontrar sentido a la vida y esto implica aprender a comprenderse poco a poco para poder comprender a los demás, para no estar a merced de los caprichos del otro y las contingencias de la vida; así mismo, desarrollar sus recursos internos, eso que llamamos el mundo interior. Pero esto último, solo es posible si el niño logra desarrollar una zona de la esperanza que le pueda sostener en la adversidad.

En toda historia humana aparecen rápidamente vivencias en las que el adulto de referencia no logra o no puede ser indefinidamente ese lugar de garantía y aparece el sentimiento de desamparo en el niño. Maud Mannoni (1987) llama a este sentimiento de desencuentro con los otros "conflicto identificador", en el entendido de que los seres humanos, y en este caso los niños, pasan por conflictos que no representan necesariamente lo real de las relaciones intersubjetivas, sino que dan cuenta de la representación de lo incomprensible que cada uno le atribuye a lo que acontece en sus relaciones con el otro. Se trata, entonces, de un conflicto imaginario a la espera de elaboración por las vías de lo simbólico, es decir, recurriendo a los legados de la cultura, ya sea para afirmarse en ella o para señalar sus fisuras, lo no todo posible en el orden simbólico establecido.

La respuesta del niño a la experiencia de decepción dependerá de diversos aspectos que dan cuenta del mayor o menor desarrollo de una cualidad del espacio interior. En otras palabras, dependerá de la capacidad del sujeto para reponerse del suceso perturbador a partir del rodeo de los recursos simbólicos, los cuales permitan construir sentido a lo absurdo que le acontece. En esto inciden múltiples factores: la oportunidad de contar con la palabra oportuna de alguien que escucha; la posibilidad de poder creer en esa persona que aporta un decir sobre la situación; y la riqueza de su mundo simbólico.

De acuerdo con Larotonda (2005), el ser humano no tiene contacto directo con la realidad, no hay relación del sujeto con un mundo objetivo, no hay contacto con los objetos, sino a través de la fantasía y una zona de ilusión donde acontece una experiencia. Al respecto, describimos tres mecanismos de habitar la fantasía: el más común permite realizar el deseo que no puede cumplirse en la realidad a través de un mecanismo de ensoñación o de un acto que permite la satisfacción sustitutiva. El segundo mecanismo subraya la profunda experiencia de desamparo cuando no es posible construir un mundo imaginario por falta de recursos simbólicos, el riesgo en este caso es la escena de aniquilación del sujeto, dirigir hacia sí mismo o a otros grandes dosis de agresividad. El tercer mecanismo conlleva el riesgo de marginación, dado que se persigue una realización de deseo no sustitutivo, es decir, las condiciones sociales hacen imposible encontrar un mecanismo sustituto de satisfacción y en estas circunstancias o el sujeto se aferra a su ilusión prescindiendo de su pertenencia a la mayor parte de la sociedad o acepta una renuncia muy grande y vive en la desilusión.

Como lo anotábamos anteriormente, para cada niño esta resolución del conflicto existencial

dependerá de múltiples circunstancias, pero especialmente de la riqueza simbólica adquirida y, en ello, los diversos relatos culturales tienen su lugar.

Primeros hallazgos en la obra de Francisco Montaña

La literatura de Francisco Montaña da cuenta de cómo los seres humanos se sirven (o no) de la fantasía en su intento por dar sentido a la experiencia, esto es, llenar vacíos de sentido/saber, simbolizar aquello que les acontece e inscribirlo en su relato personal. El fantaseo emerge en medio de las búsquedas de los sujetos por dar resolución a sus conflictos identificatorios.

Tal como se planteó en el apartado anterior, en algunos casos, la potencia de la ficción y la posibilidad de fantasear les permiten a los sujetos revelar/descubrir/re-conocer algo de sí mismos y de los otros. Así, por ejemplo, en obras como *El gato y la madeja perdida* (2016) o *El país de las otras importancias* (2023), los personajes atraviesan por situaciones como la ausencia de los adultos de referencia o formas diversas de desilusión en las que estos adultos ya no logran ofrecerles la protección y el cuidado esperados. Los niños y jóvenes protagonistas de estas historias logran elaborar sus conflictos identificatorios al hacer uso de los recursos simbólicos que estos mismos adultos y la cultura en sus distintas manifestaciones les han ofrecido. A pesar de su ausencia, a través de la escritura, en especial cartas, los adultos ofrecen la palabra oportuna para posibilitarles a los niños su tránsito por los duelos o las vicisitudes del crecimiento; sus palabras y sus gestos los acompañan.

En este sentido, la protagonista de la obra *El gato y la madeja perdida* (2016) recurre a los

recursos que su familia y la educación le han proporcionado para elaborar los conflictos que se le presentan en el desarrollo de la trama; el principal, el asesinato de su abuelo, miembro del partido político la Unión Patriótica. Señala Montaña que esta “novela fue concebida y escrita como un homenaje a la memoria” (Montaña, 2016, p. 165), para mostrarnos desde la perspectiva de una adolescente un fragmento de la violencia política que ha vivido Colombia. Desde su mirada, nos enfrentamos a un duelo que deviene en muchos duelos, a una ausencia que representa la de 5733 personas que fueron víctimas del genocidio de la Unión Patriótica entre el año 1984 y el 2007.¹ El asesinato selectivo y la desaparición forzada fueron los crímenes que predominaron en esta alianza entre el Estado, el ejército y los paramilitares. Es a este vergonzante momento de la historia del conflicto armado en Colombia que nos lleva la obra de Francisco Montaña.

El conflicto político y la tragedia familiar que el asesinato del abuelo desencadena, se suma al conflicto interior de la protagonista, quien sufre a raíz del divorcio repentino de sus padres a causa de la infidelidad del padre y la confusión que le producen sus sentimientos hacia su profesor de matemáticas, quien le ha confesado que está enamorado de ella. La vida de Ana María entra en crisis, se desestabiliza y es precisamente a través de las preguntas, dudas y reflexiones de Ana María que entramos en las capas de significación que la narración nos ofrece: la violencia en Colombia, la muerte, la transición de la niñez a la adolescencia y la juventud, junto al amor y el desamor. Sin embargo, Ana María cuenta con contención afectiva, capital cultural y por esa vía con recursos simbólicos que le ayudan a sobrellevar el período de transición que está viviendo.

El primer recurso con el que cuenta la protagonista es el rector de su colegio. Montaña recurre al recuerdo de un personaje no ficcional, Jaime Carrasquilla Negret y su colegio La Unidad Pedagógica, para simbolizar la forma en que un maestro y una institución escolar, pueden ser contención, abrigo y cuidado para los momentos difíciles que viven los jóvenes. Aquí, la presencia cercana de un adulto que escucha y acompaña, además de la creación de estrategias pedagógicas para hablar del dolor y elaborar el duelo son recursos que el autor proporciona a su personaje para tramitar sus conflictos.

De otra parte, en esta novela, al ser la protagonista una niña de clase media alta, con unos padres presentes y familia formada a nivel político, académico y cultural, puede acudir a otros referentes simbólicos como los libros, la música y su formación escolar. Además, y gracias a ello, Ana María puede dotar de sentido, de contenido simbólico, dos elementos que conforman la trama de la novela: el gato y la madeja. El gato la acompaña en sus momentos de soledad, de reflexión; cuando no están los otros, está el gato, que se le esconde, como se esconden las respuestas a sus tribulaciones, pero que aparece cuando el sosiego la acompaña. Y la madeja representa su vida, ese momento vital enmarañado, enredado que es necesario empezar a descifrar. Los nudos que Ana María está desatando no son otros que sus conflictos identificatorios, sus encuentros y desencuentros, sus preguntas.

Para desenredar la madeja, Ana María no solo se enfrenta a la comprensión de sus propias tribulaciones, sino que también se da cuenta de que los conflictos de sus seres amados hacen parte de esa madeja hecha nudos. El primer nudo por desatar y comprender es el del asesinato de

su abuelo; el colegio y su maestro son fundamentales en esto. El segundo, el del divorcio de sus padres y las consecuencias que acarrea para su mamá. Lejos del juicio moral, Ana María comprende que el amor entre sus padres se acabó, que su padre se enamoró de nuevo de una mujer buena y amable, y que eso lo hace feliz. Acompaña a su mamá en la elaboración de la depresión producto de la separación y entiende que no está sola, que sus padres estarán para ella cuando así lo requiera. Finalmente, desata el tercer nudo, la declaración de amor de su maestro de matemáticas y decide de una manera tranquila, mesurada, lo que es prioridad para ella en ese momento de su vida. La transformación del personaje y la resolución de los conflictos se soportan en un entramado de contención afectiva, de recursos culturales y simbólicos que son, quizás, los que le han permitido sobrevivir a las víctimas del genocidio de la Unión Patriótica.

El país de las otras importancias (2023), por su parte, es una novela sobre las primeras veces de la adolescencia y la primera juventud; atravesadas, al mismo tiempo, por una situación familiar que parece extender su sombra sobre el vértigo, la excitación y otras angustias inherentes al tránsito de una edad a otra, así como de los rituales sociales y experiencias que lo acompañan: los primeros amores, los primeros encuentros sexuales, la primera borrachera o la primera vez que se consumen drogas. Camilo, el joven protagonista, vive en el Centro de Bogotá, en las Torres del Parque. Estudia en un colegio francés a las afueras de la ciudad. Su familia es de clase social media acomodada. El entorno de Camilo le ofrece acceso a un rico capital cultural, y también lo sitúa en el centro de la bohemia capitalina —de la que el padre hace parte— y sus fiestas con alcohol y drogas ilimitados que también ocurren en la sala de su apartamento. Padre e hijo viven juntos, la

madre, Estefanía, se ha ido. El padre, Fernando, es artista. Pinta y esculpe. También es adicto a la marihuana, la cocaína y el alcohol.

Desde las primeras páginas se nos plantean los elementos centrales del conflicto interior que el protagonista afronta. Después de que su abuela le planteara el peligro de vivir con un adicto, Camilo se repite incesantemente que no dejará de vivir con su padre. Se convence a sí mismo con rabia, angustia y tristeza de que Fernando no puede llegar a ser nunca un peligro para él, pues su relación se basa en un acuerdo implícito de compañía y cuidado mutuos. Desde que la madre partió tres años atrás hacia un destino desconocido con el propósito de curarse, Camilo ha asumido, como parte de un pacto con su madre, las tareas de cuidado hacia su padre. A cambio, el padre, pese a sus adicciones y a la necesidad de cuidados, le sigue ofreciendo al hijo soporte, sigue ocupando en el imaginario de Camilo, la posición de un padre con un margen aceptable de control sobre la situación familiar.

Camilo sabe que su familia no es como otras. Inicialmente, asume y entiende la partida de la madre. Acompaña y cuida al padre, con quien comparte el dolor de la ausencia de Estefanía. La desilusión llega más tarde, con la promesa de retorno incumplida y la ausencia de la palabra afectuosa de la madre. El joven parece cautivo en una interpretación de su rol en esa familia que le impide pensar un mundo posible por fuera del espacio que comparte con el padre, más allá de su rol de cuidador. No puede concebir la continuidad del afecto sin la presencia física de habitar un espacio común. Al mismo tiempo, no puede dar credibilidad a la premisa de que vivir con un adicto es un peligro.

A pesar de su impase, Camilo se ha permitido fantasear con la idea de ir en busca de la

madre. La presencia amorosa de su padre y de su amigo, Antonio, le han ofrecido el espacio para dar rienda suelta al viaje imaginado. La palabra de la abuela, otro de sus adultos de referencia, lo interpela y lo invita a pensar en su propio bienestar. Así mismo, las experiencias a las que lo aboca el momento de la vida por el que está pasando le llevan a reconocer su propio deseo, que, a su vez, encuentra en tensión con seguir poniendo al padre en el centro de sus preocupaciones.

Además de estas cuestiones que abarcan tanto las contingencias del crecimiento como valiosos recursos simbólicos, dos momentos resultan claves en la posibilidad de Camilo de des-identificarse con el lugar en el que se encuentra atrapado. El primero, Camilo encuentra a su padre en lo que entiende como un estado de indefensión absoluta, luego de que al artista se diera cuenta de que todas las mujeres que había pintado los últimos años eran la misma: Estefanía. Esta realización, en el sentido de darse cuenta, le produce a Fernando un espanto que lo sume en un estado hasta entonces desconocido para Camilo y le devela al joven las marcas físicas de la adicción que no se habían hecho patentes, aunque conviviera con el padre en la cotidianidad. El padre, que había sido un puente que sostenía, se resquebraja. El segundo momento tiene que ver con una carta que recibe de su madre en la que aclara que no volverá, pero que quiere verlo. La palabra atrapada de la madre, pintada siempre por Fernando como una mujer al borde de gritar algo, por fin estalla. En ese momento, las vidas que se encontraban como suspendidas se sacuden del aturdimiento de la espera y pueden dar paso a algo nuevo.

A pesar de la adversidad de las circunstancias, Camilo cuenta en cada momento con la palabra oportuna y la presencia de un adulto o

un coetáneo que ofrecen espacios para intentar darle orden a su mundo interior y entender lo que siente. Esto le permite transitar su experiencia sin estar a merced de los adultos. La amistad de Antonio, el amor del padre, la presencia interpelante de la abuela e incluso los cuidados que aprendió de su madre mientras estuvo presente en su vida y que pudo replicar con su padre son aspectos fundamentales para que Camilo pueda transitar su conflicto identificadorio. También lo son otros recursos simbólicos como la literatura y la música, los cuales les permiten a Camilo y a su padre acompañarse en sus respectivas soledades, así mismo le ayudan a nombrar lo que siente al apelar a potentes imágenes poéticas.

El segundo mecanismo por el cual es posible habitar la fantasía también es posible rastrearlo en la obra de Montaña, aquel que conduce al aniquilamiento del sujeto o a altas dosis de violencia por cuenta de la ausencia de recursos simbólicos, de la palabra o el gesto oportunos por parte de los adultos. Esto lo encontramos en la obra *No comas renacuajos* (2009), donde cinco hermanos pasan por una profunda experiencia de desamparo. Su padre, al irse con la promesa de volver, dice: "deben permanecer juntos, no pueden separarse, mientras se mantengan juntos nada les pasará". Los niños recuerdan estas palabras una y otra vez, y estas les impiden dirigirse al ICBF. La historia sucede de tal manera que los niños no encuentran auxilio en el vecindario, más bien son utilizados como mano de obra barata y atraídos al crimen. Toda una serie de acontecimientos que se precipitaron después de la muerte de la madre. Sin ayuda de nadie y con la certeza de que no deben acudir a esta institución, los niños quedan expuestos a la inanición. Así, en las festividades de diciembre, el hermano mayor, que ha fantaseado con la idea de ponerle fin a la trágica situación en la que se encuentran, ha ido a la

iglesia y ha pedido perdón por lo que va a hacer. Ya no hay vuelta atrás, ya no es posible hacerse ilusiones. En la noche, mientras el mundo celebra la navidad, Héctor toma la determinación de ponerle fin a la incertidumbre y el sufrimiento, al profundo sentimiento de desamparo. Entonces, como no es posible hacer la vida soportable se borra de la escena y se lleva consigo, en un último acto de cuidado, a sus hermanos.

Sin embargo, uno de los hermanos sobrevive a la tragedia, se trata del niño que el autor conoció en uno de los colegios públicos de Bogotá y cuya historia dio origen a la obra, el niño que le apuntaba a Francisco Montaña con una mano a modo de pistola y le disparaba varias veces. El autor comprendió que él quería que se muriera. De modo que le hizo caso y fingió morir, tal como se juega a morir. Este acontecimiento es retomado por el autor para representar en escena la experiencia traumática del niño sobreviviente: disparar y esperar que el otro fallezca se constituye en un acto que se repite una y otra vez. En palabras de Bassols (2014), se trata de la repetición del hecho traumático: el trauma "no es tanto lo que ocurrió y que podemos recordar más o menos, sino aquello que no podemos dejar de repetir sin recordar, aquello que —según Lacan— 'no cesa de no escribirse'" (párr. 7). Para el caso de David, la repetición de los disparos que debieron terminar con su vida, para cumplir su destino junto al de sus hermanos. Finalmente, y apoyado en la trágica historia escuchada, el autor desarrolla el largo recorrido de simbolización y recuperación del niño sobreviviente a través de su paso por el albergue, la institución encargada de ofrecer las condiciones mínimas de sobrevivencia (alimento, techo, cobijo), pero sobre todo de comprensión; al decir de Maud Mannoni (1987), un lugar de encuentro con el otro de quien se espera esa palabra oportuna

que permita nombrar la experiencia angustiante y construir una posibilidad de sentido para el porvenir.

Por último, *La muda* (2011) es un relato que cuenta la vida de dos hermanos de una clase social vulnerable, marcada por el hambre, la miseria, la pobreza y el maltrato constante. La hermana mayor se encarga de lavar ropa y llevar a su abuela el dinero que le dan a cambio. En algunas oportunidades lava en las casas de familias, en otras lleva el bulto de trapos a su casa y luego la trae de regreso a sus dueños quienes usualmente la tratan con desprecio. Su hermano menor la acompaña reiteradamente en sus idas y venidas. La abuela existe en el imaginario de los niños como una bruja; una mujer que les obliga a trabajar, sin retribuirles —ni en alimento ni en cuidados— el fruto de su trabajo. A su vez, la madre revolotea en la historia —como una mariposa, bella y efímera— sin tampoco acogerlos. En esta obra, Montaña (2010) presenta una madre y una abuela desmarcadas del lugar de cuidado y protección que los niños reclaman para ubicarlas del lado del maltrato, la explotación y el abandono. Sin embargo, aparece en el relato un oasis simbólico que da tregua a las desdichas lacerantes que atraviesa la pareja de hermanos: una gallinita roja, suave y muda, que se convierte para ellos en una oportunidad para proveer los cuidados que no reciben y, a través de estos, encontrar alimento material y simbólico, que se traduce en posibilidad de contención y elaboración del conflicto que afrontan.

A pesar del bálsamo que ofrece la presencia del animalito, en esta obra es posible reconocer la emergencia del tercer mecanismo de la fantasía al que no hemos referido: aquel que conlleva el riesgo de marginación o de una renuncia que implica vivir en la desilusión. Argumentamos que

esto ocurre porque, pese a la presencia de los recursos simbólicos que los niños encuentran en la imaginación alimentada por los cuentos de hadas, las circunstancias aplastantes no les permiten encontrar alivio. La gran sombra del asedio de la abuela se extiende omnipresente y conduce a la hermana mayor a buscar recursos para protegerse y proteger a su hermano. Así, elabora ensoñaciones en las que se enfrenta a la bruja y crea conjuros que por momentos les permiten escabullirse de la sombra. Montaña acude a la estructura del cuento de hadas para presentar la construcción de una escena donde la niña se ingenia mecanismos para satisfacer con la imaginación lo que no es posible satisfacer en la vida real, encontrar tácticas para configurar un hacer personal fuera del yugo familiar. Los recursos de los clásicos cuentos de hadas se constituyen en la vía de trámite del conflicto identificadorio que atraviesan los protagonistas en la obra, no obstante, esto no es suficiente para resolver la dureza del contexto y el abuso que se manifiestan en la relación con los adultos de referencia. La abuela se impone al final sofocando la válvula que les ofrecía a los niños un poco de aire fresco, una alternativa para imaginar otro tipo de vínculo con el mundo y con los otros, un lugar distinto para sí mismos.

La historia que se teje en esta obra está marcada por el desencanto profundo y doloroso al que se enfrenta la protagonista cuando no encuentra en su hogar, ni en su familia las condiciones básicas para vivir. El conflicto identificadorio que experimentan la protagonista y su hermano se despliega ampliamente en las voces femeninas de la obra y, especialmente, en la niña con anhelos de hechicera, quien visibiliza la experiencia de crecer para otro, de hacerse mayor para dotar de cuidado y protección a un hermano que, como ella, sufre el hambre

perpetua de alimento físico y simbólico. El conflicto que se trasluce en la escritura del autor deja entrever una profunda necesidad de elaboración por la vía de la fantasía ante una madre ausente, fría, distante y una abuela símbolo de la maldad y la desdicha. En consecuencia, la obra refleja el trabajo de los niños y los jóvenes para tramitar situaciones conflictivas en las que los adultos han dejado de ser un lugar del cual se espera con ilusión, para personificarse en abandono y crueldad. Trabajo que tiene exigencias particulares cuando se experimentan momentos de transición y dónde su lugar en el mundo se pone en juego.

De allí que Montaña (2010) acuda al legado cultural y al universo simbólico de los cuentos de hadas tradicionales para posibilitar la construcción de una zona de la esperanza, un espacio configurado por elementos simbólicos que les permiten a los protagonistas enfrentar sus miedos. Esto es un espacio intermedio que aporte en la construcción de sentido ante lo absurdo de la existencia. Los cuentos de hadas se convierten en legado y mecanismo que activa la protagonista para hacer frente a su realidad. De ese modo, el conflicto se hace llevadero cuando la niña utiliza los referentes legados por la escuela y la maestra para navegar sus vicisitudes. Los conflictos humanos elaborados con referentes como brujas, dragones y castillos terminan por afincar una relación estrecha que el autor destaca como posibilidad para navegar por las situaciones turbulentas que la cotidianidad les presenta; así mismo, se constituyen en recursos simbólicos para encontrar alguna satisfacción ante la aplastante realidad que enfrentan, de allí que la niña opte por la construcción de una tras-escena como posibilidad de comprender y tramitar, pero en la que no es posible resolver

asuntos estructurales necesarios para garantizar su existencia digna en el mundo.

Conclusiones

Este recorrido por las obras de Francisco Montaña permite constatar los efectos que tiene la presencia o la ausencia de los adultos en la acogida y protección de los niños. Cuando hablamos de los adultos por supuesto que nos referimos a los padres, pero también a otros adultos que socialmente están llamados a velar por el cuidado del ser humano en la edad de la infancia: en la obra encontramos el papel fundamental que cumplen los maestros y otros profesionales en la escuela e instituciones de protección, así como el lugar de los vecinos en la comunidad del barrio. Y es que saber estar y acompañar en las contingencias de la vida, esas que desconfiguran la estabilidad de las relaciones construidas, no resulta una experiencia garantizada de antemano.

Como lo pudimos observar en obras como *El gato y la madeja perdida* (2016) o *El país de las otras importancias* (2023), aún los adultos más comprometidos con la protección de los niños deben ausentarse o distanciarse cuando la propia vida de adultos amenaza con resquebrajarse: especialmente durante la elaboración de pérdidas significativas por separación de los padres, o la muerte de seres queridos. En estas obras el tiempo de elaboración de un duelo en el adulto se constituye en el tiempo que le permite al niño recoger lo aprendido (de esos adultos) y cuidar de los otros. En la obra *No comas renacuajos* (2009) se puede reconocer el grave efecto de la falta de una palabra oportuna: los niños de esta obra se ven expuestos tanto al peso de la palabra que no se puede relativizar, como a

la ausencia de palabra. A los adultos vecinos les faltó ayudarles a los niños a "relativizar" la palabra de ese padre que no cumple la promesa de volver; no apareció entre los vecinos alguien que les permitiera comprender que existe un tiempo de espera esperanzada ante la promesa y un tiempo posterior que permitirá constatar, o no, la realización de dicha promesa. En esta obra fallaron los adultos vecinos, aquellos que en una comunidad serían los llamados a informar de una situación de abandono a las autoridades responsables de la protección de niños y jóvenes. En *La muda* (2011), queda expuesta la cruda realidad de los niños que crecen en medio de la explotación y el maltrato, sin avizorarse los actos de solidaridad necesarios que permitan poner fin a tan aplastante realidad.

De esta manera, el autor interpela el lugar de los adultos como cuidadores y garantes de las condiciones de existencia de los niños: reconoce la propia vulnerabilidad del adulto que cumple su función con intermitencias y apoyo en la riqueza de los vínculos contruidos día tras día, pero también interpela a los adultos e instituciones que no logran cumplir con su función. En este sentido, se desdibujan las fronteras que pretenden clasificar una obra atendiendo al criterio de la etapa vital, una obra no es para niños o para adultos. Dado que incluso la literatura dirigida a los niños y jóvenes bien puede enriquecer el conocimiento de la complejidad de la función del adulto en relación con los niños.

En las obras analizadas, Montaña ha optado por narrar las vicisitudes del crecer y hacerse un lugar en el entramado social. En su literatura se encuentran temas ficcionalizados que tienen su origen en la realidad, en las injusticias sociales, el desamparo, el abandono, las pérdidas y los

dolores que sufren las nuevas generaciones al inscribirse en una sociedad fisurada, dolida y confundida. No por ello, el autor renuncia a brindar elementos de contención que de una u otra manera se constituyen en salidas simbólicas para sus personajes niños y jóvenes.

En las obras *El gato y la madeja perdida* (2016) y *El país de las otras importancias* (2023), la contención proviene de las herramientas culturales, educativas y afectivas con los que cuentan los personajes para la resolución de sus conflictos. A pesar de la ruptura familiar ocasionada por la separación, a pesar del quiebre emocional de los adultos, los protagonistas cuentan con el amor de sus padres en el caso de Ana María, en la primera obra, y con el amor del padre, en el caso de Camilo en la segunda obra, y con el deseo manifiesto de la madre de volver a verlo. Otra contención afectiva importante con la que cuentan estos personajes son sus mejores amigos, presentes y constantes como pares que escuchan desde sus propias dudas, que acompañan en la búsqueda de alternativas para seguir viviendo.

El autor, además, provee a sus personajes de otros recursos simbólicos que sirven de contención. Los animales, por ejemplo, son parte fundamental en la trama de algunas de sus obras. En *El gato y la madeja perdida* (2016) el gato es un elemento narrativo que aparece con su ronroneo, sigilo y silencio, cuando Ana María está en medio de sus reflexiones, cuando ella requiere de un espacio de soledad para tramitar sus asuntos. En el libro *No comas renacuajos* (2009), estos animales representan la única posibilidad de paliar el hambre y salvar la vida. En la obra *La muda* (2011), la gallinita que los niños encuentran simboliza esa posibilidad de proporcionar a otro el cuidado y la protección con la que ellos no cuentan, pero, además, los animales

en esta obra representan alternativas simbólicas para escapar de la crueldad de la abuela-bruja; las mariposas y las arañas son los únicos recursos con los que cuenta la niña para vencer la maldad de la mujer que los explota y maltrata.

El conjunto de estos recursos se constituye en un importante reservorio del que los niños y jóvenes pueden echar mano para elaborar modos creativos de transitar sus conflictos identificatorios e inscribir lo que les acontece en la trama de sus vidas. Personajes como Ana María y Camilo logran, aun en medio de experiencias desorganizadoras, comprenderse y comprender a los demás. Encontrar y escuchar su propio deseo en medio de la demanda simbólica e imaginaria del deseo de los otros. Y, con este saber, pueden construir un espacio interior rico que les permite relacionarse con el mundo sin estar enteramente a merced de sus circunstancias y de las de sus adultos de referencia.

En el caso de David, el hermano sobreviviente en *No comas renacuajos* (2009), los elementos en los que el niño puede apoyarse son una compañera coetánea, que decide fijarse y querer comprender el gesto del niño y verlo más allá del mito que se ha tejido a su alrededor, así como una institución de cuidado que ofrece espacios de escucha y de expresión artística. Con este soporte el niño logra subvertir su deseo de morir y reinterpretar el vínculo amoroso que se había instalado en él a la luz del acto del hermano que se borra a sí mismo y a los otros para acabar con el hambre y la desesperanza. Si los renacuajos eran en principio el tiquete para conquistar la muerte, unirse a sus hermanos, y traer consigo a su nueva amiga, el título mismo de la obra encapsula la reinterpretación del acto amoroso. En el imperativo "no comas renacuajos" se reinstala el deseo de vivir y de salvar a su amiga.

Los niños de *La muda* (2011) hacen lo propio para intentar construir una zona de la esperanza en medio de las vicisitudes, la diferencia en este caso es que la abuela presiente una amenaza en la emergencia de esta zona y busca sofocarla para hacer sentir el peso de su poder y, con ello, mantener el control sobre los niños.

Cada personaje de las obras presentadas se enfrenta a la decepción. Cada una de las experiencias es diferente, como también lo es la respuesta de los niños. Estas dependen, como lo indicábamos antes, apoyadas en Bettelheim (1976), y como intentamos señalarlo en las obras, del mayor o menor desarrollo de una cualidad del espacio interior y, añadimos, del eco que esta respuesta encuentre en los adultos de referencia.

En suma, el análisis de las obras de Francisco Montaña permite entrever los modos en los que la ficción, en tanto comprensión antropológica o concomitante a las diferentes dimensiones que componen la condición humana, se constituye en posibilidad o no para dotar de sentido a la experiencia del sujeto. En las historias del autor se visibilizan las consecuencias del acceso o la privación de los recursos simbólicos a los que acuden, cada uno de los personajes niños y jóvenes, así como el lugar que estos ocupan en la elaboración de los conflictos identificatorios que retratan las obras y que se encuentran cargados de intentos por configurar el *como si*, o tras escenas en las que se despliegan dispositivos para ordenar eso que se presenta como un desajuste o desarrollar una transición, que implica crear o recrear otros modos de estar en el mundo.

En el caso de *La muda* (2011), la ficción aparece bajo la estructura del cuento de hadas y la relación que establece la niña entre su abuela y una bruja, la cual la lleva a comprender que necesita enfrentarse a ella para poder crecer.

La ficción que se cuenta la niña a sí misma es posible gracias al contacto de la protagonista con la escuela, la maestra y los artefactos culturales legados por las generaciones precedentes, los cuales operan como una puerta de entrada o de salida para construir sentido ante las situaciones decepcionantes, traumáticas y conflictivas que atraviesa la pareja de hermanos. La ficción le permite a la protagonista configurar imágenes que evoca sin cesar y que la dotan de una fuerza psíquica, así mismo, la invitan a enfrentar las adversidades, pero que dejan claro a su vez, que los recursos simbólicos o ficcionales no son suficientes cuando las condiciones estructurales de la vida no son transformadas. En consecuencia, se transitan o atraviesan los conflictos identificatorios en el sentido de que los niños logran reducir el miedo y el sentimiento de impotencia a través de la imaginación de un mundo paralelo, en el que es posible hacer eso que no sucede en la realidad: conjurar el peligro manteniendo a distancia a quienes les hacen daño. Sin embargo, este anhelo de transformar la cruda realidad, expresado en el juego de conjurar las fuerzas malignas, no logra transformar la realidad de las relaciones de explotación y maltrato.

Referencias

- Bassols, M. (27 de noviembre de 2014). La llamada perdida del trauma y la respuesta del psicoanalista. (Conferencia Facultad de Psicología Universidad de La Plata) [Blog]. <https://blog.eol-laplata.org/la-llamada-perdida-del-trauma-y-la-respuesta-del-psicoanalista/>
- Bettelheim, B. (1976). *El psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Freud, S. (1911). *Los dos principios del acaecer psíquico*. Amorrortu editores.
- Larotonda, P. (2005, 12 de marzo). La fantasía y el fantaseo. *El Sigma* [línea]. <https://www.elsigma.com/introduccion-al-psicoanalisis/la-fantasia-y-el-fantaseo/6924>
- Maestro, J. (2017-2022). Ficción y Teoría de la Literatura: tres falsas teorías sobre la ficción literaria. En *Crítica de la razón literaria: una Teoría de la Literatura científica, crítica y dialéctica*. Editorial Academia del Hispanismo. <https://bit.ly/3BTO4GW>
- Mannoni, M. (1987). *El niño, su enfermedad y los otros*. Karnac.
- Montaña, F. (2009). *No comas renacuajos*. Babel.
- Montaña, F. y Rabanal, D. (2011). *La muda*. Random House Mondadori.
- Montaña, F. (2016). *El gato y la madeja perdida*. Loqueleo.
- Montaña, F. (2023). *El país de las otras importancias*. Penguin Random House.
- Nasio, J. (2007). *El placer de leer a Lacan 1. El fantasma*. Editorial Gedisa.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora – papeles de filosofía*, 25(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2565910>
- Saer, J. J. (2017). *El concepto de ficción*. Rayo Verde Editorial.
- Silva, R. (2017). *Ficcionario*. Lumen Editorial.
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.

Parte III

Cuerpo, deseo y subjetividades en educación

Los artesanos del cuerpo: un acercamiento a la construcción social del cuerpo en educadores y educadoras físicos en formación. Un estudio comparado en Bogotá y Valledupar Colombia¹

Alejandro Villanueva Bustos²

pp. 145-176

- ¹ El presente texto corresponde al proyecto de tesis del Doctorado en Educación de la Universidad de la Sabana, dirigido por el Ph. D. Víctor Hugo Durán Camelo, decano de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional y aprobado por los docentes e investigadores Alejo Levoratti y Eduardo Galak de la Universidad Nacional de la Plata Argentina.
- ² Licenciado en Ciencias Sociales, especialista en Pedagogía y magister en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, magister en Sociología por la Universidad Nacional de Colombia, doctorante en Educación por la Universidad de la Sabana, ganador de la Beca Bicentenario II 2020 Ministerio de Ciencia y Tecnología de Colombia, docente e investigador en la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

Introducción

Para Le Breton (2002), el cuerpo es el vehículo a través del cual las personas se incorporan en un contexto social y cultural determinado, donde nos sumergimos, percibimos, llevamos a cabo rituales, experimentamos emociones, jugamos y nos relacionamos. La socialización de las experiencias corporales permite adquirir las competencias necesarias para integrarse en sociedad, convirtiéndolo en un entorno familiar, organizado y comprensible. Para Le Breton (2002), la vida se basa en la corporalidad. Independientemente del origen, el niño está dispuesto a internalizar y reproducir los atributos físicos específicos de cualquier sociedad humana.

Esta investigación doctoral propone estudiar la construcción social del cuerpo en licenciados y licenciadas de Educación Física (EF) en formación de dos universidades públicas, una nacional y otra regional. Se busca identificar cómo los factores regionales influyen en dicha construcción, y cómo se configuran los programas según los imaginarios acerca del cuerpo y el movimiento en la escuela. Este trabajo busca analizar las interacciones sociales al interior de los programas de formación, mediante un modelo mixto (Rocco *et al.*, 2003).

Las percepciones sobre el cuerpo y sus conocimientos se ven moldeadas por el contexto social y reflejan tanto una visión del mundo como una percepción individual. Socialmente, el cuerpo se presenta como un ámbito tanto íntimo como público, donde se forja la identidad y se convierte en un espacio cultural privilegiado para la expresión, tanto individual como colectiva. Además, funciona como un espacio visible que refleja el bienestar, la diferenciación

y la normalización de los y las actores sociales en diversos entornos.

Se ha prestado atención a la construcción social del cuerpo en los y las estudiantes de la licenciatura en EF, desde una perspectiva metodológica interdisciplinar. El concepto se explora a partir de autores como Le Breton, Bourdieu, Foucault y Merleau-Ponty, entre otros. Se concibe al cuerpo como una construcción influenciada por la historia, la cultura, el lenguaje y las dinámicas de poder. Esta visión desmitifica la supuesta "naturalidad" del cuerpo más allá de lo biológico.

La sociología del cuerpo estudia cómo las experiencias sociales, las normas y los valores sociales influyen en su representación y en la forma en que las personas perciben el mundo. El cuerpo transmite prácticas, memorias culturales y modelos simbólicos que orientan valores y conductas. Los roles y normas se internalizan a través de la educación, de modo que la formación en EF impacta en la construcción subjetiva del cuerpo.

El cuerpo, al interactuar diariamente con su entorno, emite respuestas a los estímulos recibidos. No obstante, estas respuestas se ven modeladas por una variedad de influencias sociales y culturales que impactan las actitudes individuales dentro de las relaciones sociales. Esta situación plantea la pregunta sobre cómo la ideología se refleja en los cuerpos y forma subjetividades subordinadas.

Acercamiento a un problema

La vida cotidiana rebosa de significados, y se pueden percibir las interconexiones entre las acciones individuales y la estructura social. En este contexto, el cuerpo responde a los

estímulos del entorno, pero estas respuestas están sujetas a diversos controles culturales y sociales que influyen en las interacciones sociales. Aquí surge la pregunta sobre cómo la ideología se manifiesta en el cuerpo y da forma a subjetividades que están subordinadas.

El sistema educativo debe enfrentarse a los nuevos retos que presenta la sociedad en cuanto a vigencia, utilidad y validez de sus enfoques e iniciativas. El reto de adaptar nuevas propuestas a un entorno caracterizado por la heterogeneidad y diversidad en condiciones materiales y humanas limitadas se dificulta en territorios caracterizados por su heterogeneidad y diversidad, en los que emergen permanentemente nuevas exigencias de índole social, comunitario y pedagógico. Pero el tratamiento del cuerpo en las instituciones educativas se ha reducido históricamente al campo motriz a través de la EF, que se ha caracterizado por ser una asignatura mecanicista y técnica (Águila y López, 2019), enmarcada en el racionalismo hegemónico de la sociedad occidental.

Podemos observar cómo las subjetividades subordinadas son internalizadas en el cuerpo a través de las clases de EF. En el contexto de la educación en Colombia, estas clases se basaron originalmente en los principios de higiene, salud y deporte (Jiménez, 2018). Por otro lado, el deporte se introdujo a principios del siglo xx como una práctica asociada a las élites, pero que finalmente se popularizó gracias a las instituciones educativas. La Constitución Política de Colombia, en su artículo 67, establece que es responsabilidad del Estado asegurar "la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos". El Ministerio de Educación Nacional (2010) plantea que:

Al área de Educación Física, Recreación y Deporte corresponde la formación de estudiantes competentes para vivir humanamente, teniendo como referente las dimensiones antropológicas del cuerpo, el movimiento y el juego. En esta concepción formativa, lo corporal es la condición de posibilidad de ser, estar y actuar en el mundo. (p. 11)

Desde estas orientaciones, las acciones humanas relacionadas con el cuerpo humano implican ser competentes en lo motriz, en lo expresivo, y en lo axiológico. Abordar el área desde esta perspectiva pedagógica, evidencia que, para que los y las estudiantes actúen de manera adecuada y flexible en una variedad de entornos cambiantes, es importante incorporar diversos conocimientos en su formación, además de la adquisición de destrezas o el perfeccionamiento de nuevas formas de movimiento. Los fines del área de EF, recreación y deporte (Ministerio de Educación Nacional, 2010) son:

- Promover el cultivo personal desde la realidad corporal del ser humano.
- Aportar a la formación del ser humano en el horizonte de su complejidad.
- Contribuir a la construcción de la cultura física y a la valoración de sus expresiones autóctonas.
- Apoyar la formación de cultura ciudadana y de valores fundamentales para la convivencia y la paz.
- Apoyar una educación ecológica, base de una nueva conciencia sobre el medio ambiente.

- Desarrollar una pedagogía de la inclusión de todas las personas en prácticas de Educación Física, Recreación y Deporte.

Según Águila y López (2019), la EF adopta un enfoque "incorpóreo", centrándose en la adquisición de técnicas y habilidades físicas como si se entrenara una "máquina", relegando dimensiones expresivas, emocionales, relacionales y creativas de la educación integral. Esto se refleja en el énfasis en el rendimiento físico evaluado a través de pruebas y en estructuras curriculares repetitivas orientadas al ejercicio y al entretenimiento. Este enfoque reduce la EF a una perspectiva eficientista y deportiva, cuyo objetivo principal es el rendimiento, lo que evidencia así su reduccionismo.

La formación de licenciados en EF se orienta según la corriente pedagógica predominante, que reinterpreta una cultura del cuerpo y un concepto de movimiento. Los y las docentes son el resultado del proyecto educativo de cada programa y a su vez forman a los y las estudiantes de secundaria. Cada institución demanda una configuración específica del cuerpo y la subjetividad, que incluye disposiciones, esquemas de percepción/pensamiento y formas de presentación personal, que se convierten en hábitos ligados a sus condiciones materiales y relacionales. Por lo tanto, la construcción social del cuerpo surge de la interacción que genera significados compartidos, percibidos como verdades y modelos a seguir.

Esto implica discutir la interacción entre el cuerpo y entorno sociocultural que moldean las percepciones sobre el cuerpo. Para Le Breton (2002), el cuerpo tiene su origen en la dimensión simbólica, expresada en la presentación personal, la postura corporal y en el sistema de clasificaciones sociales. Entonces, el *habitus*,

en relación con el cuerpo, es multidimensional: abarca esquemas cognitivos (*eidos*), disposiciones morales (*ethos*), posturas y gestos (*hexis*), así como el gusto y la disposición estética (*aesthesis*) (Rizo, 2006). Este concepto comprende lo cognitivo, axiológico y práctico, desafiando las distinciones entre categorías lógicas y éticas, y entre cuerpo e intelecto (Rizo, 2006).

El cuerpo, como resultado de la historia, constituye un sistema dinámico de disposiciones en constante transformación por la experiencia (Bourdieu y Wacquant, 2008). El control social se manifiesta en él a través de prácticas sociales, ideologías y tabúes. En la formación de licenciados en EF en Colombia no se ha examinado cómo las instituciones y los contextos influyen sus representaciones, lo que genera homogeneidad en los programas. La conexión entre *habitus* y cuerpo en la obra de Bourdieu es profunda: el cuerpo no es natural sino social, ya que incorpora y transmite prácticas, siendo "historia hecha cuerpo". Para Bourdieu (1999), lo social es "el encuentro de dos historias": la de las cosas y la del cuerpo, en una relación dialéctica entre disposiciones y posiciones. El *habitus* vincula cuerpo y campo en un enfoque relacional en el que los sentidos prácticos (las maneras de percibir, clasificar y pensar el mundo) son inconscientes y a su vez estructurantes y estructurados. Según Bourdieu y Wacquant (1992) "lo real es lo relacional: lo que existe en el mundo social son las relaciones" (p. 150), esto es clave para entender la reproducción social como la escolarización, que transmite conocimientos legitimados y configura prácticas en tensión con la realidad de los sujetos.

Entender a los cuerpos como espacio de disputas, atravesado por regulaciones, implica entenderlos, "intervenidos en un determinado momento histórico, en determinadas relaciones

económicas, en un determinado lugar geográfico, en tradiciones, en religiones" (Morgade, 2019, p. 1). Una perspectiva decolonial e interseccional revela las opresiones del capitalismo, colonialismo y patriarcado, y permite alternativas de reflexión y acción. Estas propuestas requieren anclarse en la interculturalidad para construir un conocimiento diferente, nuevas prácticas políticas, establecer un poder social (y estatal) distinto y modos de relación. Se trata de un pensamiento que desafía la modernidad/colonialidad y propone un paradigma construido a partir de la praxis política (Walsh, 2007).

La colonialidad no se trató únicamente de un proceso violento y agravante de opresiones en el mundo globalizado, sino que se trató también del origen fundante de nuevas fronteras entre cuerpos y existencias. La modernidad-colonialidad colocó en el centro de "lo que es" al ideal normativo de lo humano, redundando en el dominio y la subordinación de diversos cuerpos, personas y existencias no-normativas. Reflexionar sobre esto implica una pedagogía de los cuidados como un campo reflexivo y metodológico que dé lugar a experiencias disruptivas de ser/ estar/ vivir los cuerpos. El cuerpo como una construcción social se presenta como el lugar en el que confluyen los discursos sociales, aquel lugar donde se depositan y literalmente se encarnan prejuicios, valores, ideas, memorias e identidad, bajo los discursos hegemónicos que se manifiestan disciplinando y moldeando.

El análisis de Quilindo (2023) acerca de la investigación de la EF en entornos escolares muestra dos enfoques curriculares en sus prácticas pedagógicas; las concepciones pedagógicas-didácticas y la evaluación desde la mirada de los estudiantes y de los profesores. Donde las reflexiones se focalizan principalmente en la

comprensión del área para la formación integral, con énfasis en un currículo funcional, con prácticas "pedagógicas tradicionales, mecanicistas y tecnocráticas, enmarcadas en el pensamiento instrumental y productivo que busca el rendimiento, los resultados o la condición física" (p. 167). Donde se invisibiliza al sujeto, siendo "objeto de reproducción pasiva, carece de formación crítica y propositiva" (p. 167).

Los programas avalados para la docencia de la EF son: Licenciatura en Educación Física (solo o con otra opción o con énfasis); Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes; Licenciatura en Recreación y Deporte; Licenciatura en Cultura Física y Deporte. Con respecto a profesionales no licenciados, encontramos profesionales en Actividad Física y Deporte; Ciencias del Deporte (solo o con otra opción); Cultura Física y Deporte (solo o con otra opción); Entrenamiento Deportivo, Gestión Deportiva y Deportología. Un artículo de Valencia-Moreno y Ayala-Zuluaga (2021) identificó:

144 programas de Licenciatura en educación física, algunas adicionan componentes como Recreación, Deportes, también se encontraron 2 programas en formación técnica profesional y 15 tecnológica. Por otro lado, en áreas afines como, Cultura Física se registran 7 programas universitarios, Actividad Física 18 programas de los cuales 11 son de nivel tecnológico y 7 universitarios; Entrenamiento Deportivo 29 programas, 5 en formación técnica profesional, 17 tecnológica y 7 en nivel universitario; Administración Deportiva 7 carreras de las cuales 1 pertenece a técnico profesional, 2 tecnológica y 4 universitario; gestión deportiva 6 programas, 3 tecnológicos y 3 universitaria. (p. 23)

Al profundizar en las propuestas formativas, la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes (EFRD) de la Universidad Popular del Cesar, se organiza en cinco grupos de asignaturas: fundamentos generales (Segunda Lengua, Competencias Básicas de Lenguaje y Matemáticas, etc.), conocimientos generales de educación (Historia y Sociología de la Educación, Currículo, Evaluación, Psicología), didácticas y prácticas, actividades complementarias (Cátedra Institucional), y saberes específicos y disciplinares que incluye deportes (Fútbol, Atletismo, Gimnasia, etc.), aspecto biofísico (Biología, Fisiología, Morfología, Kinesiología, etc.), y fundamentos de la Física y la EFRD. Esto revela un programa con perspectiva eficientista-deportivista.

En la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, la Facultad de Educación Física ofrece tres programas: Licenciatura en Deporte, Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Recreación. El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física se organiza en cuatro áreas: formación humanística (Construcción social del cuerpo, Cuerpo-sociedad-cultura y procesos de humanización, Investigación y construcción de conocimiento en EF), formación pedagógica (Cuerpo y Educación, EF como práctica social), formación disciplinar (Cultura, sociedad y prácticas corporales, Movimiento y desarrollo del ser humano, Desarrollo y evolución motriz), y "talleres de confrontación" (Prácticas corporales y sus relaciones con la cultural y el poder, Imaginarios socio-culturales, Ed. Física y sus implicaciones en el desarrollo del potencial humano, la experiencia corporal y los procesos de humanización).

Por su parte, el plan de estudios de la Licenciatura en Recreación está organizado en tres grupos de asignaturas, el primero referente a lo pedagógico (Introducción a la pedagogía,

Historia de las corrientes pedagógicas, Pedagogía de la recreación, Pensamiento creativo, Diseño de experiencias en recreación y turismo, etc.), el segundo a lo disciplinar (Tendencias de la recreación y el turismo, Educación para el tiempo libre y el ocio, Industrias culturales, Cultura y turismo, etc.), y el tercero corresponde a la humanística (Desarrollo motor, Patrones básicos del movimiento y capacidades físicas, Experiencias de aventura, Saberes ludo-recreativos, etc.).

Y el plan de estudios de la Licenciatura en Deporte está organizado en seis grupos de asignaturas, el primero corresponde a la formación disciplinar (Talleres de deportes, Fundamentos de Biología Humana, Fundamentos de Biofísica, etc.), el segundo a la formación pedagógico-didáctica (Talleres pedagógicos interdisciplinarios, Educación y sociedad, Teorías y modelos de la educación, etc.), el tercero a la formación investigativa (Seminario aprendizaje motor, Seminarios deportes, Profundizaciones, etc.), el cuarto a la formación humanística (Fundamentos sociológicos del deporte, Movimientos y modelos socio deportivos, etc.), el quinto a la formación comunicativa (Segunda Lengua y Producción de Textos), y el sexto, a la formación complementaria (electivas).

Cada uno de los programas de la Universidad Pedagógica Nacional responde a tres formas de entender el cuerpo y el movimiento, el primero con una perspectiva más de construcción social, el segundo más de la perspectiva sociocultural sobre usos del tiempo y, el tercero, a una perspectiva eficientista-deportivista.

De allí que este trabajo, desde la sociología de la educación, se pregunta no por el tipo de cuerpo que debe ser construido a través de la educación, sino por la manera en que se está haciendo y cómo los discursos actuales influyen en la

construcción social del cuerpo al interior de la escuela, por lo que nos acercaremos no a los docentes en práctica, sino al lugar en donde se forman esos docentes, en diferentes contextos regionales. Los cuerpos guardan una memoria que reafirma y valida una única forma de existir. Frente a este tipo de memoria López Espitia (2017) afirma:

Es a partir de la memoria desde donde se define el sujeto y sus prácticas cotidianas, las relaciones consigo mismo y con su entorno. Sin la memoria como un acto de reflexión no es posible un reconocimiento de los cambios sufridos y cómo han aportado a la construcción de la identidad al cuerpo. (p. 45)

Pregunta de investigación

¿Qué aspectos conforman la construcción social del cuerpo (subjetividad del actor social) en los y las estudiantes de licenciatura de educación física, recreación y deporte en las ciudades de Bogotá y Valledupar?

Justificación de una necesidad sentida

La investigación nace de la necesidad de comprender el cuerpo como objeto de estudio en las disciplinas de la EF, la recreación y el deporte. Se espera que sus representaciones proporcionen una base teórica, metodológica y práctica para la investigación y apoyo de programas académicos. El cuerpo ha sido un interés recurrente en mi experiencia académica y profesional, desde la lectura de los cuerpos de los y las jóvenes aficionados al deporte, desde la formación de docentes en proceso y en ejercicio, y desde el

cuestionamiento de la llamada formación integral, utilizada como justificación genérica para abordar el arte y el deporte en la escuela, subordinada a una formación academicista centrada en el lenguaje, matemáticas y ciencia.

Reflexionar sobre el cuerpo permite explorar problemas desde nuevas perspectivas. La sociología del cuerpo analiza cómo las experiencias sociales y los valores grupales influyen en los cuerpos individuales. Sin embargo, la teoría social clásica ha relegado al cuerpo a un segundo plano. Turner (1994, citado en Martínez, 2004) lo explica por dos razones: el dualismo cartesiano, que priorizaba la mente racional sobre lo emocional y pasional del ser humano, y la concepción del cuerpo como fenómeno natural más que social, lo que lo excluyó del estudio sociológico.

Giddens (1995) argumenta que para comprender la dinámica de los sistemas sociales es necesario examinar tanto la estructura social como los cuerpos, sin dar prioridad a ninguno de los dos. Estos participan constantemente en su constitución por medio de la "rutinización", esto es, mediante la repetición de rutinas que interiorizan las tradiciones, instituciones y prácticas, muchas de las cuales de forma inconsciente. En la escuela la construcción social del cuerpo se lleva a cabo a través de esta "rutinización", aunque siga siendo un tema tabú. Se requiere de un análisis que permita interpretar los discursos que consideran el cuerpo como un núcleo hermenéutico derivado de la experiencia y la acción humana. Consecuentemente, la formación de futuras profesionales de la actividad física y el deporte debe tener en cuenta la socialización y una comprensión integral del cuerpo, así como el papel de la historia en su apropiación por docentes y estudiantes.

Al examinar la idea del cuerpo desde una perspectiva simbólica, es crucial darse cuenta de que existe una visión que va más allá de la simple afirmación de que un cuerpo existe, la atención se centra en la existencia de un cuerpo objeto y un cuerpo sujeto. Llegamos a entender el cuerpo como una dimensión del sujeto que le permite comunicarse, materializarse y proyectarse en el mundo y que se configura en la experiencia al lado de la otredad.

Esta investigación se enfocará en la experiencia de estudiantes de EF sobre la construcción social del cuerpo, más que en las propuestas curriculares, debido a la brecha entre el perfil propuesto por los programas y las realidades de los individuos en sus contextos regionales. Brecha que afecta la construcción del cuerpo en la cotidianidad individual y colectiva. Dialogar sobre los cuerpos abre diálogos políticos y sociales que permiten nuevas formas de pensar el cuerpo (Rojas, 2019).

La oportunidad de comparar la formación de docentes en Bogotá y Valledupar surge de la convocatoria de la segunda cohorte de las Becas Bicentenario de Minciencias, que requería desarrollar la investigativa en el territorio del postulante. Este requisito, junto con mi labor en la Facultad de Educación Física en la Universidad Pedagógica Nacional dio origen a la pregunta por la influencia de las características regionales en la construcción social del cuerpo, considerando que una institución tiene carácter nacional (UPN) y la otra impacto regional (Universidad Popular del Cesar).

Esta investigación busca que las escuelas reflexionen sobre cómo abordan el cuerpo en la formación y que las universidades evalúen la coherencia entre su oferta y la manera en que sus estudiantes la asimilan. La formación y práctica

docente deben seguir siendo temas de discusión y análisis riguroso, pues no es sostenible que el eje de nuestra profesión siga siendo la especialización técnica en el deporte y la destreza, con un enfoque pedagógico-humanístico superficial.

Hacia un estado del arte o estado de la cuestión

Para el presente análisis de antecedentes se realizó un estudio bibliométrico tipo antecedentes, que consiste en una revisión sistemática de la producción académica a través de la recolección crítica de distintos tipos de documentos, esta mirada nos permite comprender cómo ha sido el abordaje del cuerpo en la EF en los últimos años. Una bibliometría se centra esencialmente en el cálculo y en el análisis de los valores de lo que es cuantificable en la producción y en el consumo de la información científica (López Piñero, 1972; Spinak, 1996).

La revisión se hizo en la base Scopus (oficialmente SciVerse Scopus) por la calidad en el proceso de selección de documentos que utiliza. Los criterios de inclusión para la búsqueda fueron la fecha de publicación entre 2018 y 2023, y resultados con el algoritmo de búsqueda "Body and physical and education" vinculado a título del artículo, resumen y palabras claves. Se encontraron 25 323 documentos, de los cuales filtrando los documentos de las áreas "Social Sciences" y "Arts and Humanities" quedaron 3909 documentos. Tras variar la producción por año en 2023 se encontraron 207 documentos teniendo en cuenta que solo se lleva la mitad del año; entre 2018 y 2022 se ve un crecimiento permanente en la producción con 263 documentos en 2018, 311 en 2019, 332 en 2020, 338 en 2021 y 368 documentos en 2022.

tigaciones y filtradas por vosviewer, *software* que realiza minería de textos y construye redes de coocurrencia de términos. Para esto aplica la técnica del mapeo vos (*visualization of similarities*) y la técnica de agrupación. Una agrupación (clúster) es un conjunto de nodos estrechamente relacionados según el tipo de vínculo que se analiza; cada nodo es asignado exactamente a un clúster. En este caso se pueden observar cinco agrupaciones, cada una representada por un color diferente, cuyos nodos agrupan términos en función a relaciones de palabras clave.

Figura 1. Palabras clave en la producción registrada en Scopus



El primer clúster (rojo) con 263 ítems podemos denominarlo como "salud", en donde resaltan los conceptos relacionados con afectaciones a la salud de los sujetos tales como obesidad, actividad física o factores de riesgo. El segundo clúster (verde) con 254 ítems, corresponde a la categoría de "educación" en donde resaltan conceptos como humanos, educación, educación física, y escuela. El tercer clúster (azul), con 212 ítems, corresponde a la categoría de "actividad física" en donde resaltan los conceptos de edad, atletas, ergonomía, funciones ejecutivas, personal militar. El cuarto clúster (amarillo) con 158 ítems, corresponde a "personas" en donde resaltan los conceptos de jóvenes, adolescentes, niños, afroamericanos, asiáticos, hombres, mujeres. El quinto clúster (morado) con 113 ítems, corresponde a la categoría de "afectaciones" en donde resaltan conceptos como alcoholismo, ansiedad, sedentarismo, o dolor.

Este análisis bibliométrico, al basarse en datos cuantitativos, permite observar las tendencias generales; así mismo, los resultados de esta revisión permiten dar una mirada general al abordaje a nivel global, en donde prima la visión clínica del cuerpo y sus afectaciones. El clúster de educación se enfoca en la mirada del entrenamiento del cuerpo en espacios escolares desde la lógica de un ideal de cuerpo que debe ser alcanzado por todos los sujetos, pero se alejan de la discusión del cuerpo y la realidad social. Una característica de los trabajos en educación es que tienden a ser propuestas formativas más que análisis críticos sobre la enseñanza.

El análisis bibliométrico nos permite organizar los trabajos en una matriz de análisis para profundizar en los abordajes, seleccionando aquellos más pertinentes al objeto de estudio. Mujica Johnson *et al.* (2023) analizaron las tensiones

epistemológicas de la EF en España, destacando estudios críticos e históricos sobre la influencia de la dictadura franquista y la religión católica en las prácticas pedagógicas. Asimismo, señalan que "La consideración femenina apenas tuvo espacio en la bibliografía gimnástico-deportiva y de la educación física" (Torrebadella-Flix, 2011, citado en Mujica Johnson *et al.*, 2023, p. 226). Otra tensión surge con nuevas perspectivas epistemológicas, como la concepción de las Ciencias de la Motricidad Humana, fundamentada por Manuel Sérgio, que critica el positivismo y el dualismo platónico-cartesiano, apoyándose en la filosofía existencialista, materialista y fenomenológica. Estas tensiones llevan a preguntarse si "¿están las escuelas universitarias de EF abordando los debates filosóficos de su disciplina pedagógica?" (Mujica Johnson *et al.*, 2023, p. 227).

Al analizar la formación inicial de profesores en el campo de la EF, la investigación realizada por Arancibia, Soto y Contreras (2010, citados en Montás y Sánchez, 2022), destacan una falta de coherencia en la preparación docente, ya que esta no se corresponde con los perfiles esperados en Latinoamérica y el Caribe. Otro aspecto señalado es la percepción dualista del cuerpo, que aún se ve como una entidad que requiere cuidados y debe ajustarse continuamente a los estándares de belleza predominantes (Barbero, 1998, citado en Bahamón, 2011). La EF en las escuelas perpetúa esta visión, pues permite que el cuerpo y el movimiento se conviertan en productos destinados al consumo en la sociedad contemporánea.

En la misma línea, las representaciones sociales del cuerpo sirven como un vínculo entre el sentido común de los participantes y su postura con respecto a lo que saben y entienden sobre un objeto de estudio específico, en este

caso, el cuerpo. Los factores internos y externos que influyen en el comportamiento de los futuros profesionales pueden considerarse un tema complejo en el desarrollo de los profesionales del deporte, ya que sin tener en cuenta estas condiciones, es difícil comprender las manifestaciones, decisiones y acciones de los y las estudiantes.

Frente a la concepción de cuerpo en estudiantes encontramos el trabajo de Marín y Muñoz (2023) que buscaba determinar el contenido y estructura de las representaciones sociales sobre el cuerpo en estudiantes y profesores en una facultad de Educación Física, Recreación y Deporte de Medellín (Colombia). Dentro de sus hallazgos está que las concepciones de cuerpo se ubican en categorías vinculadas especialmente con el movimiento, la expresión corporal y el cuerpo como estructura, componentes que tienen un abordaje permanente en la formación teórica y práctica de los y las profesionales del campo. Se mantiene una mirada como máquina e instrumento, "lo que puede constatarse en las voces de los y las estudiantes y profesores con palabras como estructura, templo, herramienta" (p. 81). Otro elemento encontrado es la relación directa con las competencias de la EF planteadas por el Ministerio de Educación Nacional.

"En estudios vinculados con los sentidos de género en la formación docente de Educación Física, pudimos reconocer una escisión entre lo relacionado con el género y la Educación Física, como si pertenecieran a campos diferentes" (Cuello y Martínez, 2020, p. 2). Para estas autoras esta concepción responde a construcciones discursivas de y sobre el cuerpo que históricamente constituyeron las tradiciones en el campo disciplinar de EF. Considerando que esta tradición conlleva una EF generalizada, desigual y en

muchos casos misógina y machista. Por lo que es el momento de "Dibujar nuevas formas hasta que se transformen en viejas" (Cuello y Martínez, 2020, p. 18).

Bolaños (2020) estudió la relación entre cuerpo y masculinidad en universitarios guatemaltecos, identificando tres discursos: uno superficial que no reconoce el machismo, otro que plantea la transformación como necesidad personal, y un tercero teórico en el que los hombres se sitúan frente a la realidad. Estos discursos parten de experiencias corporales personales y evidencian tres retos para la academia: mantener abiertos los espacios de transformación en la universidad, fortalecer los procesos en curso apoyando a colectivos y personas que promueven la equidad, e innovar en las propuestas, evitando la lógica repetitiva y conociendo a los grupos. "Esta creatividad y flexibilización de los procesos es uno de los mayores retos, considerando que las estructuras universitarias suelen ser rígidas" (Bolaños, 2020, p. 47).

En esta misma línea Singer (2021) comenta la experiencia del seminario optativo curricular de grado "Cuerpo, comunicación y política en la producción de subjetividad" en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, a través de una concepción ética del cuerpo como inmanencia afectiva, múltiple y singular lo que tiene diversas implicaciones en diferentes fenómenos: estéticas corporales, cuestiones de género e interseccionalidad con raza y clase, prácticas de movimiento, entre otros.

Construcción de un campo teórico

De acuerdo con Stenhouse (1997), los procesos educativos son procesos de enculturación que se dirigen hacia finalidades concretas, hacia una

concepción del ser humano y de la sociedad. En este sentido, parece que el campo de la EF aún carece de una cierta definición de su papel en el proceso de aprendizaje y de su propia identidad (Pastor, 2007). Tiende a ser enmarcada en una idea genérica de educación integral, en la que se habla de actividad física, movimiento, o deporte, pero cada uno de estos conceptos apunta a algo más grande e importante, el cuerpo.

Cuerpo

El cambio de enfoque hacia el cuerpo en la década de 1980 convocó a diversas disciplinas en ciencias sociales y humanidades para disputar la primacía del estudio del cuerpo al dominio biomédico (Turner, 1989; Le Breton, 1995). Este cambio de dirección destacó el aspecto sociohistórico del cuerpo al centrarse en su construcción social (Turner, 1989). Sin embargo, los modelos basados en el constructivismo social pronto comenzaron a ser objeto de críticas (Alaimo y Hekman, 2008; Haraway, 1995). A pesar de los avances del enfoque lingüístico, el feminismo y el postestructuralismo en el análisis del cuerpo, que revelaron la importancia de los significados que lo conforman, el constructivismo demostró ser insuficiente. En este sentido, aunque el enfoque en el lenguaje permitió la exploración de diversos discursos, representaciones e ideologías sobre el cuerpo, dejó de lado su dimensión material, específicamente el ámbito de la sensación y la experiencia.

Desde algunas perspectivas feministas, uno de los argumentos clave en este debate fue señalar cómo las relaciones asimétricas que afectan a la corporeidad no son solo cuestiones de ideología, sino también "sistemas materiales", que abarcan aspectos como raza, etnia, clase social, género, y también la alta tecnología y la biomedicina (Haraway, 1995, p. 235). Este

debate marca un retorno a la materialidad del cuerpo. En el ámbito sociológico, esto implicó recuperar la dimensión sensible de la experiencia y cómo se manifiesta lo social en el cuerpo (Crossley, 1995; Wacquant, 2006). El enfoque sensorial surge en este contexto. Se trata de una perspectiva que resalta la naturaleza social de la sensorialidad y la dimensión sensorial de la cultura (Howes, 2014; Howes y Classen, 2014), con el cuerpo sensible en el centro. En este contexto, se revive la propuesta programática de Georg Simmel sobre la "sociología de los sentidos" (2014) en investigaciones contemporáneas de sociología que siguen esa línea (Low, 2009; Vannini *et al.*, 2012), la sociología de los sentidos establece que la percepción es posible a través de los sentidos corporales, pero no de forma aislada e individual, sino vinculado a las formas sociales a través de la percepción. En términos generales, estas perspectivas enfatizan en cómo el acto de sentir implica relaciones. Por lo tanto, el cuerpo que emerge de este enfoque sensorial es uno que percibe sensorialmente, situado social y materialmente.

La noción misma del cuerpo es una creación de la sociedad industrial; las instituciones coloniales y la globalización capitalista imponen su universalidad. Esto sugiere diferentes significados y contingencias históricas de una cultura a otra, de un individuo a otro, de acuerdo con representaciones, conocimientos y experiencias a lo largo de la historia. Según Le Breton (1995, p. 13), "El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí misma".

La era moderna se caracterizó por el ascenso del pensamiento mecanicista, que trasladó a la sociedad del ámbito especulativo al de la precisión. Este cambio, según Le Breton (2002), representó un movimiento de una forma de

comprensión a otra, más precisa según ciertos criterios culturales que introdujeron nuevas nociones como medida, exactitud y rigor.

Las ideas de Descartes y el progreso científico contribuyeron a la racionalización de la sociedad, cuyo estilo de vida se regía por principios lógicos, eficientes y abstractos. Desde esta perspectiva, la educación se convirtió en un proceso estandarizado, con un enfoque particular en lograr resultados específicos. En este paradigma, el cuerpo se veía como un instrumento al servicio de la mente al adquirir un significado mecanicista conocido como el "cuerpo máquina". Por otro lado, la concepción monista argumenta que el cuerpo, la mente y el alma forman una sola entidad. Según esta visión, los seres humanos son indivisibles y no pueden separarse o dividirse en partes. Esta idea ha existido desde los inicios de la humanidad al reconocer que el cuerpo no es simplemente una cáscara para el alma, sino un centro de sensaciones e interacciones cruciales para el desarrollo humano.

En este contexto, Bourdieu (1999) plantea que entender el cuerpo permite revelar la conexión entre lo colectivo y lo individual, entre el campo y el agente. Existe una relación directa entre lo que ocurre en el contexto social, lo que se internaliza en el individuo a partir de lo social y viceversa, ya que se influyen mutuamente, es decir, hay una permeabilidad entre lo social y lo que se internaliza en los individuos. En una línea similar, Le Breton (1995) argumenta que el cuerpo es el medio semántico donde se construye la evidencia de la conexión con el mundo, lo cual se refleja en la concepción del cuerpo no solo como una cuestión perceptiva, sino como la expresión de emociones y sentimientos a través de la expresividad y la gestualidad.

Para comprender el uso que hace en este sentido como metáfora del mundo de los objetos, es necesario considerar dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, entender el cuerpo como una herramienta analítica, lo que implica tanto su significado literal como figurado. En segundo lugar, examinar las sutilezas de las relaciones entre los términos con la ayuda de la metáfora, y explicar que solo pueden descubrirse cuando se examinan por separado, pero también en su relación. El *habitus* contiene el mundo de los objetos, y dentro de este se encuentra el cuerpo. A través de su relación con el *habitus*, el cuerpo es parte del mundo de los objetos y parte del mundo con los objetos.

Decir que el cuerpo está entre el *habitus* y el campo no implica que sea simplemente *habitus*, ni que sea simplemente el producto objetivado de las estructuras sociales, sino que también es, debido a su naturaleza relacional, capital simbólico. De esta manera, porque es transmitido, aprendido, susceptible de modificación y estructurado por las relaciones sociales, el *habitus*, y por extensión el cuerpo posee un poder limitado.

Las representaciones del cuerpo están influenciadas por el contexto social y reflejan visiones del mundo como del individuo. El cuerpo es un territorio íntimo y público, donde se configura la identidad individual y colectiva, funcionando como espacio visible de bienestar, diferenciación y normalización. Además, transmite costumbres, usos y recuerdos culturales, cuyos patrones simbólicos generan imaginarios y valores morales. Como mercancía, el culto al cuerpo es un valor central en la sociedad moderna, donde la felicidad, la belleza y la salud se interconectan. Así, el cuerpo es hoy una fuente

clave para interpretar lo cotidiano y un actor central en nuestras vidas.

El término *cuerpo* es multifacético y requiere ser reconsiderado desde una perspectiva integradora de "ser cuerpos" en lugar de "tener cuerpos"; según Rico Bovio (1990), la visión sistémica del cuerpo abarca y articula los aspectos visibles y no visibles del ser humano: físicos, biológicos, sociales y psíquicos, sin presuponer que unos son causa de los otros" (p. 61). La aceptación de la dicotomía alma-cuerpo implica la existencia de una grieta ontológica no demostrada que se centra en la visibilidad.

Por otro lado, Latour (2002) retoma la figura del ciborg para referirse al cuerpo del posthumanismo. Latour amplía la discusión desde lo afectivo-corporal hasta lo tecnológico, económico, político y moral. En la era del ciborg, las líneas entre el cuerpo fisiológico y el cuerpo de la experiencia fenomenológica se desdibujan. El cuerpo trasciende la biología y la fenomenología al articular experiencias, decisiones, derechos y cuestionamientos.

El análisis con perspectiva de género de una práctica, como la corporal, proporciona conocimiento sobre la construcción de géneros y sus relaciones, así como sobre las prácticas y significaciones específicas. Sin esta dimensión, no se comprendería completamente la red de significaciones en torno a la práctica. Federici (2022) sostiene que el capitalismo ve nuestros cuerpos como máquinas de trabajo, imponiendo procedimientos más estrictos, instituciones disciplinarias y rituales degradantes. El feminismo se levanta contra esta reducción de los cuerpos a meros instrumentos de sacrificio y servicio. Siguiendo a Butler (1999), los cuerpos están culturalmente contruidos y el poder delimita sus posibilidades, produciendo su materialidad y exigiendo

identidades fijas y coherentes, lo que es un ideal normativo más.

Representación social del cuerpo

La mayor parte de las relaciones sociales están impregnadas de representaciones sociales. La teoría de las representaciones sociales, desarrollada por Serge Moscovici en 1979, se basa en la idea inicial de Émile Durkheim sobre las representaciones colectivas. Estas representaciones son imágenes compartidas por la sociedad, moldeadas por la interacción humana y almacenadas en la mente de los individuos. Moscovici se aparta del paradigma estadounidense en varios aspectos: en primer lugar, sus conceptos tienen un origen sociológico en contraposición al enfoque individualista y psicológico predominante; en segundo lugar, hace hincapié tanto en los contenidos como en los procesos; y finalmente, su metodología es abierta, caracterizada por la combinación de diferentes métodos, sin privilegiar ninguno en particular.

Por representaciones sociales nosotros entendemos un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común. (Moscovici, 1981, p. 181)

Los enfoques teóricos acerca de las representaciones sociales pueden clasificarse en tres grandes grupos.

Enfoque socio-genético, iniciado por Moscovici. Este propone una descripción del origen y del desarrollo de las representaciones que se apoya en los conceptos de objetivación y anclaje. Jodelet (2015) añadió que esas representaciones: 1) tienen autonomía y eficacia propias, 2) son modalidades de conocimientos y 3) deben ser reconocidas en

[su] génesis, funcionamiento y función en los procesos que afectan la organización, la vida y la comunicación social, en los mecanismos que concurren a la definición de la identidad y especificidad de los grupos sociales y de las relaciones que esos grupos tienen entre ellos. (p. 21)

Enfoque estructural basado en el proceso de objetivación descripto por Moscovici. Siendo lo característico la estructura del contenido, es decir, la organización que lo integra. Las representaciones se conforman por valores, opiniones, imágenes e informaciones organizadas en una unidad funcional en la que se pueden reconocer tres dimensiones: actitudes, informaciones y campo representacional.

Enfoque socio-dinámico en el que a partir del proceso de anclaje, propusieron un modelo teórico que concilia la complejidad estructural de las representaciones y su inserción en contextos sociales e ideológicos plurales. Al ser sus principales atributos: ser principios generadores de toma de posición y ser principios organizadores de diferencias individuales.

En términos de contenido, las representaciones sociales están integradas por otras formaciones subjetivas: opiniones, actitudes, creencias, informaciones y conocimientos. Estas, aunque pueden guardar cierta similitud con la

representación, están contenidas de modo particular en la estructura de la representación, que por tanto las trasciende en una formación más compleja y poliforme.

La representación del cuerpo suele ligarse a la estética dominante, lo que produce ausencia de imágenes sociales positivas y lo convierte en un objeto de desprecio. En la cultura capitalista surge, en términos de Lipovetsky (1986), un cuerpo narcisista. El autor habla de este individualismo como algo "desprovisto de valores sociales y morales del homo economicus, de la familia, la revolución y el arte" (p. 50). En la modernidad, el ser humano se transforma constantemente en su pensamiento y autoimagen, vive en el presente y busca diferenciarse. En este sentido, el cuerpo es sometido a ritos de control y mantenimiento: la moda, el diseño, la publicidad y los *mass media* son los ingredientes que confluyen en la descorporeización, denominada por Lipovetsky, "desustanciación", que equivale a un desapego emocional, que crea así individuos aislados, vacíos y reciclables.

Corporeidad

El concepto de corporeidad, también conocido como *embodiment*, se refiere a la inclusión en el análisis social del conocimiento derivado de la experiencia sensorial y las prácticas corporales. Se reconoce que todos los aspectos culturales y sociales tienen una dimensión corporal que tradicionalmente ha sido subestimada. Este enfoque busca superar la dualidad mente/cuerpo, heredada del cartesianismo. Thomas Csordas (1999) es uno de los principales defensores de este paradigma, basado en la fenomenología de Merleau-Ponty (2000) y la teoría de la práctica de Bourdieu (1999).

Los estudios sobre la corporeidad no se centran exclusivamente en el cuerpo como entidad física. Csordas (1999) argumenta que estos estudios se ocupan más bien de entender la cultura y la experiencia desde la perspectiva del ser-en-el-mundo corporal. El cuerpo se considera no solo como una entidad orgánica, sino como una forma particular de describir la subjetividad.

La corporeidad implica una comprensión monista del cuerpo, que integra las influencias socioculturales. Merleau-Ponty (2000) entiende la corporeidad como un producto de la experiencia propia, que se forma, se abre al mundo y a los demás, e incluye dimensiones emocionales, sociales y simbólicas. A medida que envejecemos, nuestros cuerpos cambian y se adaptan a través de experiencias que incluyen acciones, emociones, pensamientos y percepciones sensoriales. En contraste con la concepción objetiva del cuerpo, surge el concepto de "cuerpo semántico", que asocia la materialidad del cuerpo con la significación o el sentido (Merleau-Ponty, 2000). Este cuerpo puede ser interpretado y nos comunica algo sobre aspectos más allá de sí mismo. Así como el cuerpo objetivo se comparaba con una máquina, el cuerpo semántico se asocia con el texto, el signo y el lenguaje, lo que revela el carácter histórico-socialmente construido del cuerpo y contribuyendo a su desnaturalización.

La corporeidad es un espacio para comprender el cuerpo y ampliar sus límites, al establecer relaciones orgánicas, de conocimiento, espaciales y temporales. La noción de corporeidad permite comprender la influencia del entorno en el cuerpo y viceversa. La experiencia del cuerpo propio no es una composición aleatoria de vivencias, sino que tiene una estructura que constituye nuestro modo privilegiado de acceso al mundo y a los demás.

Educación física y corporeidad

Como hemos visto, el dualismo cuerpo-alma en la tradición platónico-cartesiana ha sido y sigue siendo una de las características básicas de la educación formal en Occidente. Al menospreciar el cuerpo humano y las emociones, la influencia de esta tradición filosófica en la pedagogía perjudicó el avance de la educación integral de la humanidad. Como plantea McLaren (1997):

No podemos pasar por alto los cuerpos. Pero, aunque esto sea evidente, la institución educativa ha tenido un clamoroso éxito en ignorar al cuerpo tanto en la teorización de la práctica educativa como en la práctica de las teorías educativas. (p. 85)

La realidad de la educación conserva la distinción entre mente y cuerpo. El cuerpo se "muestra" como algo silenciado, moldeado, disciplinado y subyugado, particularmente en la EF. La escuela subestima el cuerpo humano como un todo porque coloca el cuerpo en la esquina de la lógica dualista. El objetivo principal de la intervención educativa es el cuerpo, tanto para posibilitar el desarrollo de las denominadas cualidades intelectuales superiores, como parte de la configuración de la forma de ser de los sujetos.

Al respecto, Munévar (2017, citado en Pérez, 2018) considera que "la escuela ha garantizado mano de obra calificada para las empresas y de esta forma se establece el crecimiento económico para un país" (p. 5). Bajo esta perspectiva, se evidencia que el interés dado al cuerpo en la enseñanza en cada una de estas etapas ha sido prescrito, y de manera indirecta se ha reducido a lo higiénico, lo biológico y el disciplinamiento de los mismos mediante técnicas militares que han sido apropiadas por la escuela.

La escuela ha abordado el cuerpo desde diferentes perspectivas, por ejemplo, desde las didácticas de la EF basándose en "el modelo, la instrucción, la estrategia y el desarrollo de las habilidades que acentúan el disciplinamiento y la normalización, se han creado cuerpos domesticados, corregidos, controlados, adiestrados y desarrollados" (Bassani *et al.*, 2011, p. 200, citado en Gallo, 2017, p. 200). También se ha entendido el cuerpo como objeto y blanco de poder, en términos de Foucault (2001), o como artefacto capaz de articular las prácticas comunicativas, los movimientos sociales, las diferentes temporalidades y la pluralidad de matices culturales (Martín-Barbero, 1987).

Para Le Breton (2002), hay tres campos de investigación que se pueden observar en los estudios acerca del cuerpo: "las lógicas sociales y culturales del cuerpo", campo que se guía por la influencia de los determinantes sociales en la noción de cuerpo/corporeidad; los "imaginarios sociales del cuerpo", campo cuyo foco son las investigaciones que abordan las representaciones sociales; y "el cuerpo en el espejo social", que comprende los fenómenos sociales y sus representaciones, entendidos también como soporte de acciones, utilizados como criterio de proximidad o distinción con otros actores sociales.

Daolio (2007) resalta que, en los ámbitos de la EF, el concepto de cuerpo debe ser abordado desde perspectivas biológicas, psicológicas y socioculturales. La internalización de normas y sistemas de creencias y prácticas, primero a través de una socialización primaria (pedagogía espontánea y difusa) y luego en instituciones específicas (socialización secundaria), constituye el principio sociológico fundamental que fundamenta la educación como fenómeno social. Este proceso se inicia en el ámbito religioso

y posteriormente es apropiado por la ciencia en las sociedades modernas. Las disciplinas que se enfocan en el cuerpo suelen considerarse de menor importancia y son percibidas como formas de "pasar el tiempo", lo que se refleja en los planes de estudio que priorizan los aspectos intelectuales y académicos.

En este contexto, la EF supervisa constantemente el cuerpo bajo una tutela predominantemente ideológica. A diferencia de otros ámbitos académicos, donde el cuerpo puede ser ignorado, en la EF este es continuamente visible, actuado, regulado y objetivado. La formación de licenciados en EF implica la preparación de profesionales que asumirán la responsabilidad de trabajar con otras personas en diversos contextos educativos, deportivos, comunitarios, de salud y sociales, integrando aprendizajes y experiencias teóricas y prácticas.

El modelo educativo tradicional, influenciado por la conciencia y el pensamiento categorial, tiende a separarse de la vida y la experiencia corporal. Si consideramos la subjetividad en términos de encarnación y corporeidad, la comprensión de la educación debe ser modificada necesariamente. La educación, el estudio del cuerpo y la motricidad han sido influenciados por las reflexiones de Merleau-Ponty (2000) sobre el cuerpo y la percepción, así como por su comprensión de la espacialidad, la sexualidad y el lenguaje. El cuerpo humano se percibe como una fuerza que influye activamente en las interacciones individuales y sociales, y su experiencia se desarrolla a través de la educación, en la que diferentes corporalidades se corresponden con los tipos de corporalidad y están influenciadas por las expectativas sociales, morales y culturales.

De acuerdo con Federici (2022), la historia del cuerpo como capital nos dejó varias lecciones.

En primer lugar, somos conscientes de que la mecanización del cuerpo como resultado de la disciplina laboral capitalista erosiona su autonomía y creatividad; en segundo lugar, los psicólogos han sido cómplices de la transformación de los cuerpos en fuerza de trabajo al ignorar facetas importantes de la realidad que se espera que analicen (cómo los efectos mentales del trabajo industrial o las reglas impuestas sobre el cuerpo), además que fueron fundamentales para la aplicación de rituales de degradación.

Cada vez es más evidente que los sistemas tradicionales que antes aseguraban la disciplina en la producción ya no son efectivos. Gallo (2018) destaca la importancia de la "pedagogía de la subjetividad corporal", en la cual el cuerpo vivo, la experiencia corporal, las percepciones del cuerpo, las narrativas corporales, la relación y la educación del cuerpo son fundamentales. Desde esta perspectiva, el cuerpo y el movimiento están estrechamente ligados, ya que, a mayor libertad de movimiento, mayor corporalidad, expresividad e interacción, lo que conlleva a un mayor humanismo entre las personas.

Nos encontramos ante un problema: las diversas perspectivas que abordan el cuerpo y la EF no pueden ser comprendidas de manera estática, sino como fenómenos dinámicos y complejos que evolucionan constantemente gracias a las corrientes de pensamiento que los enriquecen. Sin embargo, la práctica escolar no ha seguido el ritmo de esta evolución.

La EF se entiende como una disciplina inherentemente política, que implica una concepción del cuerpo no solo como entidad física, material u orgánica, sino también como un constructo social, histórico y simbólico. Por lo tanto, es crucial investigar cómo los futuros docentes moldean su percepción del cuerpo.

En una práctica escolar crítica, el conocimiento no se limita a las intenciones del educador, sino que también abarca la experiencia vivida por los individuos, junto con elementos cognitivos, afectivos, relacionales, usos del cuerpo, formas de aprendizaje, etc. La enseñanza de diversas prácticas debe partir de una concepción pedagógica que las reconozca como expresiones culturales históricas que han sido influenciadas por diversos intereses sociales. En este sentido, es fundamental que las personas tengan derecho a elegir, conocer el origen de estas prácticas, expresar libremente su identidad, respetar la igualdad entre sus pares, jugar sin ser oprimidos y evitar la reproducción acrítica de la cultura dominante.

Di Berardino (2015) hace referencia a dos tipos de conocimiento en relación con la práctica: un conocimiento práctico que implica la habilidad para llevar a cabo una acción satisfactoria, y un conocimiento reflexivo que permite comprender y argumentar las reglas y razones que rigen dicha acción dentro de un contexto específico. Estos dos tipos de conocimiento se complementan mutuamente.

Enseñanza de la educación física

Los esfuerzos por establecer una historia de la disciplina en Colombia se remontan a trabajos previos como: "Historiografía de la Educación Física" de Chinchilla (1999), "Historia de la Educación Física a través de sus normas" de Vaca (1987), "Historia del alma mater de la Educación Física en Colombia" también de Vaca (1993), "La Educación Física y el deporte en Colombia. Una historia" de Contecha (2000), "La Educación Física en el proceso de la Modernización" de Chinchilla (2005), y "Un relato de vida para comprender el devenir histórico de la Educación Física en

Colombia" de Cortés (2023). El texto de Chinchilla (1999), citado en Cortés, 2023) menciona también:

Historia de la Educación Física en Colombia como profesión, 1936-1986 (Gómez y Parra, 1986), *Nos dejó el tren* (Vidales, 1961), *Laureles* (Galvis, 1988), *Oro plata y bronce: una aproximación a la historia del deporte colombiano* (Galvis, 1996), *Surgimiento del tiempo libre y el deporte en Bogotá 1890-1920* (Martínez, 1997), *Educación Física y mujer 1930-1950. Aproximación a una historia de la sexualidad* (Rodríguez, 1997), *La Educación Física en Colombia. Una historia por construir* (Quesada y Alonso, 1991), *Horizonte de sentido de la Educación Física colombiana* (Chinchilla, Torres, Peña, Peña, Salgado y Cruz, 1996), y *Apuntes para la historia de una confusión: Educación Física-deporte* (Garzón, 1996). (p. 262)

A lo largo del tiempo, el concepto de educación física ha experimentado cambios que reflejan la influencia de la cultura predominante en cada periodo histórico, especialmente en relación con la percepción del cuerpo. En la antigua Grecia, por ejemplo, la separación entre el alma y el cuerpo generó una perspectiva instrumental de la EF, caracterizada por un enfoque militarista que preparaba a los individuos para el combate, promoviendo valores como la disciplina y la virilidad. En Colombia, esta orientación era evidente durante la Reforma Educativa liderada por los radicales liberales, en la cual la EF se centraba en el adiestramiento del cuerpo como un objeto. Durante las primeras décadas del siglo xx, surgió un debate sobre el supuesto degeneramiento racial, y la escuela asumió el papel de promover la higiene, la moralidad y el orden social. Según Rocha (2018), después de la promulgación de la Ley 80 de 1925, el Estado colombiano buscó

implementar políticas para mejorar la raza, lo que condujo a la creación de la Comisión Nacional de EF para fomentar el desarrollo del deporte y construir instalaciones deportivas. Como resultado de estas reformas, se fundó el Instituto Nacional de Educación Física (INEF), encargado de diseñar planes de estudio y formar profesionales para promover la EF en el país (Herrera, 2001).

Posteriormente, la EF adoptó la concepción cartesiana del cuerpo humano como una máquina, lo que aún se refleja en la forma en que se aborda el rendimiento deportivo, con una visión instrumental del cuerpo. En la escuela colombiana de la década de 1960, el objetivo principal de la EF era mejorar el rendimiento físico de la juventud. Entre los objetivos que propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se contempla:

Adaptación a la organización y disciplina, respeto por las instituciones, sociabilidad, tiempo libre, autodinamismo y confianza en sí mismo, coordinación neuromotora, postura, cuidado estético para las niñas, movilidad articular, acciones y destrezas naturales, destrezas técnicas, ritmo de los ejercicios, técnicas de danza, y siete valencias físicas. (Ministerio de Educación Nacional, 2000, p. 12)

La concepción tradicional del individuo como una entidad compuesta por partes ha dado lugar a un enfoque educativo fragmentado, que separa aspectos como lo intelectual, lo físico, lo moral y lo político. Sin embargo, en la actualidad se reconoce que estos aspectos no están disociados, sino que forman parte de una visión multidimensional, compleja y sistémica de los individuos, que va desde lo biológico hasta lo humano al considerar tanto la sociedad como

al individuo (Torija, 2018). Bajo esta perspectiva integral, la EF tiene como objetivo principal al ser humano en su totalidad, partiendo desde su corporalidad (Ospina, 2007). Es decir, la EF no se limita a la enseñanza de lo físico, sino que se centra en el desarrollo de habilidades motrices como medio para lograr objetivos educativos. Los debates epistemológicos y teóricos en este campo han demostrado que es un error equiparar automáticamente el deporte con la EF, ya que no todo lo relacionado con el deporte pertenece necesariamente a esta disciplina (Dogliotti, 2011).

A finales del siglo xx, el concepto de competencias adquiere relevancia en el ámbito educativo, como se refleja en los *Lineamientos Curriculares de Educación Física, Recreación y Deporte* (Ministerio de Educación Nacional, 2000), en los que se destaca que la competencia praxeológica permite entender las diversas formas en que se relacionan la teoría, la práctica y el contexto en la EF. Esta perspectiva enfatiza la importancia de integrar las capacidades del individuo, las características de la acción y las demandas del entorno. En las *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la Educación Física* (Ministerio de Educación Nacional, 2010), se delinearán las competencias específicas de esta disciplina desde un enfoque integral del ser humano, que incluyen la competencia motriz, la competencia expresiva corporal y la competencia axiológica corporal.

Esta breve exploración de los propósitos de la EF nos lleva a reflexionar sobre cómo se imparte esta materia en las escuelas, ya que la concepción que se tiene de la disciplina determina su metodología de enseñanza. La didáctica, al igual que la EF, es una construcción cultural que se manifiesta en las diversas definiciones que existen sobre ella. El propósito de la didáctica es generar teorías sobre el proceso de ense-

ñanza y aprendizaje. En palabras de Contreras (2021), se puede argumentar que la didáctica es un conocimiento especulativo en sus formas y fundamentalmente práctico. Por otro lado, las didácticas específicas han surgido entre dos enfoques: uno que las considera una aplicación metodológica de los principios generales de la didáctica a un campo disciplinario particular, y otro que las conceptualiza como un cuerpo de conocimientos compuesto por principios didácticos específicos de un área del saber. Romero (2004) considera que:

El modelo educativo para la intervención docente no puede responder a imposiciones legales y establecidas desde fuera de la realidad escolar, como puede ser el currículo y orientaciones educativas elaboradas por expertos, o el currículo oficial (primer nivel de concreción), éste debe servir como referencia y orientación. Es el propio docente que, por sus conocimientos y valoraciones del contexto de actuación y de las características de su alumnado, actúa como agente crítico de los procesos educativos; mediante el análisis y la reflexión deberá establecer cuál podría ser el más adecuado y cuál debería ser su papel o intervención didáctica. (p. 5)

Por lo tanto, consideraba que la preparación de los futuros maestros y maestras debía proporcionarles una base sólida en aspectos culturales, psicopedagógicos y personales, a través de una formación en materias pedagógicas, psicológicas y sociológicas, así como en conocimientos específicos del contenido a enseñar y en teorías de la EF. Además, se enfatizaba en una formación que abordara la intervención didáctica, el diseño y desarrollo curricular, y el análisis reflexivo de la propia

práctica. Según Romero (2004), la formación de los futuros maestros y maestras sigue centrada en los contenidos, pero más relacionada con la enseñanza que con la práctica deportiva. Según un estudio de la Corporación Universitaria CENDA, realizado en 2018 y citado en Cortés (2023), de las veintinueve universidades colombianas que ofrecen programas de licenciatura en EF, solo tres han modificado nominalmente los cursos para incluir al deporte como parte fundamental de su plan de estudios.

En la última década, los estudios, publicaciones e investigaciones en el área de la didáctica de la EF y el deporte han captado considerablemente la atención académica a nivel global, regional y local. Ortiz *et al.* (2023) identifican diversas perspectivas desde las cuales se ha propuesto la formación en EF, abordadas por varios autores. Estas perspectivas incluyen la práctica basada en entrenamiento militar, la práctica basada en experiencias deportivas, la práctica basada en una perspectiva de salud, entre otras. Según Ortiz (2023), se argumenta que es crucial cambiar los enfoques tradicionales para permitir diferentes interacciones y formas de aprendizaje.

Otro aspecto importante en la enseñanza de EF es la evaluación. Peña *et al.* (2019) identificaron varios estudios que señalan que la evaluación se ha centrado principalmente en contenidos procedimentales, a pesar de la importancia del conocimiento conceptual en el proceso pedagógico. Esto podría explicarse por la baja asignación horaria de la asignatura y la concepción hegemónica de enfocarla en la actividad motriz. Esta situación ha llevado a preocupaciones entre investigadores y profesores, posiblemente debido a una falta de preparación en la formación inicial de los y las docentes en términos de tratamiento teórico y metodológico.

Enseñar EF implica una labor compleja, y aún más compleja es enseñar a enseñar EF, ya que implica cumplir con objetivos determinados según la concepción de sujeto que se tenga, así como con una didáctica específica y un enfoque de evaluación. Además, es crucial que la enseñanza responda a la diversidad de sujetos presentes en la escuela al considerar los distintos contextos y momentos históricos. Aparicio *et al.* (2023) examinaron la problemática de las prácticas implementadas por docentes universitarios en la formación inicial docente desde una perspectiva de género, por lo que destacan la falta de un enfoque de género y la persistencia de roles y estereotipos de género en las aulas universitarias. Aunque los futuros docentes de EF muestran conciencia sobre estas prácticas y la discriminación asociada a algunas de ellas, surgen nuevos desafíos para introducir cambios en la formación inicial docente que permitan a los y las jóvenes ser agentes de transformación social en materia de equidad de género en educación. Para esto retomaron los trabajos de Azúa *et al.* (2019), Espinoza y Taut, (2016), y Larrain y Singer (2019) acerca de los privilegios en la participación que se da a los hombres sobre las mujeres, también, el trabajo de Silva-Peña *et al.* (2018) sobre como el machismo y el androcentrismo han permeado el escenario escolar, así como los trabajos de Latorre *et al.* (2019) y Darraz *et al.* (2017) sobre la permanencia de los estereotipos en los roles de género. Específicamente en el área de EF, los trabajos de Garay Ibáñez de Elejalde *et al.* (2017) acerca del esfuerzo por hacer visible la invisibilización de las mujeres en la educación inicial, y de Weiner (2017) acerca de la existencia de programas altamente feminizados en educación superior, resultado de la extensión del trabajo doméstico al mundo del trabajo (Federici, 2015).

Para contribuir al análisis de cómo debería ser la comprensión de la diversidad en la formación de docentes de EF, Cerón y Bedoya (2019) investigaron la presencia de la diversidad cultural en los planes de estudio de los programas de formación superior en EF (tanto de pregrado como de posgrado) en Colombia. Descubrieron que, a pesar de que la Ley 181 de 1995 establece que el deporte y la recreación deben fomentar las expresiones culturales, folclóricas o tradicionales arraigadas en el territorio nacional, y que estas prácticas deben ser apoyadas especialmente mediante programas formativos y de competencia para promover el deporte y la recreación en las comunidades indígenas a nivel local, regional y nacional, como una forma de participación democrático-pluricultural que resalte la recreación, el ocio, el tiempo libre y el juego desde la cosmogonía de cada pueblo, sin discriminación por raza, credo, condición o sexo, estas no se reflejan en los planes de estudios de los programas analizados. Según lo planteado por Castro (2007), existe la necesidad de una transculturización del conocimiento como un segundo paso después de la transdisciplinariedad, para que las diferentes formas culturales de conocimiento puedan coexistir en el mismo entorno universitario y puedan "entablar diálogos y prácticas articuladoras con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberse considerado míticos, orgánicos, supersticiosos y prerracionales" (p. 90).

Perspectiva o enfoque de la investigación

El estudio de los fenómenos sociales y el comportamiento humano está influenciado por el debate epistemológico, metodológico y paradigmático que pretende definir un procedimiento de

investigación válido. Al abordar la investigación acerca de representaciones sociales, Moscovici (1995) plantea:

Estoy en contra fundamentalmente de la tendencia a fetichizar un método. Es muy peligroso tomar tanto al método experimental como al no experimental como camino real para acceder al conocimiento y solo nos enseguece. Mi posición es que la Teoría de la Representación Social requiere del uso de las posibilidades que ofrecen todos los métodos disponibles. Si bien prefiero los métodos de observación y cualitativos (Jodelet) es una elección personal y no epistemológica. Soy un politeísta y no un monoteísta metodológico. (p. 14)

De allí que como este trabajo busca posicionarse desde el análisis de las interacciones sociales al interior de los programas para la formación de futuros licenciados en EF, por lo que se utilizará un modelo mixto (métodos cuantitativos y cualitativos en diferentes fases). Como el proceso está enfocado a explicar la forma en que una representación social incide sobre las conductas relacionadas con cierto objeto debe permitir planteamientos comparativos entre grupos (Ibáñez, 1988), de allí la necesidad de comparar los dos grupos escogidos. Dentro de la clasificación de Rocco *et al.* (2003) el tipo de diseño es de tipo VIII, es decir, secuencial, por etapas, una etapa un enfoque y en la siguiente el otro, cada etapa fortalece la anterior. El diseño está organizado en dos fases:

Fase I: enfoque cuantitativo, método analítico

En nuestro caso es un análisis, se emplea un cuestionario para recopilar datos acerca de la comprensión de lo que es cuerpo por parte de

los y las docentes en formación. Lo cual permite elaborar un mapeo de las orientaciones de un mayor número de sujetos, así como correlacionar variables e identificar patrones, lo que podrían conformar perfiles de sujetos y su relación con el cuerpo. Conlleva la utilización del método descriptivo mediante frecuencias y analítico mediante Shapiro-Wilk.

Fase II: enfoque cualitativo, método fenomenológico

El método fenomenológico por su naturaleza introspectiva favorece la búsqueda y comprensión de características del ejercicio ciudadano desde la perspectiva estudiantil. Dicho método recupera las características esenciales de las experiencias y la esencia de lo que se experimenta. El método fenomenológico puede considerarse como eminentemente participativo, dado que el significado solo puede ser creado a través de la interacción (Le Compte y Schensul, 1999).

Por el tipo de información que se busca y con el acercamiento a las comprensiones de los y las participantes, el método fenomenológico permite ahondar en la comprensión de las dinámicas de relacionamiento, al retomar la realidad interna y personal de los y las participantes.

Técnica de investigación

El propósito de la investigación obliga a confiar tanto como sea posible en los puntos de vista de los y las participantes. Creswell (2003), al hablar sobre la utilización de métodos mixtos, señala tres estrategias generales. Estas incluyen los procedimientos secuenciales, donde el investigador busca ampliar los resultados de un método con otro; los procedimientos concurrentes, donde se combinan datos cuantitativos y cualitativos para

un análisis integral del problema de investigación; y los procedimientos transformadores, en los que se emplea una lente teórica que abarca un diseño que incorpora datos, tanto cuantitativos como cualitativos. En nuestro caso confluyen procedimientos secuenciales y concurrentes. De acuerdo con el diseño expuesto anteriormente, para cada fase se utilizará una técnica de recolección de información diferente, los cuales son descritos a continuación.

Fase I: técnica instrumento tipo Likert

Para la primera fase, la técnica de recolección de información es un instrumento que indaga acerca de conocimientos, actitudes y prácticas de los y las estudiantes frente a su construcción social del cuerpo y la manera en que esto influye en su formación como futuros licenciados en EF. Por lo que se diseñara un instrumento propio a partir de elementos identificados en el marco teórico, se compone de cuatro categorías que recogen elementos de diferentes autores, pero fueron seleccionadas de acuerdo con la pertinencia de este estudio por parte del investigador:

Categoría 1, espacialidad. Anteriormente, mencionamos que todas las orientaciones posibles y fuentes de dirección surgen desde el cuerpo. En este sentido, es relevante destacar dos distinciones propuestas por Merleau-Ponty (2000): 1) espacialidad de posición y espacialidad de situación, y 2) espacio espacializado y espacio espacializante. La primera se refiere a la relación entre el cuerpo y el espacio, mientras que la segunda se relaciona con la interacción del espacio con el movimiento. La espacialidad de posición, característica de los objetos, se establece en un espacio uniforme y neutro con coordenadas fijas, dominado por una conciencia sin ubicación específica. Esta se contrasta con la

espacialidad de situación, que representa la forma peculiar en que el mundo se manifiesta. El espacio espacializado se experimenta al habitar en las cosas sin reflexionar sobre ello. En cambio, el espacio espacializante es un espacio geométrico donde las dimensiones son intercambiables y tiene el potencial de desarrollarse mediante el movimiento del cuerpo.

Categoría 2, sexualidad. Vista como una conexión interpersonal, la sexualidad abarca una intencionalidad y un poder de significado más allá de la mera genitalidad o satisfacción física. Es una expresión de una subjetividad que se comparte con el otro, pues permite comunicarnos, ser y existir con el otro. La sexualidad implica la corporalidad transformada en un deseo de conectar lo interior con lo exterior y viceversa al representar un poder de inclusión global y universal (Aguirre y Jaramillo, 2020).

Categoría 3, lenguaje. El lenguaje adquiere sentido cuando se hace gesto, palabra, logos, acontecimiento ético y contacto. La palabra que se hace lenguaje no se vincula al pensamiento por relaciones exteriores, el sentido está preso en la palabra y esta a su vez es una existencia exterior del sentido (Uña, 2014). El lenguaje cobra significado cuando se manifiesta a través del gesto, la palabra, el logos, el evento ético y el contacto físico (Uña, 2014). La palabra, cuando se convierte en lenguaje, no se conecta con el pensamiento a través de relaciones externas; su significado está inherentemente ligado a la palabra misma, que a su vez representa una expresión externa del significado. Como mencionábamos anteriormente, la piel se convierte en lenguaje en relación con los demás. El contacto físico en el entorno escolar, especialmente en las clases de EF, es un lenguaje que se transforma en una sensación táctil para establecer

conexiones con la textura de los objetos y la piel de los demás.

Categoría 4, interseccionalidad. Al considerar al cuerpo como un constructo social, cultural e histórico que no existe de forma aislada, sino que se moldea a través de su interacción con el entorno y se conforma mediante esta relación. Desde una perspectiva social, es importante tener en cuenta el concepto de interseccionalidad, tal como lo plantea Viveros (2023), que se refiere al fenómeno en el cual cada individuo experimenta opresión o privilegio según su pertenencia a diversas categorías sociales. Este enfoque reconoce que las distintas construcciones sociales, como el género, la etnia, la clase social o la orientación sexual, no son naturales y están intrínsecamente relacionadas entre sí.

Población y muestra: al instrumento a aplicar se le hará validación a través de la técnica del juicio de expertos (Galicia *et al.*, 2017), entendida como "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones" (p. 1). El universo de la muestra son estudiantes matriculados de la Licenciatura en Recreación, la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes (EFRD) de la Universidad Popular del Cesar y de los programas Licenciatura en Deporte, Licenciatura en Educación Física, y Licenciatura en Recreación de la Universidad Pedagógica Nacional. La muestra seleccionada para la aplicación del instrumento será una muestra aleatoria simple, en donde se garantiza que todos los individuos que componen el universo tienen la misma probabilidad de ser incluidos en la muestra (Bernal, 2017). Esta significa que la probabilidad de selección de un sujeto es independiente de la probabilidad que

tienen el resto de los sujetos que forman parte del universo. El tamaño de la muestra (esto se confirmará al iniciar el trabajo de campo) para tener un grado de confianza del 95 % se requiere sea aproximadamente entre 70 y 75 estudiantes de cada universidad.

Fase II: técnica entrevistas semiestructuradas

Desde el abordaje empírico, el cual es un componente esencial en el enfoque estructural de las representaciones sociales, para la segunda fase se aplicarán entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes seleccionados por ser representativos o por liderar procesos que contribuyan al fin de esta investigación. Las entrevistas profundizarán en representaciones sociales y prácticas cotidianas que contribuyan a la construcción social del cuerpo en los y las estudiantes.

Las entrevistas semiestructuradas son una técnica útil para obtener informaciones de carácter pragmático, acerca de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales, con el fin de lograr la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia, a través de la recolección de un conjunto de saberes privados (Alonso, 1999).

El diseño cuantitativo descriptivo ayuda al diseño cualitativo y el análisis de ambos pretende ofrecer consideraciones teóricas sobre cuerpo, tomando como referencia las representaciones sociales de los estudiantes de los programas escogidos. Hay dos aspectos fundamentales en el proceso de interpretación de los datos: 1) método de comparación constante: por el cual simultáneamente se codifican y analizan datos

para desarrollar elementos organizadores; y 2) el muestreo teórico: implica que el número de participantes queda condicionado con el propio proceso de investigación. Por esto, inicialmente, no se conoce el tamaño definitivo de las entrevistas a realizar.

Referencias

- Águila Soto, C. y López Vargas, J. J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física (Body, corporeity and education: a reflexive view from Physical Education). *Retos*, 35, 413–421. <https://doi.org/10.47197/retos.voi35.62035>
- Aguirre García, J.C. y Jaramillo Echeverri, L.G. (2020). La presencia de Merleau-Ponty en los estudios del cuerpo y la motricidad humana. *Cultura, ciencia y deporte*, 15(45), 331–340. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i45.1511>
- Alaimo, S., y Hekman, S. (Eds.). (2008). *Material Feminisms*. Indiana University Press.
- Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en la práctica de la sociología cualitativa. En J. Delgado. y J. Gutiérrez (Cords.), *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Ed. Síntesis Psicología.
- Aparicio Molina, C., Morales Paredes, H., Soto Muñoz, M. E., Jaramillo Azema, C. y Loyola Licata, A. (2023). Characterization of teaching practices that facilitate or limit student participation from a gender perspective. A case study for the training of physical education and mathematics teachers in a regional university in Chile. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 7(58), 350–380. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i58.7630>

- Arias, J. C. (2021). *Estado del arte sobre la investigación en educación física en la UPN, Santo Tomás, y la Universidad Libre de Colombia en la ciudad de Bogotá entre los años 2010 a 2020* [tesis de especialización]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13556/Estado%20del%20Arte%20en%20Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Azúa, X., Lillo, D. y Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (50), 49-82. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.721>
- Bahamón Cerquera, P. E. (2011). El sentido de cuerpo y de movimiento que transita en los escolares de secundaria en el Huila. *Revista Entornos*, 24, 221-231. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798847>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccion-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Bernal-Sandoval, F. A. (2017). *Procesos investigativos de corte geográfico*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Bolaños Valenzuela, J. H. R. (2020). Del discurso al cuerpo: opiniones sobre masculinidad de estudiantes universitarios en Guatemala. *Revista Punto Género*, (13), 25-49. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2020.58190>
- Bolívar, C. (1985). Pedagogía y educación física. *Educación Física y Deporte*, 7(1-2), 47-50.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Bracht, V. (1996). *La Educación Física y el aprendizaje social*. Editorial Vélez Sársfield.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cale, L., y Harris, J. (2006). School-based physical activity interventions: effectiveness, trends, issues, implications, and recommendations for practice. *Sport, education and society*, 11(4), 401-420. <https://doi.org/10.1080/13573320600924890>
- Castro, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el dialogo de saberes. En S. Castro y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre Editores.
- Cerón, A. H. y Bedoya, V. A. M. (2019). Interculturalidad en el marco normativo de la Educación Física en Colombia. Introito a la formación profesional. *Educación*, 28(54), 87-104. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.005>
- Chinchilla, V. (1999). Historiografía de la Educación Física en Colombia, *Revista colombiana de educación*, 38(39), 101-116 <https://doi.org/10.17227/01203916.5434>
- Chinchilla, V. (2005). Educación física en el proceso de modernización. *Lúdica Pedagógica*, 1(7). <https://doi.org/10.17227/ludica.num7-1240>
- Conde, G. y Ramos, E. (2015). Nuevas pedagogías de cuerpo para la transformación de las

- subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas. *Cuadernos De Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas*, 10(1), 65-78. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae10-1.npct>
- Congreso de la República de Colombia. (1995, 18 de enero). Ley 181 de enero 18 de 1995. Por el 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* 41679.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Contecha, L. (2000). La Educación Física y el deporte en Colombia. Una historia. En *Lecturas: Educación Física y deportes*. <https://www.efdeportes.com/efd17/efcolom.htm>
- Contreras Jordán, O. R. (2021). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Editorial INDE.
- Cortés Murillo, J. C. (2023). Un relato de vida para comprender el devenir histórico de la Educación Física en Colombia. *El Ágora USB*, 23(1), 260-279. <https://doi.org/10.21500/16578031.5641>
- Creswell, J. (2003). *Outline: Creswell's Research Design*. <http://www.ics.uci.edu/alspaugh/human/crewel.html>
- Crossley, N. (1995). Merleau-Ponty, the Elusive Body and Carnal Sociology. *Body & Society*, 1(1), 43-63. <https://doi.org/10.1177/1357034X95001001004>
- Csordas, T. (1999). Embodiment and Cultural Phenomenology. En G. Weiss y H. F. Haber, *Perspectives on embodiment. The intersections of nature and culture*. Routledge.
- Cuello, M. F. y Martínez, A. S. (2020). Gender under the mat. Conversations about body/bodies in Physical Education. *Educación Física y Ciencia*, 22(4), 153. <https://doi.org/10.24215/23142561e153>
- Díaz, A. y Rojas, L. (2019). *Cuestiones de sentido de la (formación en) Educación Física*. Editorial Kinesis.
- Daolio, J. (2007). Os significados do corpo na cultura e as implicações para Educação Física. *Movimento*, 2(2), 24-8. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.2184>
- Darraz, M. F., Guerrero, G. M. y Kroyer, O. N. (2017). Hombres y mujeres en las pruebas de lectura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Análisis de género, procedencia geográfica, grupo socioeconómico y pertenencia étnica en la región de la Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 65-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200004>
- Dogliotti, P. (2011) Deporte, Educación Física y escuela. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 4(4), 4-12. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5826393.pdf>
- Espinoza, A. y Taut, S. (2016). El rol del Género en las Interacciones Pedagógicas de Aulas de Matemáticas Chilenas. *Psykhé*, 25(2), 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.858>
- Federici, S. (2022) *Ir más allá de la piel: repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Tinta Limón. <https://tintalimon.com.ar/public/5j6yf6ncyhfm4g-c4p9xzb6rtuu28/Tinta%20Lim%C3%B3n%20-%20Silvia%20Federici%20-%20ir%20m%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20la%20piel.pdf>

- Federici, S. (2015). *Revolución en punto cero: Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficante de Sueños.
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Galak, E. (2019) La institucionalización del oficio de pedagogizar los cuerpos: el nacimiento de la formación profesional en Educación Física en Argentina (1897-1912). *História da Educação*, 23(4), 1-29. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/79633>
- Galicía Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A. y Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Gallo, L. (2017). Una didáctica performativa para educar desde el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(2), 199-205 <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.09.002>
- Gallo Cadavid, L. E. (2018). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 231-242. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>
- Garay Ibañez de Elejalde, B., Elcoroaristizabal, E., Vizcarra Morales, M., Prat Grau, M., Serra Payeras, P. y Soler Prat, S. (2017). ¿Existe sesgo de género en los estudios de ciencias de la actividad física y el deporte? *Retos*, 34, 150-154. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58846>
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad, bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu ediciones.
- Goudas, M. y Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and instruction*, 18(6), 528-536.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338.
- Haraway, D. J. (1995 [1991]). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza* (M. Talens, Trad.). Ediciones Cátedra.
- Herrera, M. (2001). Debates sobre raza, nación y educación: ¿hacia la construcción de un hombre nacional? En M. Herrera y C. Jilmar (Comp.), *Educación y Cultura Política: Una Mirada Multidisciplinaria*. Plaza & Janés.
- Howes, D. (2014). The senses: Still marginalized after all these years? *The Senses and Society*, 9(1), 4-18.
- Howes, D., y Classen, C. (2014). *Ways of sensing: Understanding the senses in society*. Routledge.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Sendai.
- Jiménez Becerra, A. (2018). *Historia del pensamiento pedagógico colombiano: una mirada desde los maestros e intelectuales de la educación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Larrazin, A. y Singer, V. (2019). Habilidades de argumentación de estudiantes de educación básica subvencionada en Chile y su relación con variables socioeducativas. *Cogency*, 11(1-2). <https://doi.org/10.32995/cogency.v11i1-2.322>
- Latorre, R., Robledo, P. y Nieto, N. (2019). Representaciones socioculturales de género en

- estudiantes secundarios/as y violencias de género en la escuela. *Última década*, 27(52), 3-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000200003>
- Latour, B. (2002). Body, Cyborgs and the Politics of Incarnation. En S. Sweeney e I. Hodder (Eds.), *The Body* (pp. 127-141). Cambridge University Press.
- Jodelet, D. (2015). *Las representaciones sociales* (2.a ed.). Siglo XXI Editores.
- Kidd, B. (2013). Muscular Christianity and the Value-Centered Sport: The Legacy of Tom Brown in Canada. *International Journal of the History of Sport*, 23, 234-246.
- Le Compte, M. y Schensul, J. (1999). *Designing and Conducting Ethnographic Research*. Alta-Mira Press.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002). *Sociología del Cuerpo*. Nueva Visión.
- Levoratti, A. (2021). *La formación de los profesores de educación física en Argentina: actores y sentidos en disputa. (1990- 2015)*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- López Espitia, J. A. (2017). *El cuerpo como territorio: las distintas nociones de cuerpo de acuerdo con la historia de vida de cuatro mujeres en la localidad de Bosa* [tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle-le/20.500.12209/1785>
- López Piñero, J. M. (1972). *El análisis estadístico y sociométrico de la literatura científica*. Facultad de Medicina.
- Low, K. E. Y. (2009). Scents and scent-sibilities: Smell and everyday life experiences. *Body & Society*, 15(1), 57-95.
- Marín, J. P., y Muñoz, B. A. (2023). Representaciones sociales sobre cuerpo y sus concepciones en una facultad de educación física, recreación y deporte. *Formación universitaria*, 16(2), 73-82. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000200073>
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Gili.
- Martínez Barreiro, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers: revista de sociología*, 73, 127-152. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v73n0.1111>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Paidós.
- Medina, F. (1996). El cuerpo en la posmodernidad: la salud, el ejercicio físico y el cuerpo perfecto. *Signo Y Pensamiento*, 15(28), 99-120. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3083>
- Mediavilla Naranjo, E. (2023). Estudio cualitativo sobre los procesos pedagógicos en relación con la educación corporal en el tránsito de la Educación Inicial hacia la Básica. *Revista colombutense de educación*, 34(1), 11-20. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/76627/4564456562290>

- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares de Educación Física, Deporte y Recreación*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 5(1). <https://doi.org/10.24215/25457284e080>
- Montás García, M. y Sánchez Moreno, M. (2022). Formación inicial docente de educación física: barreras que desafían al profesorado universitario. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 46, 529-537. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94601>
- Morrow, D. y Wamsley, K. (2005). *Sport in Canada: A History*. Oxford University Press.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. En J. P. Forgas (Ed.), *Social Cognition perspectives on everyday knowledge* (pp. 181-209). Academic Press.
- Moscovici, S. (1995). Prefacio. En P. Guareschi y S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais*. Vozes.
- Mujica Johnson, F. N. (2020). El término Educación Física en la postmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos*, 38, 795-801. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73011>
- Mujica Johnson, F. N., Santander Reveco, I., Gajardo Cáceres, P., Concha López, R., Osorio González, A., y Orellana Arduiz, N. (2023). Tensiones epistemológicas en Educación Física. El caso de la exclusión conceptual en los estándares disciplinares para la formación docente en Chile. *Retos*, 49, 225-230. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.96419>
- Ortiz Gómez, O. R., Nuñez Enriquez, O., Candía Luján, R., Nájera Longoria, R. J., Valenzuela Jurado, F. y Santos Sambrano, G. (2023). Teaching Games for Understanding (TGfU) un método de enseñanza comprensiva en Educación Física: Revisión Sistemática de los últimos 5 años. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 48, 374-379. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.97137>
- Ospina, L. E. (2007). Sobre el objeto de conocimiento de la Educación Física. *Educación y Educadores*, 10(2), 149-161. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942007000200010&lng=en&tlng=es
- Pastor, J. L. (2007). Fundamentación epistemológica e identidad de la educación física. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2493194>
- Peña Troncoso, S., Toro Arévalo, S., Osses Bustingorry, S., Pachón Moreno, J. O. y Hernández-Mosqueira, C. (2019). La Dimensión Conceptual del Conocimiento en Educación Física: Un estudio Binacional. *Retos:*

- Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 170-175. <https://doi.org/10.47197/retos.voi35.63164>
- Peña Vargas, C. S., Salazar C., C. M. y Medina Valencia, R. T. (2022). Representaciones sociales sobre educación física y deporte de estudiantes de una universidad pública mexicana. *Sinéctica*, 59, 1-21. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-006)
- Pérez, F. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades Pedagógicas*, 71, 193-213. <https://doi.org/10.19052/ap.4430>
- Phillips, M. y Roper, A.P. (2006). History of physical education. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 123-140). Sage Publications.
- Quilindo, V. H. (2023). Orientaciones curriculares de la educación física en Colombia: Una revisión sistemática. *Cultura Educación Sociedad*, 14(2), 157-178. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.14.2.2023.08>
- Rico Bovio, A. (1990). *Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad*. Ediciones ABYA YALA.
- Rizo, M. (2006). Conceptos para pensar lo urbano: el abordaje de la ciudad desde la identidad, el habitus y las representaciones sociales. *Bifurcaciones: revista de estudios culturales urbanos*, 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2912919>
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29. <http://www.osra.org/itlpj/roccoblissgallagherperez-prados-pring2003.pdf>
- Rocha, P. (2018). *Si queremos mejorar nuestra raza: Educación Física y deporte en Colombia, 1930-1950* [Tesis de pregrado]. Universidad del Rosario. <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/7a1de0e2-b8ff-4a09-8d87-d9dfe5969f7b/content>
- Rodríguez, A. y Murcia, J. (2002). Aprendizaje de hechos y conceptos en educación física. Una propuesta metodológica. *Apunts: Educación Física y deportes*, 3(69), 18-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=287839>
- Rojas, C. (2019). El juego como punto de partida dentro de las prácticas asociadas al pensamiento de juego. *Designio*, 1(2), 90-102. <https://doi.org/10.52948/ds.v1i2.99>
- Romero Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(1). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19371/18862>
- Ruiz, J. H. (2010). *La política del sport. Élite y deporte en la construcción de la nación colombiana, 1903-1925*. La carreta editores.
- Salguero Antero, J. H., Sánchez Ruiz, A., Méndez González, A., Covarrubias Díaz Couder, M. A., Gaytán Alcalá, F. y Recamán Mejía, A. L. (2023). La corporalidad como dimensión de la formación integral en la educación superior y media superior. *Sinéctica*, 60, 1-20. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-010)
- Silva-Peña, I., Hormazábal-Fajardo, R., Guíñez-Gutierrez, C., Quiles-Fernández, E. y Ramírez-Vásquez, P. (2018). Explorando las relaciones de género en la escuela. Indagaciones narrativas para la justicia social. En D.

- Ferreda (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 79-94). Ediciones UCM.
- Singer, M. (2021). El cuerpo en espacios universitarios. Pensando prácticas de producción de conocimiento y aportes a la ESI a partir de la experiencia del Área Cuerpo y Comunicación. *Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación*, 6(2), 1-14. <https://doi.org/10.48162/rev.36.035>
- Simmel, G. (2014). *Sociología de los sentidos* (D. López, Ed. y Trad.). Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Spinak, E. (1996). *Diccionario enciclopédico de Bibliometría, Cienciometría e Infometría*. Unesco.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. M.C.E.P.
- Thompson, J. K. y Stice, E. (2001). Thin-ideal internalization: Mounting evidence for a new risk factor for body-image disturbance and eating pathology. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 181-183. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00144>
- Torija Aguilar, J. (2018). La presencia del sujeto en el pensamiento científico de la cultura occidental. *Revista de filosofía open insight*, 9(16), 73-98. <https://doi.org/10.23924/oio.v9n16a2019.pp%25p.235>
- Uña Juárez, O. (2014). Acción, discurso y metáfora. Sobre el lenguaje en Hannah Arendt. Barataria. *Revista Castellano-Manchega De Ciencias Sociales*, (18), 15-27. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i18.40>
- Vaca, A. (1987). *Historia de la Educación Física colombiana a través de sus normas*. Universidad Central.
- Vaca, A. (1993). *Historia del Alma Mater de la Educación Física Colombiana*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vannini, P., Waskul, D. y Gottschalk, S. (2012). *The senses in self, society, and culture: A sociology of senses*. Routledge.
- Valencia Moreno, J. E. y Ayala-Zuluaga, J. E. (2021). Educação física na Colômbia: área fundamental e formação de professores. *MOTRICIDADES: Revista Da Sociedade De Pesquisa Qualitativa Em Motricidade Humana*, 5(1), 17-33. <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2021-v5-n1-p17-33>
- Villanueva, A. (2024). *Fuera de Juego. Discusiones acerca del fútbol y sus seguidores en Colombia*. Ediciones Nueva Juridica.
- Viveros Vigoya, M. (2023). *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario*. Clacso. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248817/1/Interseccionalidad.pdf>
- Wacquant, L. (2006). *Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Agone.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Siglo del Hombre Editores.
- Weiner, G. (2017). *Gender, Justice, and Equity in Education*. Oxford University Press.

Lecciones de erotismo

Andrea Aguiá¹

pp. 177-193

-
- ¹ Filósofa por la Universidad de Los Andes, magíster en Artes Plásticas y Visuales por la Universidad Nacional de Colombia y en Ciencias de la Cultura y las Religiones por la Università degli Studi Roma Tre. Artista-performer. Ha expuesto en Ecuador, Hungría, Francia, España, Bolivia, Italia, Estados Unidos, Cuba, Japón, Alemania, Argentina y Colombia. Como investigadora ha desarrollado proyectos en torno a la pedagogía y la performance en la educación pública en Bogotá (2019), *Lecciones de Erotismo* (2024) del de la Subdirección Gestión de Proyectos (SGP-CIUP) de la Universidad Pedagógica Nacional, donde actualmente es docente-investigadora en la Licenciatura en Artes Visuales y coordina un semillero de investigación en torno a corporalidad y somática "Cuerpo y Performance".

Siete performances para siete videos



El proyecto es un proceso que tiene tres etapas: encuentros sensibles, guiones, video-performances.

En cada una de ellas se trajo el mundo sensible de cuatro mujeres a lugares, construcción de objetos, elaboración de gestos y movimientos corporales, relacionados con lo erótico para cada una.



Video-performance 2

¿quién soy yo?

Esta imagen es dos mundos, el de ella y el mío.

¿Quién soy yo? La madre...

El movimiento de una mujer frente al espejo con un joyero rojo herencia de su madre. Otra se acerca, para cuidar, para mirar, para asentar su presencia.



Video-performance 5

Amarres

Es una especie de baile entre dos mujeres, al mismo tiempo que delimitan sus espacios. Hay un último gesto de amarre en la cintura que pasa por en medio de las piernas y sale adelante. Tiene allí ella el dedo en tensión a nivel de la pelvis de la otra mujer.



Video-performance 6

El lago

Hay un objeto, sobre los hombros, de cuero que tiene unas extensiones hasta la cintura. Al abrir los brazos se expanden también las caderas. Hay dos mujeres más que se acercan y el movimiento crece y decrece, ayudándola a parir o expulsar algo sobre el agua entre sus piernas.





**El eros es una libertad.
Una forma de hacer un mundo,
nadie entra, algo se entrevé.**



7 Video-performances

Video-performance 1

La perla

Video-performance 2

Frente al espejo

Video-performance 3

Abrazo y pieza de metal

Video-performance 4

Lecciones de erotismo

Video-performance 5

Amarres

Video-performance 6

El Lago

Video-performance 7

Vel

Para establecer la relación entre archivo, cuerpo e imagen audiovisual habría que empezar por preguntar ¿qué es un archivo?, ya que el proyecto plantea la relación en el marco de un proceso de creación entre el cuerpo y su registro, la performance y la producción de imágenes. En este caso, la realización de una serie de videoperformances requiere entender, en primera instancia, que se trata de un archivo vivo. Un archivo, para André Lepecki (2014), consiste en comprenderlo como algo orgánico, en el que el mismo cuerpo es la memoria. Lepecki (2014) nos habla entonces de los *re-enactments*, la re-creación de una acción, allí ocurre que el cuerpo vuelve a tomar una acción hecha por el mismo artista o una pieza de otro, revive la memoria de esa pieza que tuvo lugar en el pasado. La memoria para Lepecki (2014) no es el dispositivo que la registra (la cámara), sino el mismo cuerpo que decide llevar de nuevo la pieza al gesto. Podríamos llevar este concepto del cuerpo como archivo a la imagen corpórea, que tiene como lenguaje el soporte del video; es decir, lo que se pretende con el proyecto es la construcción de una imagen a través del video, en el que la cámara (y su mecanismo, el ojo) sea parte de la imagen construida por un cuerpo y no solo un registro de una acción o gesto corporal a través de un medio. En su caso, Lepecki (2014) plantea la cuestión del archivo como un proceso de recreación, más que un acto compulsivo por almacenar el pasado:

¿Es posible afirmar cualquier memoria (en particular la cultural) que no "fracase" ya de algún modo en su intento de estar plenamente presente y plenamente conectada con el presente? ¿Es el paranoico el único sujeto que puede "conectar"? ¿Es el archivo un proceso paranoico sobre la conexión

con el pasado o es, como tan hermosamente sugiere Foucault en *La arqueología del saber* (1972), un sistema de transformación simultánea de pasado, presente y futuro, es decir, un sistema para recrear toda la economía de lo temporal en su conjunto? (Lepecki, 2014, p. 65)

Un archivo vivo es pues una manera de mostrar una memoria a través del cuerpo, que en el proceso de creación tiene una correlación con la imagen a través de la cámara, como si la cámara fuera una extensión del cuerpo y no una máquina. Se trata de una prótesis, un concepto más cercano a la teoría feminista y a las metodologías de investigación feminista, en cambio, la máquina está separada del cuerpo, infringe control sobre otros cuerpos. La idea es que la cámara no sea un dispositivo de registro del gesto corporal, sino que produzca en el observador una reacción sinestésica, que lo conecte con una memoria sensible y emocional del cuerpo fuera de la cámara. La imagen del video (con una cámara que se acopla como una prótesis a la mano), de manera impredecible, devuelve la dimensión háptica de la imagen (el cuerpo que se toca, el cuerpo-archivo) a través de una cámara que será más íntima. Al igual que la cámara de Werner Herzog en *Family Romance en LLC*, de la imagen en el video, la memoria de la acción a través del cuerpo y el archivo son experiencias que tienen su huella en el asunto del guion, y que conforman una narrativa, en la cual Herzog al usar la cámara como una extensión de su mano puede acercarse a cada uno de los personajes (que son actores naturales), a planos íntimo, móviles; así podemos sentir que las personas allí tienen emociones, quiebres, tiemblan. Esta prótesis es una extensión de la mano (la cámara) y surgió con el video, se metió en las casas, en los cuerpos

no relatados y en los rincones a través del brazo humano, no del mecánico, lo que sugiere un lenguaje más íntimo, menos patriarcal.



La imagen en el video, la memoria de la acción a través del cuerpo y el archivo, son experiencias que tienen su huella en el asunto del guion, y que conforman una narrativa visual hipertextual, no lineal, que se equipara a la noción de atlas descrito por Abby Warburg:

No se lee un Atlas de manera secuencial, como un tratado o una novela; ni siquiera se lee desde una búsqueda sistémica, como se haría en un catálogo. La lectura del Atlas es abierta, adireccional, indeterminada: cada información, cada imagen, nos lleva a otras nuevas, a menudo de naturaleza muy diferente, y en cuyas correspondencias, lejos de basarse en analogías conceptuales o jerarquías semánticas, yacen a menudo profundas relaciones subconscientes, espontáneas, difíciles de determinar a priori. La lectura de un Atlas constituye una auténtica deriva situacionista. (Tartás y Guridi, 2013, pp. 229-230)

La narrativa hipertextual no lineal que se propone al hacer las video-performances devuelve la sensación a la imagen, que será un cuerpo. La realización del guion tiene la intención de hacerse desde los microrrelatos contruidos a partir de la sensorialidad de los gestos corporales. Así, los gestos se articulan a dos conceptos principales: la memoria sensorial y la memoria emocional, los cuales se toman del método del Actors Studio desarrollado por Lee Strasberg (s. f.). En "El método del actors studio. Conversaciones con Lee Strasberg" de Robert Hethmon (2019), se habla sobre la relación entre las sensaciones, la memoria, la recreación y cómo a través de estar presente en el momento, de una presencia activa, así no estén los objetos involucrados o el espacio que se recuerda, se da un estado en el que es posible recrear las sensaciones. Esto lleva a un gesto particular de un cuerpo abierto, que tiene una memoria de experiencias única. Esto hace que desarrollemos a corto o largo plazo una memoria sensible, que se basa en la recreación. A su vez, la recreación tiene un componente importante que es la imagen. En

este caso, se usará esa relación (el proceso de llegar a una memoria sensible y la imagen) para construir los microrrelatos de las performances frente a la cámara.

La memoria sensible es la memoria que se tiene de estímulos sensoriales y la capacidad de la persona de recrear sin la presencia del objeto o del espacio esas sensaciones. Para llegar a esta instancia, el método Strasberg crea una serie de ejercicios en los que se entrena la concentración. Son ejercicios sencillos que se enfocan en las cualidades físicas tanto de los objetos como de los espacios, los cuales se enmarcan primero en hábitos cotidianos para luego complejizarse.

Creemos que la concentración se fomenta por medio de ejercicios que tratan de

objetos en la memoria sensorial, es decir, son que los objetos reales estén allí. Este proceso comienza con tareas tan simples como al de ver la Estatua de la Libertad por la ventana, lavarse las manos con agua y jabón, peinarse o ponerse maquillaje. Sabemos que estos sencillos ejercicios despiertan y enfocan los impulsos del actor (Hethmon, 2019, p. 70)

Por otro lado, la memoria emocional surge con la capacidad de concentrarse en las sensaciones físicas: "Cualquier ejercicio de tipo sensorial puede dar como resultado una respuesta emocional, dependiendo claro, del condicionamiento previo de cada actor en particular" (Hethmon, 2019, p. 73). Cuando surge la respuesta emocional a las sensaciones



físicas, sin estar presencialmente en la situación u objeto, se está entrenando la memoria emocional o afectiva.

El proceso de creación abordará la imaginación del cuerpo, de la materialidad, al partir de actos cotidianos como dormir, comer, ver u oír. Se realizarán una serie de ejercicios (la investigadora principal que es performer) a partir de la imagen, que tengan relación con la conscientización de estos estados durante diferentes jornadas. A partir de allí surgirá un guion, con pocos elementos: reconstrucción de un espacio, uno o dos objetos simbólicos, esto gracias a los ejercicios de recreación del método Strasberg.

No necesito trabajar para todo lo que hago en el escenario, o no soy actor o tengo tan poca confianza en mí mismo que no permito que el impulso de actuar se desarrolle dentro de mí. El actor lucha con el salto de la imaginación. Esta puede tener su lado fuerte o débil, pero en esencia debe estar ahí, de la misma manera que debe haber una voz para enseñar a alguien a cantar. (Zuschrott, s. f.)

Así, estas técnicas de sensibilización y visualización son maneras de crear imágenes poéticas, que tienen un componente sensual, en el sentido en que se basan en las cualidades subjetivas de las experiencias, o lo que el *ikigai* (término japonés para referirse a los placeres y el sentido de la vida), nombra como *qualia*.

Estas experiencias sensibles luego posibilitarán la escritura de los guiones y la realización de los gestos corporales o los diarios visuales. La memoria emocional o afectiva, como se ha señalado, es un concepto que viene del

método de Lee Strasberg, él mismo citando a Vakhtangov dice: "En arte nunca usamos una emoción real, es decir, literal; solo la emoción que viene del recuerdo afectivo, solo emoción recordada. Este tipo de emoción es la única que puede controlarse" (Hethmon, 2019, p. 82). La memoria emocional, diferente a la memoria sensorial, deviene de esta. Para hacer los guiones nos centraremos en los ejercicios para suscitar memorias sensoriales y emocionales, en los que los objetos son recreados intensamente desde su sensorialidad, no son mentales:

Estar en una habitación puede querer decir: "Recuerdo que llevaba un vestido que me picaba en la espalda y hacía calor. Yo estaba sudando y el sudor me bajaba por aquí, justo por donde me picaba. Me acuerdo muy bien del picor." Debes seguir intentando recordar y recrear los objetos y realidades sensoriales de ti misma y de la habitación en que estabas. (Hethmon, 2019)

Esto lo dice Strasberg en un entrenamiento a una de las actrices. Allí nos damos cuenta de que primero que la emoción está la sensación, y es la sensación lo que permite reconstruir la imagen corporal propia y el espacio que habita.

La compilación del Cendeac es un material interesante que se acerca a las problemáticas de las corporalidades, sin omitir su relación con lo visual. En el artículo titulado "Cartografías del cuerpo", Cruz-Sánchez y Hernández-Navarro (2017) hablan del cuerpo narrativo, el cual se acerca a lo que queremos mostrar desde la sinestesia del cuerpo, su relación con el guion y la realización de los diarios visuales. Señalan:



una de las formas de representación del "cuerpo-soporte" que mayor éxito y difusión ha tenido desde principios de la década de los setenta es aquella que convierte a este en protagonista de un "microrrelato" o "secuencia de acontecimientos" que muestran su "apertura al mundo" a lo largo de un espacio de tiempo lo suficientemente considerable como para que se perciba su despliegue, su "exteriorización". (Cruz-Sánchez y Hernández Navarro, 2017, p. 28)

Luego citan, curiosamente, un trabajo que viene de la deconstrucción visual del cuerpo representado en la cinematografía, los *Untitled Film Stills*, de Cindy Sherman, y, a Eleanor Antin, quien utiliza así mismo un lenguaje entre cinematográfico y de deconstrucción de la imagen corporal. Estos trabajos que se podrían

considerar dentro del contexto local, en donde hay una división entre las artes escénicas y las artes visuales muy fuerte, hablan de la narrativa corporal desde dos artistas que utilizan el "metalenguaje" de lo cinematográfico. De este modo, Cruz-Sánchez y Hernández-Navarro (2017) señalan:

no debe existir ningún problema en reconocer que el cuerpo narrativo constituye la máxima expresión del "cuerpo fluyente", ya que cualquiera de las estrategias narrativas antedichas se distingue, más que por su función reveladora y codificadora, por su carácter de ocultar y deconstructivo, de tal suerte que la ocultación resultante, la interrogación ontológica es sustituida por un ejercicio de travestismo o metamorfosis. (p. 29)

El cuerpo fluido del cuerpo narrativo se encuentra en estos ejercicios de Lee Strasberg, que conducen a la sinestesia y, a través del guion y su reconstrucción visual por la cámara, permiten la imagen poética.

De este modo, lo que pretende este proyecto de investigación es desplazar la atención del cuerpo representativo al cuerpo narrativo, el cuerpo narrativo que se construye desde el tacto y el olfato. Podríamos decir que a través del tacto y el olfato viene la visión. Son dos sentidos internos, que tienen una memoria más profunda que la visual. El ojo tenía una función háptica al inicio cuando las imágenes y la línea se basaba en los bajorrelieves, para representar la historia de los dioses y de los pueblos, como lo señala Gilles Deleuze (1984) en *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. El ojo pasó de una función háptica a una función óptica. La cuna de Occidente es Egipto (no Grecia, tal y como lo señala Enrique Dussel), y así la percepción de sus bajorrelieves estaba relacionada al ojo, y nacía del tacto. El volumen de esa superficie lo hacía una línea que aparecía por las luces y las sombras, las que surgían porque había un cuerpo que sentía la imagen en un espacio. Los diferentes templos egipcios: Hatshepsut en honor a Amon-Ra, el templo de Karnak, o el de Osiris, no solo recuerdan que la imagen fue háptica en un inicio, sino que fue habitable: "En una palabra, el ojo habiendo abandonado su función háptica, habiendo devenido óptico, se subordina lo táctil como potencia segunda" (Deleuze, 1984, p. 74). Marcel Duchamp sabía muy bien esta relación entre lo háptico, el tacto, el deseo, y lo óptico, lo que comunica en su *Gran vidrio*. Allí, la imagen surge del deseo, no como algo inconsciente, sino con relación al ojo fisiológico; o de pronto sí sea como algo inconsciente, porque su herencia del surrealismo permanece aun cuando se separa

de él, lo que igualmente ocurre en *L.H.O.O.Q.* A lo que queremos llegar es que la imagen no pertenece a la hegemonía de lo óptico, porque de hecho parte de la percepción háptica y del deseo (el cuerpo).



Así, los ejercicios que desarrollan la memoria sensorial, la construcción de la imagen a partir del tacto, conducen a las imágenes poéticas, que son la base de los guiones. Cuando Daniel Tubau (2019) habla de Lu Ji, el autor de *Wen Fu*, un tratado de crítica literaria china del siglo III, llama la atención sobre el punto que la caligrafía y la pintura se desarrollaron de manera paralela, por lo cual se puede decir que se contempla un poema: "Los caracteres chinos, en efecto, pueden leerse

como textos, pero también contemplarse como imágenes" (Tubau, 2019). Allí reside, creemos, la correlación entre la palabra y la imagen habitable. Cuando un guion recurre a la memoria sensorial del cuerpo que lo vive está volviendo a la imagen háptica, y la recepción de esa imagen a través de una narrativa no lineal permite así mismo crear algo como imágenes poéticas en movimiento. Los cineastas que trabajan con estos recursos, como Andrei Tarkovsky, lo saben muy bien, o el movimiento de la Nueva Ola Checoslovaca y del cine surrealista; se trata de tipos de cine que tienen como base lo corporal y el inconsciente.



Decimos que la metodología de investigación es feminista porque la cámara es una extensión de la mano, lo que permite entrar a los otros

cuerpos, no imponerse o controlar. La cámara entra, no está en grandes dispositivos, camiones de fuerza, proyectiles erguidos desde donde se sostiene una gran máquina con un ojo gigante. Es también una metodología feminista, porque pretende crear una imagen que se siente, parte de las memorias emocionales y sensibles del cuerpo que está en la experiencia, valida la experiencia de la performer, que es de donde parte el gesto o la acción corporal. El guion no es lineal y se basa en las percepciones sensibles de quien lo hace, una de las investigadoras y performer. Si el método es el camino que se recorre para llegar al conocimiento, como afirmara hace mucho tiempo el filósofo mexicano Eli de Gortari, "inclusive cuando dicho camino no ha sido fijado por anticipado de manera deliberada y reflexiva", si el método es también "el procedimiento planeado que se sigue en la investigación para descubrir las formas de existencia de los procesos del universo", entonces es posible decir que el quehacer feminista dentro de las ciencias y las humanidades construye caminos que le son propios para conocer la realidad. Si, además, la finalidad del feminismo es la liberación de las mujeres, su método comparte este propósito. Para Helen Longino:

Esas nuevas formas de acercarse a los fenómenos naturales y sociales pueden ser vistas como métodos de descubrimiento, maneras de obtener información sobre los mundos natural y social que no se puede conseguir por medio de métodos experimentales o investigativos más tradicionales. (citado en Bartra, 2010, p. 69)

Esta investigación, a través de una narrativa no lineal utilizando el video y el guion, construye imágenes que posibilitan como un archivo orgánico, ir hacia la memoria sensible y emocional de

los cuerpos en acción. La video-performance es pues el diálogo entre la cámara y el cuerpo:

En un tercer nivel, el de la submodalidad integral de video-performance, el video se utiliza no como mero registro, sino explotando sus particulares propiedades expresivas como parte de la acción. El resultado es una pieza mono canal (con formato video, duración temporal determinada y reproducible) en la que tiene un importante papel la acción. En este caso, performance y dispositivo video dialogan en igualdad. Las acciones son concebidas única o fundamentalmente para la cámara y no tienen sentido sin ella. Sedeño, 2013, p. 134)

Además de esto, la investigación planteará siete guiones para realizar siete videoperfor-

mances y una socialización que activará este archivo visual a través de una live-performance. La performatividad se asumirá en el proyecto a través del video y el cuerpo, pues se toma el video como un archivo orgánico, el cual se activará a través de la narrativa, la memoria sensorial y afectiva que se construye al habitar el lugar donde se harán los gestos corporales en conjunto con algunos objetos simbólicos.

Por último, el tema del erotismo femenino nos interesa, ¿cómo crear imágenes de cuerpos eróticos, erotizados, sexuados? Imágenes eróticas de cuerpos femeninos creadas por mujeres. Tenemos interés sobre ¿qué es un cuerpo erotizado? y ¿cómo hay una imagen que lo incorpore desde una visión femenina? Será la cámara como extensión de la mano, el ojo de una mujer, la narrativa no lineal y el cuerpo como uno sexuado la base



para abordar las fantasías femeninas. Silvia Federici (2015) dice que en el paso al capitalismo la sexualidad femenina se transformó en un trabajo al servicio de los hombres, la mujer pasó de "la vis erótica femina en vis lavorativa":

La caza de brujas no trajo como consecuencia nuevas capacidades sexuales ni placeres sublimados para las mujeres. Fue en cambio el primer paso de una gran marcha hacia el "sexo limpio entre sábanas limpias", y la transformación de la actividad sexual femenina en un trabajo al servicio de los hombres y la procreación. En este proceso fue fundamental la prohibición, por antisociales y demoníacas, de todas las formas no productivas, no procreativas de la sexualidad femenina. (Federici, 2020, p. 312)

Para hablar de la performance, tomaríamos las palabras de Rancière (2020), quien habla del teatro como una "forma comunitaria ejemplar". Según el autor, se trata de una colectividad que tiene una constitución de lo sensible que atraviesa la hegemonía del sistema:

El teatro ha estado, más que cualquier otro arte, asociado a la idea romántica de una revolución estética, cambiando no ya la mecánica del Estado y de las leyes, sino las formas sensibles de la experiencia humana... Es el ritual purificador, afirma Artaud, en el que se pone a una comunidad en posesión de sus propias energías. (Rancière, 2020, p. 13)

En la base de las imágenes buscadas en este proceso de creación, luego del atlas con los datos que se encontraron para activar la memoria sensible y personal propia, se encuentra la

intención de buscar el erotismo femenino desde dos miradas de mujeres-artistas. Si la imagen trae al espacio común el régimen de lo sensible, se incluye una perspectiva de la imagen que está conectada con el deseo. Gaston Bachelard (2026) en *El agua y los sueños* dice que la imaginación suple a la realidad al realizar un deseo, así, el sentido de la imagen está en el deseo. Hay varios artistas que toman esta experiencia sensible, estos datos que recrean una atmósfera y conecta con lo sensible, que tienen como base el deseo. Está el ejemplo de Andrei Tarkovsky, quien crea escenas en sus *films* a partir de atmósferas emocionales que conecta con ciertos elementos físicos recurrentes (el agua entre ellos):

El director de cine Andréi Tarkovski, cuyas películas parecen estar saturadas de significados simbólicos, niega totalmente cualquier simbolismo concreto en su obra. En sus películas los espacios están inundados de agua, los techos rezuman agua y siempre está lloviendo. A pesar de ello, exclama con firmeza: "Cuando en mis películas llueve, simplemente llueve". (Pallasmaa, 2012, p. 151)

Así, los objetos o los lugares que hacen parte de un audiovisual tienen un significado inconsciente, nos pone en contacto con nuestro inconsciente propio, la situación que se vivió y recrea un mundo afectivo presente o pasado:

Experimentar un objeto en términos afectivos o sensoriales supone dirigirse no solo hacia un objeto, sino también hacia aquello que lo rodea, entre lo que se encuentra también la que está detrás de dicho objeto, es decir, las condiciones de su aparición. (Ahmed, 2019, p. 66)



La vida de las personas está ligada a los objetos íntimos de las personas, hay relatos, experiencias, memorias afectivas y sensoriales que se activan con el contacto físico o la memoria de las características físicas del mismo. La misma evocación conlleva a dotar afectivamente a las cosas, es también una manera de sentir en una cultura, un régimen de lo sensible. Así, las narraciones visuales que se producirán y sus imágenes tienen un valor inconsciente que nos interesa conectar con el deseo, porque de hecho de ahí vienen las imágenes más poderosas que anidan la memoria: el deseo o su carencia.

Con respecto a la carencia o el malestar, es interesante preguntarse si este deseo, cuando se pierde y se evoca, podría estar presente en la imagen, en el objeto recreado, en la experiencia recreada, y si se puede descubrir una sensibilidad diferente: "Investigaciones de fisiólogos

cerebrales y psicólogos han demostrado que las imágenes mentales se registran en las mismas zonas del cerebro que las percepciones visuales y que estas imágenes poseen toda la autenticidad experiencial de aquellas que perciben nuestros ojos" (Pallasmaa, 2012, p. 147).

El aislamiento en el confinamiento durante un año en Colombia nos llevó a pensar en muchas cosas, como artistas nos preguntamos sobre la conexión entre el deseo, obtener lo que se quiere, la ansiedad y la fantasía:

El deseo es aquello que nos promete algo, nos da energía, pero también aquello que falta, incluso en el momento mismo de su aparente realización. No hay nada más aterrador que obtener lo que se quiere, porque en ese momento uno es puesto ante lo que quiere. (Ahmed, 2019, p. 76)

En la ausencia de lo que deseamos aparece la fantasía como eso que nos hace preservar lo que deseamos, para alcanzarlo cuando nos sentimos preparados para ello. Sara Ahmed (2019), parafraseando a Lacan, señala que, "el amor cortés es una manera muy refinada de suplir la ausencia de relación sexual fingiendo que somos nosotros los que la obstaculizamos".

Las imágenes poseen un calor, igual que nos calentamos cuando oímos las palabras: "Elle a chaud au cul", "J'ai chaud au cul".

En el caso de la producción artística hecha por mujeres, hay un legado importante entre performance y palabra desde el porno terrorismo. El texto más influyente en nuestro medio es *Pornoterrorismo* de Diana J. Torres (2014). El libro comienza con una performance de la artista y es

ya la línea que tendrá esta apuesta por la rabia y la reivindicación del cuerpo femenino:

Se mueve por el escenario como si estuviera en el living de su casa. Invita a una colega a subir. Gentilmente, le pide que introduzca la mano en su vagina, que adentro hay premio. Después de rebuscar un rato la asistente saca un condón. La pornoterrorista lo coge, lo rompe con los dientes y de él extrae un papel arrugado. Lo estira. Es el poema "mi vagina". (Torres, 2011, p. 8)

La diferencia de *Pornoterrorismo* con el enfoque del proyecto de investigación es que en este el audiovisual no es un medio sino el fin, las imágenes buscan una sinestesia, al recurrir al lenguaje de la narrativa no lineal, se acerca



más al cine experimental, al video que tiene como centro los cuerpos. Habría también que resaltar el trabajo de Nan Goldin, *La balada de la dependencia sexual* (1982-1995), el cual, desde la escritura y la fotografía, sobre todo, llama a la fragilidad y vulnerabilidad en las relaciones personales y de amigos cercanos; un diario visual autobiográfico que se expone y habla del amor, la belleza y el deseo. Nan Goldin confirma la relación que hay con una cámara entendiéndola como la extensión de la mano (ni siquiera del brazo sino de la mano), en la que hemos insistido a lo largo del escrito:

La gente que aparece en mis fotos dice que estar con mi cámara es como estar conmigo. Es como si mi mano fuera una cámara. En la medida de lo posible, no quiero que haya ningún mecanismo entre el momento de fotografiar y yo. La cámara es parte de mi vida cotidiana, como hablar, comer o tener sexo. Para mí, el instante de fotografiar, en vez de crear distancia, es un momento de claridad y de conexión emocional. Existe la idea popular de que el fotógrafo es por naturaleza un *voyeur*, el último invitado a la fiesta. Pero yo no soy una colada; esta es mi fiesta. Esta es mi familia, mi historia. (Goldin en Pauls, 2021)

También podemos enunciar el trabajo de Vered Nissim, artista visual, cuyo enfoque es interdisciplinar; algunas de sus piezas de performance tratan los temas de género, el ser inmigrante, sexualidad y tiene algunas piezas audiovisuales en las que a través de su testimonio de vida, experiencia y cuerpo hace explícita la sexualidad en un contexto cultural específico. En el cine experimental hay varios ejemplos, empezando por Virginia Despentes, quien, luego

de sus textos referentes *Teoría King Kong* y *Fóllame*, se interesó en cómo llevar la sexualidad femenina al cine, primero con *Baise-moi*, y luego incursionó en la pornografía hecha por mujeres con *PunkPorn Pornography*. Aunque este no es el enfoque que se quiere dar, pues el sexo y el erotismo son dos esferas conceptuales diferentes (una puede englobar a la otra claro está), nos centraremos en llevar lo erótico a la generación de una imagen poética a través de una narrativa no lineal en concordancia con la memoria sensorial y emocional de las artistas. La filmografía de Catherine Breillat, *Barba azul* y *La Bella Durmiente* son referentes que además se relacionan con la interpretación psicoanalítica de la sexualidad femenina basadas en la literatura de Charles Perrault. Hay igualmente una filmografía que explora el erotismo desde un acercamiento lésbico, que es interesante porque descontextualiza la percepción erótica de lo femenino desde esta mirada patriarcal, lo que conlleva a introducir las fantasías desde otro código de lectura, la fantasía como lo obsesivo, en relación con el sonido y las palabras. Está el ejemplo de *El duque de Burgundy* de Peter Strickland, quien fue en el pasado actor de cine para adultos, la cual narra la relación de dos mujeres a través de la sumisión, hay una atención al sonido que da la narrativa al film y tiene también una atención erótica a la perversión acordada que está cercana a la emocionalidad del bondage. Un ejemplo más tradicional es *Retrato de una mujer en llamas*, de Celine Sciamma, aquí la fotografía es un claro-oscuro que viene del impedimento de entrar luces al castillo donde se filma la película, por lo que usaron la luz de vela. Otro de los elementos que influye en el cine es la pintura; aquí el legado del italiano Caravaggio da un dramatismo a la narración que lleva a la sinestesia de la imagen.

Referencias

- Artaud, A. (1978). *El teatro y su doble*. Edhasa editorial.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra Editora.
- Bachelard, G. (2016). *El agua y los sueños. Ensayo sobre la imaginación de la materia*. Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (2010). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Bartra, E. (2012) Acerca de la investigación y metodología feminista. En N. Blazquez; F. Flores y M. Ríos (Coord.), En *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 67-77). Universidad Autónoma de México.
- Boal, A. (1980). *Teatro del oprimido. Ejercicios para actores y no actores*. Editorial Nueva Imagen.
- Butler, J. (1988). Performative Arts and Gender Constitution. En H. Bial (ed.), *The performance Studies Reader* (pp. 519-531). Routledge.
- Cruz-Sánchez, P. y Hernández-Navarro, M. (Eds.). (2017). *Cartografías del cuerpo. La dimensión corporal en el arte contemporáneo*. Cendeac.
- Federici, S. (2015). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria* (2.^a ed.). Tinta limón Ediciones.
- Feldenkrais, M. (2014). *La sabiduría del cuerpo*. Sirio Editorial S. A.
- Feldenkrais, M. (1980). *Ejercicios para el desarrollo personal*. Ediciones Paidós.
- Fischer-Lichte, E. (2017). *Estética de lo performativo*. Abada Editores.
- Deleuze, G. (1984). *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Editions de la différence.
- Byung-Chul, H. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Editorial Herder.
- Hethmon, R. H. (2019). *El Método del Actors Studio. Conversaciones con Lee Strasberg*. Editorial Fundamentos.
- Herrigel, E. (2022). *Zen en el arte del tiro con arco*. Gaia Ediciones.
- Lepecki, A. (2014). El cuerpo como archivo: el deseo de recreación y las supervivencias de la danza. En I. de Naverán y A. Écija, (Eds.), *Lecturas sobre Danza y Coreografía*. Artea Editorial.
- Pallasmaa, J. (2012). *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Gustavo Gili Editorial.
- Pauls, A. (2021, 27 de enero). Nan Goldin. Balada de la dependencia sexual. *El Malpensante*. <https://elmalpensante.com/articulo/2585/nan-goldin>
- Rancière, J. (2020). *El espectador emancipado*. Ediciones manantial S. R. L.
- Sedeño, A. (2013). Videoperformance: límites, modalidades y prácticas del cuerpo en la imagen en movimiento. *Contratexto*, 21, 129-137. <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/contratexto/article/view/36/32>
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Fondo de Cultura Económica.

Schechner, R. (2012). *Estudios de la representación. Una introducción*. Fondo de Cultura Económica.

Tubau, D. (2011). *El guion del siglo 21. El futuro de la narrativa en el mundo digital*. Alba Editorial.

Taylor, D. (2012). *Performance*. Asuntos Impresos Ediciones.

Tartás, C. y Guridi, R. (2013). Cartografías de la memoria Aby Warbur y el Atlas Mnemosyne. *EGA. Expresión Gráfica Arquitectónica*, 18(21),

226-235. <https://doi.org/10.4995/ega.2013.1536>

Torres, D. (2014). *Pornoterrorismo*. Edición Digital. <https://biblioguias.ucm.es/estilo-apa-septima/re>

Zuchrott, V. (s. f.). *El método de Lee Strasberg el actor frente a sí mismo*. https://www.academia.edu/24846238/EL_M%C3%89TODO_DE_LEE_STRASBERG_EL_ACTOR_FRENTE_A_S%C3%8D_MISMO

Suicidio libidinal: rastros intertextuales del deseo expresado sobre la vida y la muerte a través de objetos artísticos

Tatiana Gómez Ortiz¹

pp. 194-203

¹ Maestranda en Arte, Educación y Cultura por la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Especialista en Docencia y Pedagogía; licenciada en Artes Escénicas. Becaria de intercambio académico (CAPAZ-DAAD) en la Justus-Liebig-Universität Gießen (Alemania). Correo: tjgomez3@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5465-055X>

Lo que sostiene a todo [suicidio]
es una posición de deseo²

JEAN-FRANÇOIS LYOTARD

Introducción

Este escrito nace de una investigación que propone leer el suicidio en la modernidad tardía desde una doble perspectiva: como un síntoma de una estructura social alienante y, al mismo tiempo, como una forma de autonomía y agencia individual frente a dicha opresión. Desde la categoría emergente de "suicidio libidinal", desarrollada en este trabajo, se analizan los modos en que el deseo se captura, se agota o se pliega ante una época que mide la vida por su capacidad de producir y rendir. Para ello, se interpreta dos objetos artísticos: la película *Mar adentro* (2004) y la fotografía *Mi sueño es morirme* (2007) en busca de revelar la potencia crítica de los lenguajes artísticos como aportes teóricos en la comprensión del fenómeno.

El concepto de *suicidio libidinal* se sitúa en la encrucijada entre el deseo de vida y el impulso de autodestrucción, influido tanto por las pulsiones de Eros y Tánatos en Freud como por el *conatus* de Spinoza, que someramente hace referencia al impulso de todo ser a perseverar en su existencia. El suicidio se vuelve un síntoma de agotamiento estructural del deseo, pero también una afirmación extrema de autonomía ante un mundo que degrada la existencia a función productiva.

Para esto, se propone un recorrido desde un breve contexto histórico y conceptual sobre el suicidio que logre establecer un punto de partida, con el fin de situarlo en el marco de lo que Thomas Macho (2021) ha denominado una nueva "cultura de morir". Es importante hacer la salvedad de que este proceso no pretende hacer apología al suicidio ni formar parte de la suicidología, sino analizar un fenómeno social y su relevancia en el contexto actual.

Según Thomas Macho (2021) y Álvarez (1999), la relación con el suicidio ha atravesado tres grandes periodos: primero, transitó de ser un acto de honor en la Antigüedad, como en el caso de Séneca, quien se quitó la vida por orden de Nerón, o el suicidio de Áyax en la mitología griega tras perder su honor en batalla, hasta prácticas como el *seppuku* en el Japón feudal, donde los samuráis se quitaban la vida para preservar su honor tras un fracaso o deshonra.

Luego, durante la Edad Media, el suicidio pasó a ser considerado un pecado mortal bajo la moral cristiana. Los cuerpos eran profanados y tratados con desdén. En algunos lugares de Europa, a los cadáveres se les atravesaba una estaca para evitar que "su alma atormentada" vagara; el suicidio era visto como una violación grave al mandato divino sobre la santidad de la vida.

En la modernidad, el suicidio ha sido considerado una problemática sociológica y psiquiátrica analizada desde el ámbito científicosocial. Émile Durkheim (2014) lo describió como un fenómeno social profundamente influido por factores como la integración social, así distinguió distintos tipos de suicidio, como el egoísta, el altruista y el anómico, cada uno vinculado a distintas condiciones sociales y niveles de integración en la comunidad.

Thomas Macho (2021) plantea que, a partir de la Segunda Guerra Mundial, el suicidio

² La cita original es: "Lo que sostiene a todo sistema social es una posición de deseo" Jean-François Lyotard. Esta cita, retomada en el marco de su reflexión sobre el deseo, puede leerse como una inversión del principio lacaniano según el cual el deseo es el deseo de continuar deseando. Aquí, el suicidio aparece como su punto límite: un gesto en el que el deseo, sofocado o desbordado por el sistema, persiste como fuerza de ruptura. Esta tensión sostiene el núcleo de la categoría de suicidio libidinal que articula el presente trabajo.

adquiere una "valoración radicalmente nueva" (p. 11), al convertirse en un "motivo central" de la modernidad. Este cambio tiene dos aspectos esenciales: primero, la ruptura del tabú que rodea al suicidio, y segundo, lo que el autor define como la difusión de una emancipadora "tecnología del yo" —un concepto que retoma de Michel Foucault (1982)— que redefine el suicidio en varios campos culturales, "como protesta en la política, como estrategia de ataque y atentado en nuevas formas de manifestación de los conflictos armados, como tema fundamental en la filosofía y en las artes, en la literatura, la pintura y el cine" (Macho, 2021, p. 11).

Aunque el giro cultural se acentúa en la posguerra, hay gestos que ya lo anticipan. Uno de ellos es el suicidio asistido de Sigmund Freud en 1939. Freud padecía un cáncer de paladar que le provocaba un dolor constante e insoportable. Aunque sufrió múltiples cirugías y tratamientos, su dolor se mantuvo, y Freud solo aceptaba analgésicos leves. Frente a este panorama, hizo un pacto con su médico Max Schur: cuando la situación se volviera insostenible, Schur lo ayudaría a acabar con su sufrimiento. Cuando llegó ese momento, Schur cumplió la promesa y administró morfina en dosis letales (Rizzi, 2014).

El gesto no fue impulso ni enfermedad mental: fue una decisión racional ante un cuerpo convertido en prisión, una forma extrema —y dolorosamente consciente— de reclamar autonomía.

En el fondo, este trabajo interroga una época: aquella en la que seguir vivo dejó de ser una obviedad, y en la que el deseo —cuando se ahoga en su repetición sin cauce— termina por volverse contra sí. Pensar el suicidio libidinal es pensar el colapso del proyecto vital cuando el rendimiento suplanta al sentido. Pero también es vislumbrar, en las ruinas del deseo capturado, otras formas de habitar, narrarse y persistir.

El mar como extensión simbólica del conatus

La película *Mar Adentro* narra la historia de Ramón Sampedro, quien a los 25 años quedó tetrapléjico. Durante sus últimos años, disputó a nivel gubernamental y judicial el derecho a una muerte digna. En 1998, sin obtener respuesta, planeó meticulosamente su propia muerte con cianuro, ayudado por amigos, y para protegerlos de cargos penales, antes de beber el veneno, grabó un mensaje confesando que una vez bebiera el veneno habría renunciado en consciencia plena a su cuerpo, tal como se retrata hábilmente en la película.

Su gesto fue denuncia y autodeterminación. Una gran cantidad de personas se autoincriminaron en solidaridad, forzando un debate nacional sobre la eutanasia en España. La película *Mar adentro* (2004) inmortalizó su historia, mostrando cómo el arte resignifica la lucha por la autonomía frente a un cuerpo convertido en prisión.

La película expone la pasión de Ramón por el mar. Las primeras escenas evocan su pasado, —fotos, recuerdos, anécdotas—, lo muestran como un habilidoso marinero, enamorado y sociable que habitaba un espacio con cierto nivel de autonomía y conexión con el mundo. El mar simboliza libertad y la potencia vital que definía su existencia antes del accidente que lo dejó tetrapléjico. Luego, el mar se convierte en un horizonte metafórico, una utopía hacia la cual dirige su deseo de libertad y, ante la parálisis del cuerpo se vuelve inalcanzable. En su doble simbolismo, el mar refleja la contradicción central en la vida de Ramón: la discrepancia entre el deseo de perseverar en una existencia significativa y la imposibilidad de hacerlo en su situación.

Desde la filosofía de Spinoza, el *conatus*, como ya se mencionó, representa el impulso de todo ser hacia la perseverancia y la plenitud de su existencia. Sin embargo, en el caso de Ramón, este impulso se encuentra en constante tensión, sofocado por las limitaciones físicas y legales que moldean su presente.

Este redireccionamiento de su *conatus* se fija hacia una nueva forma de libertad en la muerte que sea capaz de trascender la muerte en vida, el sufrimiento, malestar e incapacidad de realización a la que está condenado en su cuerpo inmóvil. En este sentido, la muerte más allá de percibirse como un fin, se considera el único camino posible para preservar su dignidad. El mismo Ramón Sampederro (2005) lo planteó en su libro *Cartas desde el infierno*, en su poema "¿Y cómo hablo de amor si estoy muerto?".

Todo es incoherencia y contradicción para un muerto entre los mortales. No lo excitan la luna, ni la flor, ni la hembra, porque no tiene carne para reproducirse.

¿Hay cosa más absurda que escuchar a un cadáver hablar apasionadamente como un humano, si no puede sentir ni el calor ni el frío ni el placer ni el dolor o el llanto?

Es horrible ser un muerto entre los humanos. Ser el muñeco con quien representan una parodia absurda los psicópatas esquizofrénicos vivos que disfrutan con la visión de un cadáver putrefacto. (p. 23)

En las secuencias donde Ramón imagina volar hacia el mar, Amenábar utiliza juegos audiovisuales como movimientos de cámara fluidos y abiertos para contrastar con los encuadres cerra-

dos de su vida en cama, en casa. El mar, entonces, no es solo un recuerdo del pasado: se convierte en una extensión simbólica del *conatus*, en el escenario donde se manifiesta su impulso por persistir en una existencia con sentido. En esa imagen de vuelo hacia lo inalcanzable, la película condensa una paradoja: morir para afirmarse, lanzarse hacia la muerte como último acto de libertad.

El suicidio libidinal como categoría de autonomía y agencia

Estas tensiones condujeron a plantear la categoría del suicidio libidinal como una respuesta al contexto moderno. El suicidio deja de interpretarse exclusivamente como un síntoma de estructuras opresivas para convertirse en una forma de autonomía y agencia en la contemporaneidad, pues permite a los individuos reapropiarse de su destino en un contexto de alienación y control social.

Para entender la tensión que caracteriza al suicidio libidinal, resulta útil combinar las teorías de Freud y Spinoza sobre el deseo. Freud, en *Más allá del principio del placer* publicado en 1920, describe las pulsiones de vida (Eros) y muerte (Tánatos) como fuerzas en constante tensión en el individuo. Spinoza (1677/1984) sostiene que "no [...] deseamos cosa alguna porque la juzgamos buena; sino que, por el contrario, juzgamos que una cosa es buena porque nos esforzamos hacia ella, la queremos, apetecemos y deseamos" (pp. 131-132). En la *Ética*, afirma también que "el Deseo es la esencia misma del hombre" (p. 205), indicando que este deseo trasciende el juicio racional y se manifiesta como una pulsión existencial.

El suicidio libidinal se configura así como el punto donde el deseo de vida y el impulso de

autodestrucción se cruzan cuando el capitalismo sofoca el *conatus* y lo dobla a la lógica del rendimiento. Leerlo desde Spinoza y Freud³ muestra cómo esa pulsión vital es torcida hacia la muerte como último acto de autonomía. Sin embargo, como advierte Lugones (2010), la posibilidad de “afirmar libertad” es desigual: para cuerpos racializados y feminizados, ya qué, el suicidio puede ser también el resultado de una colonialidad que niega la condición misma de sujeto. La categoría, entonces, abre a la pregunta: ¿qué libertad puede ejercerse cuando el sistema ha cancelado de antemano la vida digna?

El capitalismo y la alienación del deseo

Según Mark Hunyadi (2015), el capitalismo contemporáneo redirige el deseo individual hacia objetivos productivistas que perpetúan la explotación, pues transforma la búsqueda de sentido en una trampa de competencia constante y éxito engañoso. Este “capitalismo inteligente” del que habla el autor, se impone con seducción en detrimento de la fuerza, porque la alienación adapta las inclinaciones individuales, y luego las captura.

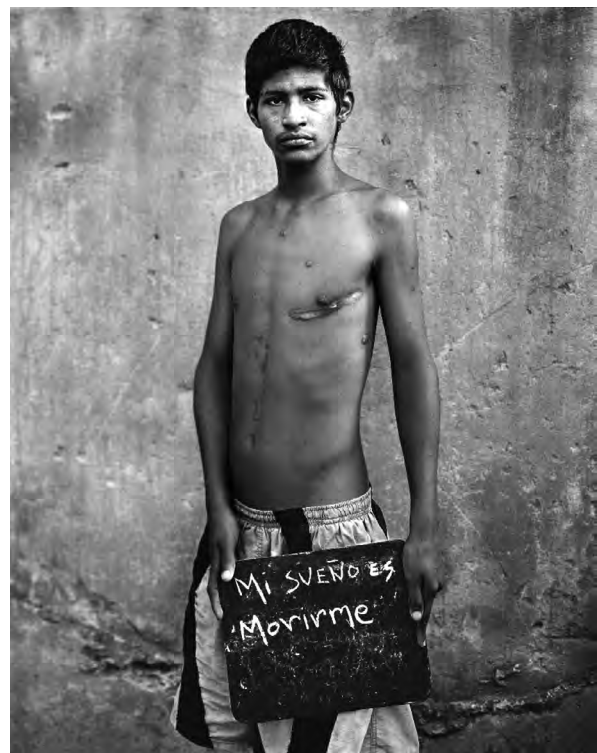
Sabe ir en la dirección de nuestras inclinaciones individuales —en esto consiste el capitalismo inteligente—, favoreciendo nuestra comodidad, explotando nuestra fascinación técnica, excitando la pasión infantil de provecho, competición, distinción

3 Aunque este trabajo retoma el marco freudiano para situar las pulsiones de vida y muerte, resulta pertinente señalar que es la teoría del deseo de Jacques Lacan —entendido como falta estructural mediada por el lenguaje— la que ofrece herramientas más certeras para pensar el suicidio libidinal en contextos contemporáneos marcados por el exceso de goce y la lógica del rendimiento.

y temor a la sanción que él mismo nos ha inculcado, obligándonos al final a adoptar sus valores fundamentales y a convertirnos en utilitaristas individualistas. (pp. 69-70)

La fotografía tomada el 2007 *Mi sueño es morirme* de Martín Weber (ver figura 1), muestra a un joven de pie, con un encuadre en plano tres cuartos, torso desnudo y marcado por cicatrices visibles. Sostiene un pizarrón escolar —símbolo clásico del progreso educativo— donde ha escrito con tiza blanca la frase que da título a la pieza. El pizarrón funciona como dispositivo de exposición de un deseo que, al ser fotografiado, se vuelve testimonio. Su postura es firme, ligeramente diagonal, el rostro directo a la cámara: interpela sin pedir permiso.

Figura 1. Fotografía *Mi sueño es morirme*.



Fuente: Weber (2007).

La elección de la palabra "sueño" acentúa esta contradicción: mientras que los sueños suelen asociarse con aspiraciones y promesa de futuro, aquí develan el hartazgo vital. El anhelo de terminar con una existencia que carece de lugar habitable.

Las cicatrices, los rasgos faciales, la postura corporal y la atmósfera árida de la fotografía expanden el mensaje: el cuerpo habla desde la herida. No hay aquí espectacularización del dolor: hay una denuncia cruda, directa y sin concesiones.

Aquí representa un medio para visibilizar un deseo vital que pueda ser fotografiado. En este caso particular, es un deseo de muerte que contradice los ideales capitalistas de la productividad. La inscripción refleja un estado de agotamiento vital y una búsqueda de liberación en un contexto social, político, económico y cultural que niega la posibilidad de ser, más allá de la lógica utilitaria.

Además de poner en cuestión la realidad de jóvenes latinoamericanos que habitan contextos violentos, el anonimato de la imagen permite interpretarla como un grito colectivo: una condensación de los deseos reprimidos por un sistema que prioriza la productividad sobre la dignidad. *Mi sueño es morirme* confronta las condiciones estructurales que silencian otras formas de agencia y deseo, además de capturar el hartazgo vital en una imagen. Así mismo subraya la urgencia de transformarlas. Desde una perspectiva crítica, es fundamental entrever los interrogantes sobre las estructuras que hacen que esa salida se vuelva deseable, antes de aceptar la muerte como única salida.

Desde la perspectiva del *conatus* de Spinoza, esta obra revela cómo la alienación puede

sofocar el impulso de perseverar en la vida, al transformarlo en un deseo de liberación a través de la muerte. Martin Weber (2007) convierte este malestar en una herramienta de crítica que la resignifica como una denuncia al sistema que perpetúa esta condición. En este sentido, la obra abre un campo de discusión sobre los valores culturales, económicos y sociales que colocan al individuo en condiciones de posibilidad o imposibilidad de desear vivir.

Estructuras sociales, alienación y el suicidio en la modernidad

Para comprender mejor cómo las estructuras sociales influyen en el suicidio, es útil recurrir a la perspectiva clásica de Durkheim (1897/2014). El suicidio en su lectura no es una "traducción literal" del estado de la sociedad, sino un reflejo parcial de sus tensiones y malestares. La cohesión y la integración social, según Durkheim (1897), influyen directamente en la incidencia del suicidio, ya que las estructuras colectivas pueden promover o inhibir este acto. De ahí surge el concepto de "tánatos social", un análisis del impulso de muerte desde una perspectiva colectiva más que individual, como lo señala el artículo "Centenario de *El suicidio* de Emile Durkheim (1897-1997)" (Seminario de fundamentos clásicos de sociología, 1999).

Este agotamiento vital, según Hunyadi (2015), erosiona la autonomía al manipular sutilmente de deseos hacia la comodidad y el logro. La alienación resultante sirve como telón de fondo de una crisis profunda, que puede culminar en el suicidio como respuesta a modos de vida que fragmentan la existencia.

En consonancia con la crítica de Hunyadi, Eduardo Sandoval (2016) describe el sistema

capitalista a partir de la metáfora zapatista de la "hidra", como una entidad que "cambia y modifica las formas de explotación, saqueo, dominación y represión" (p. 407). Esta hidra desvía el deseo hacia la competencia y el consumo al aplastar el *conatus* de la vida misma y privar al individuo de su esencia vital, al instrumentalizarlo para un proyecto ajeno.

El suicidio libidinal —concepto que se propone aquí— nombra la intersección entre el deseo de vida y de muerte, no glorifica la muerte, describe un gesto que denuncia las estructuras opresivas y, al mismo tiempo, expresa la voluntad de reapropiarse de la existencia cuando esta ha sido degradada a instrumento de utilidad. En los datos disponibles, por ejemplo, el aumento de la tasa entre jóvenes racializados y mujeres en deuda tal como plantea la feminista Verónica Gago (2023)— se observa que la lectura política del suicidio no es patrimonio exclusivo de sujetos privilegiados, aunque su visibilidad sí lo sea.

Esa asimetría se vuelve crítica al contrastarla con las campañas de prevención dominantes. Entidades como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Asociación Internacional para la Prevención del Suicidio (IASP) tienden a presentar el fenómeno desde una perspectiva clínica. Al tratar el suicidio principalmente como un "problema de salud mental", se despolitiza el sufrimiento y se invisibilizan las condiciones sistémicas que exacerbaban la alienación y el agotamiento vital. Aunque pudiera ser bienintencionada, esta aproximación ignora las dimensiones políticas, culturales y económicas que subyacen al suicidio, pues desplaza la responsabilidad hacia el individuo.

Macho (2021) señala que el suicidio se ha transformado en un "proyecto calculable y configurable" (p. 22), en el cual las "tecnologías del

yo" descritas por Foucault permiten que se vea "el yo como productor activo que se proyecta a sí mismo como obra, como producto, aspirando a mejorarlo" (p. 20), lo cual convierte la vida misma en un proyecto en constante perfeccionamiento. Este tipo de suicidio representa una reivindicación del control sobre el cuerpo y la vida propia, incluso cuando este control se manifiesta en la decisión final de autodestruirse.

Siguiendo a Macho (2021), la historia de Paul Lafargue y su esposa Laura Marx, hija de Karl Marx, ilustra facultativamente esta idea. Paul y Laura tomaron la decisión de terminar sus vidas juntos en un acto de autonomía radical. En su carta de despedida, Lafargue escribió:

Sano de cuerpo y mente me mato antes de que la despiadada vejez me vaya privando sucesivamente de todos los placeres y alegrías de la vida, me quite mis fuerzas físicas y psíquicas, paralice mis energías, doblegue mi voluntad y me convierta en una carga para otros y para mí mismo. (p. 453)

La frase de Lafargue adopta un tono casi administrativo: desdramatiza el acto y lo inscribe en una lógica de autogestión lúcida del final. Macho (2021) lo interpreta como una expresión deliberada de soberanía, coherente con una concepción marxista y materialista de la vida que reivindica el derecho a decidir su término cuando la dignidad se torna inviable.

Sin embargo, esta claridad ética y el reconocimiento público que recibió —respaldo político, homenaje masivo, circulación del legado— expone una tensión crítica: ¿qué condiciones permiten que una muerte se lea como lúcida, mientras otras quedan reducidas al silencio, la patologización o el descarte? Macho (2021)

subraya que los Lafargue no dejaron una “nota secreta”, sino una declaración. Su suicidio fue interpretado como legado, entendido como afirmación ética antes que como anomalía.

Entre la autonomía y la inteligibilidad: ¿quién tiene derecho a una muerte lúcida?

Este gesto de autonomía radical se vio mediado por condiciones que habilitaron su inteligibilidad: eran personas blancas, europeas, letradas, con capital político y simbólico acumulado. Esa lectura pública contrasta con muchas otras —atravesadas por la racialización, la feminización o la precariedad— que permanecen fuera del duelo legítimo. Como plantea Judith Butler (2009), el reconocimiento de la pérdida se reserva para las vidas inteligibles. Solo algunas muertes logran ser narradas como duelo; solo aquellas que encajan en marcos normativos acceden a ese estatuto.

Butler (2009) advierte, además, que la precariedad surge de disposiciones políticas. Desde esta mirada, el suicidio libidinal aparece como síntoma de estructuras que hacen inviable la vida para quienes han sido despojados de los recursos —materiales y simbólicos— que sostienen un proyecto vital. A esa violencia estructural se suma una dimensión somática inquietante: el cuerpo —cuando enferma, se agota o deja de rendir— se transforma en amenaza interior. Sloterdijk (citado en Macho, 2021) lo formula con crudeza: “la medicina contemporánea presenta el cuerpo como un riesgo de subversión [...]; es sospechoso de ser el probable asesino futuro de la persona que habita en él” (p. 457).

En ese horizonte, el gesto de Lafargue señala una doble dimensión: por un lado, la afirmación

de una autonomía última; por otro, la forma en que ciertos cuerpos logran ejercerla de modo inteligible, mientras otros quedan relegados al terreno de lo ilegible, lo clínico o lo desechable. Esa diferencia también atraviesa los objetos artísticos aquí analizados. Mientras *Mar adentro* permite que el deseo de Ramón —a través del mar, la poesía y la visualidad fílmica— se comprenda como afirmación lúcida de libertad, la fotografía *Mi sueño es morirme* deja sin nombre al cuerpo doliente, sin narrativa heroica, sin voz. El primero accede a una estética del duelo; el segundo, a una estética del silencio.

Ambas imágenes articulan lo que aquí se ha nombrado como suicidio libidinal: una respuesta al agotamiento vital en contextos de alienación sostenida, donde el deseo se desvitaliza y el cuerpo se expropia de sí. Ramón, al volar imaginariamente hacia el mar, recupera su *conatus*; el joven de la fotografía, al exponer su herida y escribir su deseo en la pizarra, interpela a un mundo que reduce la vida a su funcionalidad. En ambos casos, el deseo persiste incluso al borde de su colapso: deseo de sentido, de reapropiación, de otra libertad.

El suicidio libidinal, entonces, nombra un motivo históricamente nuevo: el sofoco cotidiano del deseo en sociedades que colocan la productividad por encima de la vida. Durkheim advirtió que cada época genera sus propias corrientes suicidógenas; la actual emerge cuando el sujeto es forzado a vivir como función, despojado de su condición de persona.

En este marco, poner fin a la vida no se reduce a sufrimiento: se convierte en gesto de denuncia, expresión de una existencia endeudada y de una autodeterminación empujada al extremo. El suicidio libidinal condensa trauma social y subjetividad: duele el cuerpo, y también la

imposibilidad de habitarse como sujeto legible en un orden que mutila otras formas de vida.

Cuando el deseo encuentra barreras insalvables y la libido no alcanza a desplegarse más allá de la lógica del rendimiento, Tánatos aparece con la huella de un acto deliberado: afirmación extrema de autonomía frente a la degradación de la vida a instrumento de utilidad.

El arte y la educación ofrecen lenguajes para nombrar el sofoco, interrumpir la obediencia y sostener la vida cuando se vuelve casi imposible. Mientras el deseo sea capturado y los cuerpos solo valgan por su utilidad, el suicidio libidinal persistirá como síntoma y como grito. Porque hay veces —y hay vidas— en las que morir no es rendirse, sino la forma más brutal de decir basta.

Referencias

- Álvarez, A. (1999). *El dios salvaje. Un estudio del suicidio* (M. Cohen, Trad.). Norma.
- Butler, J. (2017). *Marcos de guerra: Las vidas lloradas* (B. Moreno Carrillo, Trad.). Ediciones Paidós.
- Durkheim, É. (2014). *El suicidio. Estudio de sociología y otros textos complementarios*. Miño y Dávila.
- Freud, S. (2022). *Tres ensayos para una teoría sexual y otros ensayos* (L. L.-B. Torres, Trad.). Alianza.
- Freud, S. (2021). *Más allá del principio del placer y psicoanálisis y teoría de la libido*. (J. M. González, Trad.). Verbum, S. L.
- Hunyadi, M. (2015). *La tiranía de los modos de vida. Sobre la paradoja moral de nuestro tiempo*. Cátedra.
- Lugones M. (2010). Toward a Decolonial Feminism. *Hypatia*, 25(4), 742-759. [10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x](https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x)
- Macho, T. (2021). *Arrebatando la vida. El suicidio en la modernidad*. Herder.
- Mejide Casas, S. (2022). El concepto de figura en el pensamiento de Jean-François Lyotard: Arte, política y ontología. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 69, 45-65. https://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/enrahonar_a2022v69/enrahonar_a2022v69p45.pdf
- Rizzi, M. (2014). Biografía médica de Sigmund Freud. *Revista Médica del Uruguay*, 30(3). http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-03902014000300008
- Sampedro, R. (2005). *Cartas desde el infierno*. Grupo Editorial Planeta.
- Sandoval Forero, E. (2016). Reseña. El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I. *Tabula Rasa*, 405-409. <https://doi.org/10.25058/20112742.72>
- Seminario de fundamentos clásicos de la sociología. (1999). Centenario de El suicidio, de Émile Durkheim. *Papers*, 57, 39-72. <https://papers.uab.cat/article/view/v57-suicidi-durheim/pdf-es>
- Spinoza, B. (1984). *Ética*. Sarpe.
- The International Association for Suicide Prevention (IASP). (2024). World Suicide Prevention Day. Changing the Narrative on Suicide. *International Association for Suicide Prevention*. <https://www.iasp.info/wspd/>
- Universidad Pedagógica Nacional. (20 de marzo, 2024). Comunicado 01 del consejo Académico,

"La Universidad Pedagógica Nacional es declarada en emergencia de cuidado". <https://www.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/03/Consejo-Academico-UPN-01-20marzo24.pdf>

Weber, M. (2007). *Mi sueño es morirme* [fotografía]. <https://www.martinweberstudio.com/>

Ludodiversidades ancestrales en la vida universitaria

Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes,¹ Carolina Guerrero Reyes²

pp. 204-215

¹ Docente de la Licenciatura en Recreación de la Universidad Pedagógica Nacional. Ph. D. en Estudios Mesoamericanos y Ph. D. en Ciencias Sociales, especialidad Antropología Social. Correo: jfpanquebac@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3461-2756>

² Docente de la Licenciatura en Recreación de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Social y Educativo. Correo: cguerror@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1511-4521>

Introducción

Los juegos ancestrales son actualmente reconocidos como acervos de la diversidad lúdica y cultural del mundo. Su preservación entre las poblaciones originarias ha dado lugar a iniciativas para el disfrute de la recreación, el ocio, el tiempo libre y los deportes, cuya difusión supera las fronteras étnicas, regionales y sociales. Destaca particularmente su figuración en proyectos de educación intercultural, donde también participan comunidades universitarias. Su protección como patrimonio material e inmaterial de la humanidad ha derivado en un programa para cultivar la ludodiversidad, que "se refiere a una amplia variedad de actividades recreativas como juegos, deportes, ejercicios físicos, danza y acrobacias dentro de una relativamente gran área geográfica" (Unesco, 2012, p. 12). Esta inusitada visibilización tuvo origen desde finales del siglo xx, asociada a las demandas de los pueblos étnicos por sus derechos económicos, sociales y culturales. Si bien constituyen sentidos cosmogónicos e indisolubles para las colectividades originarias que los resguardan hasta la actualidad, su sobrevivencia resulta paradójica en el escenario de la patrimonialización.

Junto a otras prácticas "tradicionales" y "autóctonas", los juegos y deportes ancestrales han sido catalogados desde la academia como referentes del patrimonio nacional en los países latinoamericanos, bajo interpretaciones arqueológicas sobre los saberes vivos que emergen adaptados por las personas y colectividades en sus respectivos contextos (Panqueba y Poblete, 2015). Entretanto, las manifestaciones lúdicas ancestrales son resignificadas actualmente a través de procesos interculturales vinculados a disciplinas como la educación física y la recreación (Marín y Stein, 2015; Alomía, 2015). Empero,

la interculturalidad como forma objetivable no existe, pues se trata de un proyecto de diálogo real entre culturas en permanente construcción (Walsh, 2008). Su percepción en tanto elemento que determina la diversidad, y no como proceso, suele derivar en la *folklorización* de las prácticas ancestrales a través de espectáculos que pretenden visibilizar las culturas que hacen parte del paisaje nacionalista. Hurtado-Cerón *et al.* (2020) indagaron sobre la presencia de la cultura de los pueblos indígenas y de la interculturalidad en los procesos de formación profesional en Educación Física en Colombia, mediante la revisión de cuarenta y seis programas de pregrado y quince de posgrado en universidades públicas y privadas. El estudio constató el desarrollo de actividades conmemorativas como espacio de encuentro intercultural, aunque marcadas por la urgencia de atender asuntos administrativos y legales en torno de la diversidad y la pluriculturalidad. En este orden, las acciones se corresponden con una folklorización de las culturas, en ausencia de estrategias curriculares y en presencia de un desconocimiento normativo sin compromiso de las autoridades universitarias (Hurtado-Cerón *et al.*, 2020, pp. 125-126).

Respecto de esta problemática, el semillero de investigación "Vivir para Contarla" desarrolla el proyecto "Ludodiversidades ancestrales en la vida universitaria", con el objetivo de comprender las percepciones socioculturales y circunstancias institucionales que condicionan la sobrevivencia de las ludodiversidades ancestrales en el contexto de proyección intercultural de la Universidad Pedagógica Nacional, como posibilidades deportivas, recreativas, artísticas y para el disfrute del ocio y los usos del tiempo en la vida universitaria. El trabajo se suscribe en la línea de "Interculturalidad y Buen Vivir" del grupo de investigación "Lúdica, Cuerpo y Sociedad" de la

Facultad de Educación Física (FEF), en articulación con los procesos de investigación, docencia y proyección del programa de Licenciatura en Recreación de la misma facultad. Concomitantemente, el proyecto abarca la siguiente pregunta: ¿cómo se desarrollan las supervivencias de las ludodiversidades ancestrales en contextos educativos interculturales, desde las motivaciones y construcciones de sentido compartidas entre personas que hacen vida universitaria, mediante el intercambio y aprendizaje de los ancestrales juegos y deportes de pelota mesoamericana?

El proyecto propone espacios de encuentro académico y de disfrute de la vida universitaria donde la comunidad educativa experimente alternativas diversas para interactuar en el mundo contemporáneo, desde una postura crítica y propositiva, en el marco de procesos de indagación política, social y cultural que permitan generar transformaciones sociales. La práctica y la difusión de los juegos ancestrales en el escenario universitario busca conectar a la comunidad educativa con los acervos de lúdica, cuerpo y saber que los pueblos originarios han creado desde tiempos inmemoriales. El disfrute de juegos, saberes y prácticas lúdicas ancestrales fomenta espacios de interacción y cohesión entre estudiantes y participantes, lo cual rescata valores comunitarios, colaborativos y de respeto mutuo. También, ofrecen oportunidades y momentos para reflexionar sobre las identidades culturales, por lo que crea un sentido de pertenencia sobre las prácticas culturales ancestrales en la comunidad universitaria.

Antecedentes y encuadre teórico

En el ámbito de la historia, la arqueología y disciplinas afines, los antiguos juegos con bola de hule han constituido un referente primordial sobre

diversos aspectos de la vida cotidiana en las Américas (Stern, 1948). En el caso de Mesoamérica, los estudios toman como referencia los reportes de cronistas españoles del siglo xvi que dieron cuenta sobre la práctica de juegos rituales en torno de una bola de hule sólido, con peso promedio de 3,5 kg, cuyo material era desconocido hasta entonces por los pueblos occidentales (Carreón, 2015). La práctica actual de los ancestrales juegos con bola de caucho surgió en Mesoamérica durante el último decenio del siglo xx, a partir de iniciativas desarrolladas en Guatemala y México (Panqueba y Carreón, 2022), que sucesivamente desbordaron las fronteras internacionales mediante propuestas artísticas, programas educativos, eventos deportivos y culturales (Panqueba y Carreón, 2023; Panqueba y Pacach, 2019; Panqueba, 2020). Durante la primera veintena del siglo xxi, su circulación ha sido relevante para el desarrollo de acciones educativas con enfoque intercultural en Latinoamérica, con importante figuración en universidades. En 2017, un grupo estudiantil de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) inició prácticas en espacios institucionales y urbanos, las cuales continuaron durante la pandemia de la COVID-19, mediante talleres, conferencias y torneos virtuales. De este proceso surgió, a finales de 2023, la Asociación Deportiva de Juegos de Pelota de Hule, Ulama y Pok Ta Pok de la UNAM. En 2018, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) incorporó el *Chaaj* como práctica de exhibición, para motivar grupos estudiantiles para su acogida como deporte.

Desde la academia, los juegos mesoamericanos con bola de hule han sido objeto de estudio con prioridad sobre sus evocaciones precolombinas al relacionar su práctica exclusivamente con las élites antiguas (Carreón y Panqueba, 2018). En la historiografía del deporte,

su nula figuración es consecuencia de contras-taciones deliberadas con los deportes actuales, en términos de igualdad de condiciones, espe-cialización, racionalización, cuantificación, estandarización, secularización, burocratización y búsqueda de récords (Esparza, 2017, p. 143). Estudios recientes redundan en interpretaciones pretéritas (Zarebski, 2016; Uriarte, 2015), lo que ignora las condiciones sociológicas y fuerzas sociales que han sostenido a través del tiempo sus supervivencias como práctica cotidiana en distintas regiones. Estos deliberados silencios confrontan con los posibles usos y aplicacio-nes del *pathosformel* o formula emotiva que introdujo Warburg (1888/2004) en el campo de la historia cultural, como idea para el estudio sobre los significados compartidos por sujetos de una misma cultura en torno de experiencias en tiempo presente que recuperan representa-ciones del pasado.

De conformidad con lo anterior, y en el marco del proceso formativo de investigación, es posible problematizar el fenómeno tanto en perspectiva metodológica como conceptual. Metodológicamente, se confirma la crítica de Aby Warburg respecto de la comprensión pla-tónica como procedimiento para entender las sobrevivencias culturales desde el idealismo ahistórico estetizante, en el que solo actúan fuerzas individuales (Losiggio, 2020, p. 113). Con-ceptualmente, ha sido tergiversada la noción de supervivencia (*nachleben*) que, según Warburg, remite a la presencia de lo primitivo en tiem-pos actuales, al ser dependiente de los con-textos donde se convoca reconfigura a su vez el presente (Losiggio, 2020, p. 128). Desde esta perspectiva es procedente preguntar: ¿cómo se desarrollan las supervivencias de estas prácticas, vinculadas con procesos educativos interculturales en la vida universitaria?

Metodología

Esta investigación es un proyecto con enfoque cualitativo, cuya finalidad formativa propende por la transformación de las prácticas a través de estrategias de la investigación acción educa-tiva. En tal sentido, acoge la propuesta de Peralta y Panqueba (2010) en torno a seis pedagogías: 1) contemplación; 2) descripción; 3) memorias cotidianas; 4) revisión histórica; 5) cuencas de los descubrimientos; y 6) confluencias. Su desarrollo abarcó actividades de práctica, difusión y estudio que, en calidad de componentes, representaron también los respectivos escenarios de participa-ción para personas colaboradoras procedentes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de San Carlos de Gua-temala (USAC). Las actividades del componente práctico fungieron como ejercicios de vincula-ción empática con las fuentes disciplinares, pero también con diversas opciones de experimentar las corporalidades individuales y colectivas. El proceso de formación investigativa tuvo lugar en el marco de los componentes de difusión y estudio, a partir del ejercicio inter/transdiscipli-nar e intercultural de interacción pedagógica con estudiantes de distintas unidades académicas en la UPN, la UNAM y la USAC, que decidieran partici-par voluntariamente.

Participantes del proyecto

Como primer criterio de participación se tuvo en cuenta que fuesen personas vinculadas directa o indirecta con la vida universitaria en la UPN, bien sea en calidad de estudiante, docente o personas fraternas en procesos de docencia, investigación y extensión. Por tratarse de un pro-yecto enfocado hacia la investigación formativa, las personas vinculadas al semillero “Vivir para

Contarla" u otros grupos y semilleros universitarios representaban con mayor especificidad este criterio. Se valoró particularmente que las personas manifestasen intereses genuinos en las temáticas de investigación. Este aspecto fue priorizado para el caso de estudiantes de la UPN que se vincularon al grupo de trabajo en calidad de monitonas y monitores, luego de formalizar su postulación en el marco de las convocatorias semestrales que realiza el CIUP.

Ahora bien, para personas de otras instituciones se consideró que tuviesen algún interés particular sobre la temática desde sus respectivas universidades de adscripción y programas que cursan. Su participación inició mediante comunicaciones a cargo del equipo de trabajo del semillero, en procura de informarles acerca de las actividades y pedir su participación voluntaria. En caso de contar con su disponibilidad para colaborar desde su experiencia como practicante, su participación sería esencial para el proceso de aprendizaje de los juegos que iniciaban sus colegas en la UPN. De conformidad con los respectivos componentes del proyecto, su participación también comprendía instancias de difusión y estudio, las cuales fueron informadas ampliamente a través de los miembros del equipo de trabajo del proyecto. Las personas participantes en las actividades del componente de estudio, que actualmente se desarrolla a través de una sistematización de la experiencia, otorgaron respectivo consentimiento después de recibir información clara sobre la investigación y sus implicaciones. Este criterio aplicó específicamente para personas que previamente participaron en alguna actividad de los componentes práctico y de difusión. No obstante, también se contempló la participación de personas que no necesariamente hubieran colaborado en dichos componentes; por ejemplo, en casos

de docentes o personal administrativo de las instituciones vinculadas.

Procedimientos

Componente de práctica

Este componente constituyó el primer escenario para la vinculación de participantes al proyecto de manera abierta y extensiva a personas procedentes de distintas unidades académicas en la UPN, como también de personas invitadas que pudiesen contribuir en la ampliación de perspectivas etarias, de género, contexto socioeconómico, capacidades diversas, entre otras. La participación en el proyecto tuvo inicio a través de experiencias de aprendizaje de los juegos ancestrales en diferentes espacios académicos de la FEF. El 80% de actividades en este componente involucraron la experiencia corporal propiamente dicha en torno del disfrute y aprendizaje de los juegos, bajo condiciones de cuidado corporal propio y colectivo, cuyo punto de partida fue la disposición de las personas a realizar actividad física moderada. El 20% del componente comprendió la elaboración de orientaciones metodológicas a cargo del equipo de trabajo, con la finalidad de prever situaciones que pudiese comprometer la integridad corporal de quienes participaban. La prioridad en los procedimientos de este componente fue mantener el cuidado de sí, del territorio y de las otras personas.

Durante el primer semestre de 2024, fueron realizadas siete (7) jornadas de ConJuego, que vincularon estudiantes y docentes tanto de la FEF, como de otras unidades académicas. Del 6 al 17 de mayo tuvo lugar, en las instalaciones del campus Valmaría, un programa académico y experiencial de convocatoria abierta a participantes de la comunidad universitaria. El evento

inaugural "ConJuguemos entre grandes y más grandes", precedió nueve (9) sesiones de talleres, conversatorios e intercambios con participación de un invitado internacional procedente del pueblo maya de Guatemala. El evento tuvo como cierre una sesión especial realizada con estudiantes de un colegio de Bogotá. Con las personas interesadas por profundizar sus aprendizajes en la práctica de las tres modalidades de juego, se realizaron cinco (5) jornadas de ConJuegos adicionales.

Componente de difusión

El componente de difusión constituyó el segundo escenario para la vinculación de participantes, el cual implicó la inscripción a los eventos programados mediante formatos diseñados por el equipo de investigación. La metodología de trabajo tuvo por finalidad la comprensión de la práctica y la intención de expandirla en contextos educativos latinoamericanos en espacios universitarios, como el gestionado para el presente proyecto con apoyo de la FEF y el CIUP, que ha permitido poner en práctica tanto la investigación en campo, como las estrategias pedagógicas para lograr la convalidación de saberes, reconocidos en la práctica con el juego de pelota. Los procedimientos vinculan acciones de divulgación dentro y fuera de la universidad, invitación e inscripción a participantes a las jornadas de práctica, gestión logística en talleres, comunicación con docentes y estudiantes, y participación en eventos académicos (congreso internacional, evento nacional y evento regional).

Componente de estudio

Los procedimientos asociados con el componente de estudio adoptan la metodología de sistematización de experiencia, a partir de

la reconstrucción testimonial y narrativa de las actividades realizadas en los componentes de práctica y difusión. Re-crear y describir la experiencia desde las narraciones de sus participantes, requiere rigurosidad en las indagaciones y reflexión sobre los aprendizajes, que permitan armonizar los propósitos de la práctica. Este componente se encuentra en desarrollo, aunque ya fue adelantada la identificación de participantes directos e indirectos, en procura de establecer y efectuar la sistematización en tres momentos: antes, durante y después de la experiencia. La reconstrucción de la experiencia prioriza una descripción densa, a través de la entrevista semiestructurada con participantes, acerca del antes, el durante y el después. El grupo de investigación prepara sus respectivos instrumentos con la consideración que: 1) las preguntas sobre *el antes* remiten a: ¿cuál es contexto de su participación?, ¿de dónde viene su motivación? 2) Las preguntas sobre *el durante* remiten a: ¿cómo se vinculó a las actividades?, ¿cuáles fueron los motivos para participar?, como también indagar sobre lo realizado y los porqués de las acciones, emociones y pensamientos. 3) Por último, las preguntas sobre *el después* remiten a: ¿cuáles fueron los aprendizajes?, ¿qué es lo que más recuerda de la experiencia? y ¿cómo la recuerda?

Resultados preliminares

El proyecto ha permitido el desarrollo teórico-práctico de los pilares que promueve el programa de Licenciatura en Recreación, a través del contacto entre culturas, la percepción del ocio como proceso formativo y la lúdica como construcción de experiencia desde la práctica de los ancestrales juegos de pelota mesoamericana. En el momento presente, las actividades

adelantadas representan insumos de análisis para la ulterior identificación de hallazgos en tres dimensiones: 1) el campo patrimonial y la identidad; 2) el territorio como construcción simbólica; 3) los procesos educativos que se generan antes, durante y después de la experiencia. La siguiente es una síntesis de resultados desde la perspectiva de acciones abarcadas.

Componente de práctica

Como resultado de las actividades de aprendizaje de los juegos, el grupo de trabajo desarrolló una propuesta pedagógica denominada "ConJuegos", a partir de la experiencia lúdica vinculada con sembradurías de palabra acerca de la historiografía y los saberes ancestrales ligados a los juegos. Genéricamente, una sesión de ConJuego inicia mediante la *colaborancia* ritual del Origen o Espacio/Tiempo **Wa'ix (0)**, con los ornamentos, artefactos lúdicos y las ofrendas dispuestas en una matriz lúdica-ceremonial. Seguidamente se desarrollan tres ConJugancias. ConJugancia **Jun (1)** invocación de las seis energías cósmicas en con-juego, cuyos pasos abren el ceremonial lúdico a cargo del conJugador, junto a la historia de los ancestrales juegos de pelota; ConJugancia **Ka'i (2)** exegesis lúdicas sobre el Popol Wuj como práctica y saber asociado a los saberes ancestrales y las cosmogonías que dan lugar a la creación de la bola de Abya Yala como artefacto lúdico-sagrado; ConJugancia **Oxi (3)** ludobiomimesis desde los códigos corporales que caracterizan las tres modalidades de juego compartidas. El ConJuego retorna al Espacio/Tiempo **Wa'ix (0)**, con la plantación y la palabriada de saberes germinantes para la práctica, difusión y estudio de las ludodiversidades ancestrales. A continuación, se describen específicamente las características del insumo.

Wa'ix (0). Colaborancia ritual del Origen

Cada **conJugante** colabora con la disposición de la matriz lúdica-ceremonial, que incluye limpiar los escenarios, preparar las mediaciones (ornamentos, artefactos y ofrendas personales) y colocarlas en los espacios demarcados por otros conJugadorxs. De forma simultánea: 1) una conJugadora tendrá a cargo la limpieza de manos de cada conJugante con agua florida (compuesta de alcohol y plantas aromáticas); 2) dos conJugadoras y dos conJugantes, se encargan de saturar a cada conJugante con el sahumerio preparado en una vasija de barro. Mediante estas acciones rituales, cada conJugante invoca su protección corporal y la presencia cosmogónica de las abuelas y los abuelos, quienes crearon y legaron infinitas sabidurías para el Buen Vivir de las generaciones que hoy trasegamos sus pasos.

Jun (1). ConJugancia de Saludo y Permiso

Consiste en invocar las fuerzas y energías residentes en los cuatro puntos cardinales, el corazón del cielo y corazón la tierra. Se desarrolla a través de seis llamados sonoros con dos caracolas; cada conJugante acompaña inflando un globo de latex según color recibido (rojo, negro, amarillo, blanco, azul y verde), en dirección a los respectivos seis puntos energéticos. En cada invocación, un conJugador describe los significados de cada energía, los orígenes cosmogónicos de los Juegos de pelota, los cuidados a observar durante las ConJugancias y los propósitos del ConJuego en las modalidades de cadera y antebrazo.

Ka'i (2). ConJugancia de Exegesis Lúdicas

Un conJugador (tallerista) presenta los relatos sobre el origen cosmogónico del juego de pelota, mediante narración de pasajes del Popol

Wuj que dan cuenta sobre prácticas y saberes milenarios, donde la pelota representa un elemento lúdico-sagrado. Cada conJugante acompaña la narración, a través de puestas en juego con el globo previamente inflado, las cuales, paulatinamente, dan lugar a interacciones lúdicas entre conJugantes. En tal intercambio de habilidades y destrezas corporales, se ponen en juego experiencias lingüísticas, corporales y deportivas de cada conJugante, en evocación de su *rajawal* o *nahual* maya. Paulatinamente, los movimientos se van centrando en la cadera, como eje de los conceptos corporales legados por los pueblos originarios, creadores de la bola de caucho y sus distintas modalidades de juego. La ConJugancia deriva en relatos históricos sobre los diversos usos industriales del latex natural y sus implicaciones para la devastación material e inmaterial de los saberes ancestrales.

Oxi' (3). ConJugancia de Ludobiomimesis

Se distribuyen dos grupos de conJugantes para encaminar los códigos corporales propios de las dos modalidades en ConJuego: *Chaaj* (bola inflada e impulsada con antebrazo) y *Pok-ta-pok* o *Tz'anem p'itz* (bola maciza impulsada con la cadera). Cada grupo cuenta con su respectivo conJugador de la UPN a cargo del taller. Durante el avance de los sesenta (60) minutos, las personas de ambos grupos pueden alternar su participación en ambas modalidades, de conformidad con las experiencias, habilidades y destrezas que desee abordar en su aprehendizaje a través de las esféricas de hule.

Wa'ix (0). Plantación y palabriada de saberes germinantes

Colaborancia entre todas las personas para retornar al Origen —Espacio/Tiempo— **Wa'ix**,

recogiendo y organizando las mediaciones que dieron vida al ConJuego. En este Espacio/Tiempo *Wa'ix*, los conJugadores, las conJugadoras y conJugantes, comparten los sagrados alimentos y plantan saberes en palabriada. La plantación testimonial pretende ampliar versiones-Otras sobre la diferencia entre la promoción folclórica de las prácticas ancestrales desde el paradigma de la multiculturalidad y la difusión intercultural de saberes ancestrales en tiempo presente. En el Espacio/Tiempo *Wa'ix* quedan plantados los saberes germinantes respecto de practicar, difundir y estudiar los ancestrales juegos y deportes originarios de la Abya Yala, en procura de salvaguardar las milenarias sabidurías lúdicas, que ha trascendido tiempos aciagos, pero también de anhelos.

Componente de difusión

El componente de difusión, articulado con la experiencia lúdica, ha fungido como instancia de apropiación social del conocimiento y divulgación pública de la ciencia, en el marco de los tres procesos del grupo de investigación "Lúdica, cuerpo y sociedad". En primera instancia, fortalece el ciclo formativo en investigación dentro del semillero "Vivir para Contarla", a través de alianzas interinstitucionales y con sectores afines a sus líneas de trabajo. En segunda instancia, comprende la divulgación de nuevos desarrollos curriculares, afines con los cambios que demandan las comunidades educativas; verbigracia, la creación del nuevo espacio académico electivo "Ludodiversidades ancestrales. Juegos de pelota mesoamericanos", como oferta abierta para todos los programas de pregrado de la UPN. En tercera instancia, contribuye con la mejora del factor investigativo en los procesos de aseguramiento de la calidad del programa de Licenciatura en Recreación, de conformidad con

las participaciones del semillero en eventos de socialización en formato taller y la presentación de ponencias en eventos académicos.

Socialización de talleres

A partir de las experiencias de práctica realizadas en formato taller sobre los ancestrales juegos y deportes con bola de hule, el grupo de trabajo participó con el trabajo: "Ancestrales juegos de pelota mesoamericanos", durante el "Primer seminario internacional de ciencias del deporte" de la maestría en Ciencias del Deporte de la Facultad de Educación Física, Bogotá, 28 de abril de 2024. También participó con el trabajo "ConJuegos de pelota mesoamericana", en el marco del Festival "Calma en la ciudad" realizado por el Instituto Distrital de las Artes (Idartes), parque el Renacimiento, Bogotá, 23 de junio de 2024.

Presentación de ponencias

Con los avances parciales de la experiencia, el grupo de trabajo ha participado con respectivas ponencias en tres eventos académicos; dos son de carácter nacional y uno internacional. La presentación de la primera ponencia, titulada "Ludodiversidades ancestrales en la vida universitaria" estuvo a cargo de monitores y estudiantes del semillero de investigación, en el marco del "xxii Encuentro Regional de Semilleros de Investigación —Nodo Bogotá— Cundinamarca 2024", Bogotá, 28-30 de agosto de 2024. La segunda ponencia tuvo por título: "ConJuegos ancestrales con la bola-ludens de Abya Yala" y fue presentada en el evento "Exporecreación 2024. Recreación & Vida: Construyendo territorios de bienestar", Pereira, Risaralda, 18-20 de septiembre de 2024. La tercera ponencia se tituló: "Intercultural memories and construction of historical sense amongst current practitioners of the ancient Mesoameri-

can rubber ball game", cuya presentación estuvo a cargo de la investigadora principal en el marco del evento: "International Conference & ICOFOM 47th Annual Assembly. Línea: 'Intangible Knowledge Transmission', Universidad de St. Andrews, en Escocia, 5-7 de junio de 2024.

Componente de estudio

Como resultado de las actividades realizadas en los componentes de práctica y difusión, el equipo de trabajo dispuso la fase de sistematización, cuyos avances han abarcado la preparación y aplicación de instrumentos de entrevistas semiestructuradas y la gestión de consentimientos informados con participantes. En el momento actual, el grupo adelanta la elaboración de datos, su análisis y la escritura de documentos académicos en formato artículo y capítulo de libro. Durante la aplicación de instrumentos de entrevista, las personas participantes han dado cuenta de sus experiencias a través de la identificación de metáforas, que interrelacionan todo el conjunto de acciones con reflexiones propias frente al proceso. Por tanto, para establecer hallazgos en las tres temporalidades de la experiencia, ha sido prioritaria la aplicación del posmétodo como estrategia de interconexión entre teoría y praxis. Sobre esta base, el grupo de trabajo desarrolla actualmente los análisis, aprendizajes y proyecciones, en procura de reconfigurar las relaciones entre participantes con los insumos teóricos en clave de las ludodiversidades, que permitirán comprender los alcances de la intervención.

Conclusiones en desarrollo

El desarrollo del proyecto permite afianzar la comprensión inter/transdisciplinar de varios tópicos curriculares de la Facultad de Educación Física, mediante la experiencia corporal asociada

con la práctica de juegos ancestrales, su difusión y estudio como hechos sociales afines a la construcción colaborativa del Buen Vivir. Las actividades fomentan la conciencia y el reconocimiento del cuerpo y el juego de pelota ancestral, a través de la experiencia lúdica desde dinámicas colectivas, en las que la corporeidad representa espacios de memoria y aprendizaje. El juego, el ritual y la comprensión de la ancestralidad, como espacios propiciatorios de Buen Vivir en el ámbito universitario, fomentan la reflexión crítica sobre el papel del juego y la recreación en la formación de la identidad comunitaria, las relaciones sociales y la cohesión cultural. La difusión de estas prácticas en la vida universitaria proporciona espacios donde la recreación y el deporte no son simplemente entretenimientos o ejercicios físicos, sino también fenómenos sociales que reflejan prácticas culturales y hechos sociales que han marcado significativamente, las comprensiones de la sociedad a lo largo del tiempo. Estos juegos recrean prácticas culturales y valores comunitarios, que también fungen como puentes de relación entre estudiantes y saberes lúdicos de diversas procedencias.

Las actividades del proyecto permiten que la comunidad universitaria se reconozca desde sus diversidades y herencias culturales, a través del respeto mutuo, el diálogo y la inclusión. Los espacios de intercambio generados durante las acciones han garantizado oportunidades para la configuración de comunidad educadora que valora los saberes en su diversidad, lo que refuerza la cohesión y la identidad intercultural. En tal sentido, el proyecto desarrolla la colaboración entre estudiantes de la UNAM, la USAC y la UPN, mediante ejercicios de interacción virtual y presencial, en los que sus participantes comparten experiencias y aprendizajes que realizan en sus respectivas comunidades universitarias.

Tales acciones fortalecen los convenios de cooperación existentes y proyectan posibilidades de movilidad académica, a través de las respectivas dependencias de relaciones interinstitucionales.

Referencias

- Alomía, M. A. (2015). Una reflexión crítica desde la educación intercultural. Hacia la pedagogía de la recreación. *Lúdica Pedagógica*, 2(22). <https://doi.org/10.17227/01214128.3802>
- Carreón, E. (2015) Cuando los gentil hombres y los salvajes jugaron a la pelota, *Anales de antropología*, 49(1), 29-72. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/45568>
- Carreón, E. y Panqueba, J. (2018) Del sphaeristerium griego y el harpasto romano al ulamalitzli nahua. En *El renacimiento italiano desde América Latina* (pp. 445-506). UNAM.
- Esparza, M. (2017). Notas para la historia de los deportes en México. El caso del béisbol capitalino (1910-1920). *Revista de El Colegio de San Luis*, VIII(14), 141-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426252094006>
- Hurtado-Cerón, A., Molina-Bedoya, V. y Osorio-Linares, L. (2020). Interculturalidad en los procesos de formación profesional en Educación Física en Colombia. *Revista Saberes Educativos*, (4), 108-131. <https://sabereseducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/55903>
- Kelly, I. (1943) Notes on a west Mexican survival of the ancient Mexican ball game. En J. M. Weeks (Comp.), *The Carnegie Maya III: Carnegie Institution of Washington Notes on Middle American Archaeology and Ethnology, 1940-1957* (pp. 92-96). University Press Colorado.

- Leyenaar, T. (1978). *Ulama, perpetuación en México del juego de pelota prehispánico: Ullamalitzli*. Gobierno del Estado de Sinaloa-Difocur, México
- Losiggio, D. (2020). Aby Warburg y el *pathos super-viviente*. De la psicología a la memoria social. *Aisthesis*, 67, 103-121. <http://revista.aisthesis.uc.cl/index.php/RAIT/article/view/13548>
- Marín, E. C. y Stein, F. (2015) (Eds.). *Jogos autóctones e tradicionais de povos da América Latina*. CRV.
- Panqueba, J. (2020) Emergencia contemporánea del cuerpo aprehendiendo desde la madre tierra. Entre el fútbol y los ancestrales juegos/deportes de pelota mesoamericana en una escuela de Bogotá. En N. Camacho (Comp.), *Educación para el siglo XXI: Corporalidad, bienestar y socioemocionalidad* (pp. 7-88). IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2386>
- Panqueba, J. y Carreón, E. A. (2023). Chaaj, Pok-Ta-Pok and Chajchaay: Rubber ballgames from Middle America to the World. *Journal of Sport for Development*, 11 (1). <https://jsfd.org/2023/09/13/chaaj-pok-ta-pok-and-chajchaay-rubber-ballgames-from-middle-america-to-the-world/>
- Panqueba, J. y Guerrero, C. (2024). Intercultural memories and construction of historical sense amongst current practitioners of the ancient Mesoamerican rubber ball game. En K. Brown, J. A. Brown y A. S. González Rueda (Eds.), *Transnational Island Museologies* (pp. 34-38). International Committee for Museology of the International Council of Museums. <https://icofom.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/18/2024/04/ICOFOM-Materials-Layout-Final.pdf>
- Panqueba, J. y Pacach, S. (2019). Los ancestrales deportes de pelota maya en el contexto educativo de Guatemala. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 3(4), 119-134.
- Panqueba, J. y Poblete, C. (2015). Aspectos históricos, antropológicos y sociológicos de los juegos ancestrales y tradicionales de estos territorios. En E. C. Marín y F. Stein (Eds.), *Jogos autóctones e tradicionais de povos da América Latina*. CRV.
- Peralta, B. y Panqueba, J. (2010). Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural. Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de MuisKanoba en el Colegio San Bernardino del territorio muisca de Bosa. En *Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2009* (pp. 161-179). IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1809>
- Stern, T. (1948). *The rubber-ball games of the Americas*. University of Washington Press.
- Unesco. (2012). *Register of Best Safeguarding Practices 2011*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://ich.unesco.org/doc/src/17332-EN.pdf>
- Uriarte, M. T. (Coord.) (2015). *El juego de pelota Mesoamericano. Temas eternos, nuevas aproximaciones*. UNAM.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado.

Tabula Rasa, (9), 131-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/ng/nga09.pdf>

Warburg, A. (2004[1888]). Die Typen der Brancacci-Capelle. En M. Ghelardi (Ed.) *Opere, I. La Rinascita del paganesimo antico e altri scritti (1889-1914)* (pp. 17-48). Nino Aragno.

Zarebski, C. (Ed). (2016). *La pelota. Una herencia de México para el mundo*. Federación Mexicana de Fútbol A. C.

Parte IV

Evaluación, didácticas y experiencias innovadoras

La técnica de *shadowing*: un análisis de contenido para adaptarla a la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación del francés como lengua extranjera

Gabriela Ruíz Palomares¹

pp. 217-229

¹ Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés, Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional. Correo: gruizp@upn.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8205-0455>

Problemática y justificación

En miras de brindar una perspectiva de las técnicas que existen en la enseñanza de lenguas extranjeras, la técnica de *shadowing* se exploró en este estudio por su potencial para mejorar el aprendizaje, en particular la pronunciación en inglés como lengua extranjera. Sin embargo, según el análisis realizado, pocas investigaciones han estudiado su aplicación en otras lenguas y la bibliografía disponible se centra principalmente en la adquisición del inglés por parte de alumnos de un nivel específico. Asimismo, la mayoría de las investigaciones fueron realizadas con estudiantes universitarios por lo que ya poseían un nivel requerido para implementar la técnica. Por esto, resulta necesario explorar su potencial, en este caso, en el aprendizaje/enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE). En este estudio se realizó un pequeño ejemplo de lo que podría ser la técnica adaptada al francés con principiantes de (entre 14 y 19 años) de los ciclos 3 y 4 de la Institución Educativa Distrital Integrada La Candelaria de Bogotá, en el marco de un programa de reintegración escolar. El objetivo principal era adaptar la técnica de *shadowing* a la enseñanza de la pronunciación, para así estudiar su impacto a partir del análisis de contenido llevado a cabo durante el proyecto.

Cuadro conceptual

La técnica de *shadowing*

Lambert (1992) señala que la técnica del *shadowing*, en un inicio, era utilizada por interpretes principiantes que debían aprender a escuchar y hablar de forma simultánea, primero en una misma lengua, para poder pasar después a la

interpretación de una lengua a otra. Con el transcurso del tiempo, en 1990, la técnica se introdujo a la enseñanza de lenguas extranjeras, centrándose en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (Hamada, 2018). En lo que concierne a la definición, se tuvo en cuenta la ofrecida por los profesores Kadota y Tamai (2004), según quienes la técnica de *shadowing* es un acto de comprensión oral en el que el alumno sigue el discurso que escucha y lo repite lo más fielmente posible, mientras escucha atentamente la información proporcionada. En este orden de ideas, esta técnica se basa en escuchar activamente para poder realizar un ejercicio de imitación continua, lo cual ayuda los estudiantes a interiorizar los sonidos y los modelos rítmicos de la lengua.

La retroalimentación oral por parte del docente

La importancia de la retroalimentación por parte del docente siempre ha tenido un papel relevante en la educación, especialmente en la enseñanza de un idioma. Este proceso representa una guía para el estudiante, ya que a partir de esto puede tener en cuenta qué aspectos mejorar. Por esto, resulta pertinente exponer qué tipos de retroalimentación se pueden encontrar y cuáles de estos fueron utilizados para el ejemplo de lo que podría ser la técnica adaptada para la enseñanza de la pronunciación en el francés. Según, Lyster y Ranta existen seis tipos: 1) corrección explícita, 2) feedback metalingüístico, 3) elicitación, 4) repetición, 5) solicitud de aclaración, 6) reformulación. En esta investigación se usaron los siguientes: la corrección explícita, en la que el profesor da la "respuesta correcta"; la repetición, en la que el profesor repite lo que ha dicho el alumno con un acento sobre el error; la elicitación, en la que, primero, el profesor repite estratégicamente la producción del alumno para invitarlo a "completar" un aspecto, luego, hace

preguntas abiertas para provocar la corrección del error e invitar al alumno a reformular su producción; por último, la reformulación, en la que el alumno da una respuesta y el profesor propone una reformulación de lo que podría ser "mejor". Como se aprecia, la mayoría de estas estrategias se desarrollan durante el error por lo que se dan de forma oral y tiene un impacto importante en el proceso del estudiante, lo cual será explicado a profundidad en el apartado de resultados.

La autocorrección

Si bien la retroalimentación oral proporcionada por el docente es esencial, explorar otras maneras de suministrarla también resulta como una gran oportunidad para mejorar el aprendizaje/enseñanza de una lengua. Por esto, Lam (2006, p. 144) define la autocorrección de la siguiente manera "El hablante se escucha a sí mismo cometer un error de pronunciación, gramática, elección de palabras, etc. y lo corrige inmediatamente". Para que el alumno sea capaz de realizar esta corrección (a veces de forma inmediata, a veces más lentamente, en función de su proceso), el profesor es responsable de compartir con él las herramientas que le permitirán alcanzar esta etapa. Además, Ancker (2000) señala que a través de la autocorrección los alumnos pueden darse cuenta de sus errores e intentar reducir la dependencia del profesor, lo cual fomenta la autonomía.

La corrección entre pares

El profesor tiene varias formas de producir la retroalimentación en clase. Por un lado, cuando él la proporciona, y por el otro, cuando el alumno se responsabiliza de este papel en su proceso. Otra forma de *feedback* es la corrección entre compañeros, como afirma Sultana (2009) "La corrección entre pares se aplica en las aulas

para potenciar la autonomía, la cooperación, la interacción y la implicación de los alumnos" (p. 12). Aunque el objetivo de la aplicación de la técnica del *shadowing* era apoyar el aprendizaje de la pronunciación del francés, también era importante tener en cuenta la autonomía y la cooperación que el alumno podía desarrollar en relación con su proceso de aprendizaje de esta lengua. Asimismo, Paul Rollinson (2005) brinda tres razones para aplicar esta técnica en clase: 1) La retroalimentación entre pares se percibe como menos intimidante que la proveniente del docente, ya que los estudiantes se sienten más cómodos con sus compañeros y, en consecuencia, la corrección realizada por amistades disminuye los niveles de ansiedad. 2) La corrección ejercida únicamente por el profesor consolida su papel de figura autoritaria en el aula tradicional, donde se le reconoce como la principal fuente de conocimiento y se asigna al estudiante una función pasiva en el proceso de aprendizaje. 3) La participación de los pares en la corrección favorece un entorno más participativo y solidario, contribuyendo a generar un ambiente de clase más cercano, amigable y propicio para el aprendizaje. Estas ideas estuvieron presentes durante la investigación, dado que se trataba de crear un ambiente de aula en el que los alumnos tuvieran herramientas para contribuir a la "corrección" de sí mismos o de los demás, así mismo se trató de mantener ciertas reglas para no generar dificultades de convivencia.

Lectura en voz alta

Para Defior (2004; 2008) y Bravo (2013), la lectura es importante en las lenguas escritas alfabéticamente, porque el aprendizaje requiere un cierto grado de conocimiento explícito de la estructura fonológica de las palabras para poder representarlas gráficamente, de modo que se

convierten los fonemas en grafemas en la escritura y viceversa en la lectura (citado en Riffo *et al.*, 2018). Cuando aprenden español, por ejemplo, se enseña a los niños que la letra *m* junto con la letra *a* forman el sonido /ma/, pero para ello primero deben reconocer las letras (grafemas) e identificar el sonido que produce cada letra (fonemas). La lectura se presenta como un puente que une estas dos unidades de análisis: el grafema y el fonema. Según Riffo *et al.* (2018), este proceso confiere a los lectores la capacidad de leer con fluidez, expresividad y un bajo índice de errores.

El juego de rol

El juego de rol se ha convertido en una estrategia pedagógica muy utilizada en la enseñanza de idiomas, ya que facilita la inmersión en contextos reales de comunicación y fomenta la participación de los estudiantes. Según Qing (2011): "El juego de rol se define como la proyección en situaciones de la vida real con actividades sociales". Esto permite a los estudiantes ponerse en la piel de otros personajes y así no solo mejorar ciertos aspectos de sus habilidades sociales, sino también incidir significativamente en la mejora de sus habilidades de producción y comprensión oral. Del mismo modo, Porter-Ladousse (1987) afirma que existen diferentes formas de llevar a cabo un juego de rol, que van desde las conversaciones guiadas y controladas hasta las actividades improvisadas. Por último, el *role-playing* facilita el aprendizaje colaborativo, ya que los alumnos interactúan en situaciones simuladas que reflejan contextos reales. Esto conduce a una mayor motivación y participación, ya que cada alumno ocupa su lugar y se centra tanto en su papel como en el del otro.

Metodología

Luego de exponer los conceptos clave que se tuvieron en cuenta en esta investigación. A continuación, explicaremos la vía metodológica utilizada. Primero justificando la elección del análisis de contenido, para luego aportar a las definiciones que consideramos pertinentes y, finalmente, el proceso para llevar a cabo esta metodología.

Análisis de contenido

Debido a que no todos los fenómenos sociales pueden observarse en tiempo real, y dados los problemas de transmisión oral, los documentos escritos resultan en archivos históricos accesibles para estudiar diferentes aspectos de la sociedad. En este caso concreto, los documentos escritos cobran gran importancia cuando la técnica del *shadowing* se ha hecho viral a través de las redes sociales a nivel nacional, según nuestra experiencia. Por estas razones, el análisis de contenido era esencial para el desarrollo de este proyecto.

Sobre este, dos definiciones nos ayudarán a comprender qué se entiende por análisis de contenido. La primera, dada por Selon Coyaud (citado en Molina, 1989, p. 326), afirma que el análisis de contenido es una operación o conjunto de operaciones que consiste en representar el contenido de un documento en una forma distinta de la original, con el fin de facilitar su futura lectura o recuperación. También considera que un documento, sea cual sea su naturaleza, no puede integrarse en un sistema documental en su forma original debido a su extensión, complejidad y presentación. Por lo cual, debe transformarse en el marco de un modelo general para un sistema

determinado, con el fin de permitir las operaciones de almacenamiento y recuperación. Por otro lado, según Blanc *et al.* (2015), el análisis de contenido es un método de investigación que se basa en organizar datos con el objetivo de describir o comprender un fenómeno a partir de documentos escritos, imágenes, documentos audiovisuales o datos estadísticos.

Para desarrollar el análisis de contenido se tomaron como base los fundamentos del estado del arte en cuanto a sus macrofases de desarrollo: heurística, que se refiere a la fase de recopilación de fuentes de información; y hermenéutica, que se refiere a la fase de análisis de los datos recopilados (Barbosa *et al.*, 2013). La primera fase heurística es la aproximación al objeto de estudio, en la que el investigador se centra en la identificación y selección de fuentes documentales que aporten datos significativos,

teniendo en cuenta los objetivos del proyecto. Este proceso sigue una serie de etapas, según Etecé (2024): 1) recopilación de fuentes, en la que se realizó una búsqueda exhaustiva de documentos, artículos, libros y otros materiales que pudieran ser útiles para la investigación; 2) revisión, en la que se eliminó el material que no era útil en relación con los objetivos específicos de la investigación; 3) cotejo, que consistió en comparar y organizar la información recopilada para identificar patrones y relaciones entre las distintas fuentes. Durante esta última fase, se elaboró una ficha de recolección de datos para facilitar su filtrado. En la extracción de datos, se tuvieron en cuenta los siguientes elementos de los documentos leídos: el año de publicación, el título del documento, el autor o autores, el tipo de texto, la población, la metodología utilizada y un breve resumen del documento. La tabla 1 presenta un extracto del del cotejo realizado.

Tabla 1. Documents analysés dans la phase heuristique

Année		Titre	Auteur(s)	Type de document	Population et méthodologie	Observations générales
2009	The utility of shadowing	Nicholas Bovee et Jeff Stewart	Actes de conférence	-L'étude pilote a été menée avec des étudiants japonais de l'université Kyushu Sangyo. - L'approche expérimentale	L'étude suggère que les tâches du shadowing peuvent améliorer la prononciation des apprenants, en particulier aux niveaux de compétence les plus bas. Les résultats ont montré des améliorations de la prononciation telles qu'évaluées par des locuteurs natifs, les apprenants de bas niveau montrant des améliorations plus importantes que les apprenants de niveau moyen et élevé. La perception positive qu'ont les étudiants de la valeur éducative de la tehcnique est également mise en évidence.	

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, la fase hermenéutica es una actividad reflexiva que nos permite comprender el significado de los textos en diferentes contextos. Teniendo en cuenta también las fases propuestas por Etecé (2024), este proceso consiste en: 1) interpretación, en el cual se analizó el material recolectado y se buscó comprender no solo el contenido explícito, sino también los mensajes subyacentes útiles para la investigación, para ello se establecieron categorías de análisis y unidades de significado, las cuales se discutirán más adelante. Por último, 2) conclusiones, se generaron deducciones que reflejan la comprensión del investigador sobre el tema, a partir de la interpretación del material analizado en relación con las categorías establecidas, que en este caso se desprenden del marco conceptual.

Categorías de análisis

Las categorías de análisis ayudan a estructurar y organizar la información recogida, lo que facilita la interpretación y comprensión de los datos. Estas categorías son guías que ayudan al investigador a identificar patrones, temas y relaciones dentro del material analizado. Partiendo de esta base, las categorías de análisis de este proyecto están directamente relacionadas con nuestro marco conceptual (representan la parte macro, lo general), ya que proporcionan los conceptos que deben tenerse en cuenta al analizar los documentos. Por otro lado, las unidades de signi-

ficado (representan la parte micro, lo específico) son elementos encontrados en los documentos que corresponden a estas categorías establecidas y, en consecuencia, producen significados en ellos. Por esto, para desarrollar estas categorías hemos tenido en cuenta las estrategias, factores y elementos expuestos en los textos que pueden contribuir al aprendizaje y enseñanza de la pronunciación del francés como parte del desarrollo de la técnica.

Las categorías analizadas fueron las siguientes: la retroalimentación correctiva oral, la autocorrección, la corrección entre pares, lectura en voz alta y el juego de rol. En los resultados se expondrá entonces cómo estos factores, que ocurren en el desarrollo de la técnica de *shadowing*, contribuyen al aprendizaje/ enseñanza de la pronunciación en FLE.

Ejemplo de la técnica de *shadowing* aplicada al aula

A continuación, exponemos lo que podría ser la técnica de *shadowing* adaptada al francés, cabe resaltar que, como se mencionó anteriormente, la técnica en su mayoría ha sido implementada para la enseñanza del inglés. Por esto, nos arriesgamos a aportar un ejemplo sencillo de la técnica para la enseñanza de FLE. La tabla 2 es una guía paso a paso del *shadowing*, algunos de estos se adaptaron en razón del nivel de los alumnos.

Tabla 2. Técnica de *shadowing* adaptada en el aula.

Etapas	Procedimiento
1	Reproducir el episodio 6 "Sombriamente en deuda" del minuto 41:40 al 43:04 de la serie <i>Merlina</i> . Los estudiantes miran y escuchan el fragmento sin subtítulos. Como la serie es conocida por ellos, se invita a los estudiantes a hablar sobre el contexto de la historia, los personajes y lo que podría suceder en la escena.
2	Los alumnos reciben el material (Anexo B) y se les pide que subrayen en su hoja las combinaciones de vocales escritas en la pizarra, cuya pronunciación y ejemplos se han explicado anteriormente.
3	Dictado: los alumnos vuelven a ver el video con subtítulos. En esta parte, se desarrolla una actividad para rellenar los espacios en blanco con el fin de mejorar la técnica de <i>shadowing</i> (un alumno dibuja el significado de la palabra correspondiente en la pizarra).
4	Lectura en voz alta: se lleva a cabo individualmente teniendo en cuenta la combinación de vocales.
5	Juego de rol en parejas: los estudiantes practican el dialogo teniendo en mente su pronunciación. Se repite la lectura en voz alta, esta vez recibiendo y dando la retroalimentación entre pares . De igual forma, el docente también puede proveer <i>feedback</i> .
6	Durante esta fase, los alumnos realizan el proceso de <i>shadowing</i> con ayuda del guion y el material de video.
7	Como actividad final, los alumnos realizan un juego de rol sin guion, pero continuando con el <i>shadowing</i> .

Fuente: elaboración basada en el paso a paso de los profesores Kadota y Tamai (2004).

Estos son algunos factores importantes tenidos en cuenta a la hora de poner en práctica el proyecto. Es fundamental elegir un material adecuado e interesante para los alumnos, que les permitiera sentirse más cercanos y cómodos con el material; debido al nivel de los alumnos, se seleccionó un fragmento corto de la serie *Mercredi*, por lo que el material (el guion) también era corto; es importante dar explicaciones (en este caso fonológicas) para que los alumnos sepan dónde centrar su atención, para que conozcan el objetivo de la actividad; las actividades complementarias, como el dictado en este caso, les permiten mantener la atención en el ejercicio, y el dibujo de la palabra desconocida se presenta como una buena herramienta de participación.

Resultados

A continuación, presentamos los resultados del análisis documental (11 documentos analizados),

los cuales nos proporcionan argumentos teóricos, así mismo, los resultados de la aplicación a pequeña escala llevada a cabo en la escuela, la cual nos permite complementar el análisis documental con argumentos extraídos de la práctica.

La retroalimentación oral del docente y la autocorrección

Resultado del análisis documental, nos preguntamos si la técnica del *shadowing* tuvo en cuenta, por una parte, el lugar concedido a la corrección por parte del profesor; o, por otra, el lugar concedido a la autocorrección. Así, se decidió dejar estas dos categorías juntas para el análisis, teniendo en cuenta sus aportes para la enseñanza de la pronunciación.

En resumen, en la mayoría de los documentos consultados (Ferrería, 2020; Muñoz y Mavrou, 2020; Jabu *et al.*, 2017), se indica que el tipo de retroalimentación más

ofrecida por los docentes es la "corrección explícita". En este caso, se da a los alumnos la respuesta considerada correcta en lugar de proporcionarles las herramientas para conseguirla. Nuestra investigación coincide en que, al dar a los alumnos objetivos claros, los profesores también sabrán dónde centrar su retroalimentación. Por último, los documentos analizados consideran el punto de vista de los alumnos en relación con la corrección del profesor, lo cual también fue considerado: "Pues usted iba pausando, retrasando, explicando, nos preguntaba, eso es bueno". (Estudiante G, comunicación personal 2, 2 de mayo de 2024)

Con respecto a la autocorrección, solo dos documentos mencionan este aspecto de la siguiente manera: el primero (Saito *et al.*, 2011) menciona que, a través del *shadowing* los alumnos indicaron si la pronunciación del material era difícil de seguir; el segundo documento (Mıcık *et al.*, 2024) señaló que la autocomparación de los alumnos con el material de audio les permitió darse cuenta de sus errores. Los dos documentos explican cómo el uso de la grabación de voz puede ser una buena herramienta de autocorrección,

ya que se escucharon a sí mismos varias veces y se dieron cuenta de que había aspectos que mejorar.

Por último, aunque lo ideal sería que la autocorrección fuera más autónoma, hay que tener en cuenta el nivel de dominio de la lengua de los alumnos, el cual, de acuerdo con los resultados de un examen diagnóstico aplicado antes de iniciar el proyecto, se ubicó por debajo del nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). En este sentido, cualquier avance observado a partir de la técnica aplicada resulta satisfactorio dentro de un proceso de aprendizaje de una lengua. Luego de escuchar las grabaciones de las sesiones prácticas desarrolladas, nos dimos cuenta que cuando los alumnos se corregían a sí mismos, el profesor les había ayudado a motivar esta autocorrección. Esto se hace a través de tres tipos de retroalimentación como la repetición, la elicitación y la reformulación. La tabla 3 muestra los errores que los alumnos cometieron como: combinaciones vocálicas, vocales nasales u omitir la vocal final. Esto seguido de la transcripción del error del alumno, el tipo de *feedback* correctivo oral por parte del profesor y, por último, la autocorrección del alumno en el ejercicio.

Tabla 3. Tipos de retroalimentación correctiva oral y autocorrección de los alumnos al respecto

Palabras del dialogo	Producción del estudiante	Retroalimentación oral por parte del docente	Autocorrección
N'était	/ne'tai/	/ne'tai/ ? El profesor pregunta con una entonación (Repetición)	/n'et/
Gâteau	/tə/	¿Cómo se leen estas tres vocales juntas...? (Elicitación)	/to/
Bateau	/ba.teu/	¿No sonará mejor como /ba.to/? (Reformulación)	/ba.to/

Fuente: elaboración propia.

Gracias a este ejercicio de retroalimentación correctiva oral por parte del profesor, algunos alumnos muestran que necesitan reforzar los conocimientos aprendidos, mientras que, para otros recordar, por ejemplo, que la *e* final no se pronuncia permanece en su memoria de forma casi permanente.

Corrección entre compañeros

Del análisis documental hemos podido comprobar que el papel de la corrección entre pares durante el *shadowing* no se ha abordado lo suficiente, ya que solo tres documentos (Abdullah, 2019; Hamada, 2021; Kim y Duy, 2024) analizan su impacto en los alumnos. No obstante, los textos que sí tienen en cuenta este aspecto nos indican que la técnica *shadowing* permitió a los alumnos beneficiarse de un entorno de aprendizaje entre iguales en el que pueden recibir ayuda en un ambiente en el que no se sienten juzgados. Dos citas a destacar por su relación con lo visto en la práctica de la escuela son: "Como compañeros, los estudiantes tuvieron la oportunidad de supervisar la producción de los demás, hacer correcciones o prestarse ayuda mutua" (Abdullah, 2019, p. 477-478).

Además, para integrar esta técnica en las clases de inglés, los profesores deben aumentar la interacción entre los alumnos mediante actividades en grupo o por parejas. Esto ayuda a aumentar la comprensión mutua, a sentirse más natural, a intercambiar opiniones más fácilmente y a recibir ayuda y corrección mutuas. (Kim y Duy, 2024, p. 915).

Por otro lado, en cuanto a la implementación en la escuela, comprobamos que el trabajo en parejas facilitaba el desarrollo de un ambiente

de aprendizaje activo en el que la técnica del *shadowing* se convertía en un acto agradable: los alumnos no sentían vergüenza al leer el guion delante de su compañero e incluso su nivel de participación aumentaba cuando elegían el personaje con el que iban a realizar el ejercicio. Del mismo modo, los alumnos se entusiasmaron con el *shadowing* para ser elegidos como los mejores en el ejercicio. Este entorno generado permitió que los alumnos se corregían mutuamente e incluso cuando uno de ellos no recordaba, por ejemplo, la combinación de vocales, el otro le señalaba en la pizarra dónde estaban los ejemplos o le recordaba verbalmente cómo eran. El siguiente ejemplo muestra la importancia de la corrección entre iguales en la técnica *shadowing*, más concretamente en la fase de juego de rol: "Pues cada uno se equivocaba, pero de pronto uno lo corregía, se ayudaba mutuamente, entre nosotros nos ayudamos. De pronto yo entendía algo, yo le decía a él. O le preguntábamos a usted" (Estudiante N, comunicación personal 1, agosto 2023).

En definitiva, este análisis, basado en la interpretación de los resultados de otros estudios y en nuestra propia aplicación, nos permite comprobar que la corrección entre iguales durante la técnica tiene un impacto beneficioso tanto en lo social como en lo educativo. Los alumnos escuchan atentamente a sus compañeros para acercarse cada vez más a lo que los personajes del ejercicio pronuncian, y además se sienten seguros cuando son evaluados por sus compañeros.

Lectura en voz alta y juego de rol

De los documentos analizados se resalta que la lectura en voz alta está presente en cinco de los once textos (Saito *et al.*, 2011; Hamada, 2011;

Hamada, 2012; Abdullah, 2019; Micik *et al.*, 2024), mientras que el juego de rol solo está presente en dos textos (Saito *et al.*, 2011; Abdullah, 2019). En cuanto a la lectura en voz alta, lamentablemente, en la mayoría de los textos solo se indica que se realiza el ejercicio, pero no se va más allá, ni se analiza el efecto que esta fase de la técnica genera en los alumnos: "Los alumnos ven la película y hacen una lectura sincronizada con el guión. Esto también se denomina lectura paralela o shadowing con el texto. Los alumnos [...] leen el guión en voz alta en cuanto oyen las palabras" (Saito *et al.*, 2011, p. 141).

Sin embargo, de los once textos, uno tuvo en cuenta el impacto que este ejercicio tuvo en

ellos: "Dentro de cada grupo, los alumnos cooperaban sin ansiedad ni miedo. Esta interacción social fomentó la autoestima de los alumnos mientras leían en voz alta para el resto de la clase" (Abdullah, 2019, p. 7).

No obstante, como ya hemos mencionado, la técnica nos permitió crear un entorno de aprendizaje agradable para los alumnos, lo cual es muy importante; así mismo, nuestro interés radicaba en analizar si los alumnos eran conscientes de los fonemas que veían en la hoja cuando leían en voz alta. Y, efectivamente, como profesores, pudimos comprobar el ejercicio en los comentarios que nos dieron y también el reconocimiento de estos temas a través de las actividades (ver figura 1).

Figura 1. Señalización de vocales nasales por un alumno durante la quinta sesión de Shadowing

Cinquième activité du Shadowing : Les parties de la maison.		 École La Candelaria Institution Éducative de District
Nom et prénom : [Redacted]		
Date : 27/05/24	Cours : 5A03	

Transcription de la leçon 13 : La villa de la jungle *

1. Remplissez les blancs avec les informations de la vidéo.

Alors, aujourd'hui, je vous présente la video de ma nouvelle maison : la ville de la jungle !
C'est une très grande maison.

Elle est belle, hein ? Ici, c'est l'entrée. Là, on arrive dans la cuisine et à côté de la cuisine, c'est la salle à manger avec une grande table et des chaises.

Maintenant, on est dans le salon. Ici, il y a un petit bureau et là, la télé et deux canapés.

On monte à l'étage... J'adore cette pièce. C'est la chambre des parents avec un grand lit.

À côté de la chambre, il y a la salle de bains avec de toilettes. Et là, c'est la chambre des enfants avec deux petits lits, un canapé et un ordinateur sur le bureau. Et voilà ma maison de la jungle ! Merci de la liker ! À bientôt !

 Scanné avec CamScanner

Fuente: elaboración propia.

No obstante, hay que señalar que todas las técnicas implicaban una lectura sincronizada, es decir, los participantes seguían el guion y el material audiovisual casi al mismo tiempo. Aunque esto no se hizo con el material que habíamos traído, intentamos hacer el mismo ejercicio entre profesores y alumnos para que ganaran confianza. Sin embargo, en este caso hay que adaptar la técnica al contexto, por eso no nos centramos en la lectura sincronizada, sino en la lectura en voz alta.

Por último, en cuanto al *role-play*, es necesario tener en cuenta el estado de ánimo de los alumnos a medida que se desarrolla el ejercicio, ya que algunos eran tímidos y necesitaban ayuda para recordar pequeños aspectos de la pronunciación, mientras que otros realizaban el ejercicio con mucha soltura. Esto porque no todos los alumnos aprenden de la misma manera.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue identificar si, a partir del estudio de diferentes investigaciones sobre el uso de la técnica del *shadowing* en la enseñanza del inglés, sería posible adaptarla para apoyar el aprendizaje de la pronunciación del francés como lengua extranjera. Para esto, se realizó un análisis exhaustivo de las investigaciones desarrolladas sobre esta técnica, teniendo en cuenta que es muy novedosa en el ámbito educativo; así mismo, con el fin de ponerla a prueba, se llevó a cabo una movilización en el colegio de la Candelaria ubicado en Bogotá.

Uno de los principales objetivos era destacar la importancia de la pronunciación en el aprendizaje de idiomas. Se observó que el *shadowing* mejora este aspecto, ya que a través de diversos

ejercicios pudimos comprobar que los alumnos tomaban conciencia de las vocales nasales, las combinaciones vocálicas y las *e* mudas. Del mismo modo, los alumnos mostraron un cambio positivo en su actitud hacia el aprendizaje del francés tras participar en los ejercicios de *shadowing*. Los comentarios recogidos durante las entrevistas reflejan un cambio notable: mientras que antes habían mostrado frustración y desinterés, ahora se sentían más seguros y motivados para participar.

Por otra parte, pudimos analizar que la retroalimentación correctiva oral del profesor y la autocorrección son aspectos clave del proceso de aprendizaje y del desarrollo de la técnica. Los tipos de *feedback* del profesor, como la elicitación, la repetición y la reformulación, son una herramienta excelente para inducir la autocorrección en los alumnos. También se ha demostrado que la corrección entre iguales es beneficiosa, aunque su impacto no se ha estudiado suficientemente en la literatura. El ejemplo de la aplicación de la técnica ha demostrado que los alumnos se benefician del trabajo en parejas, pues crean un entorno de aprendizaje colaborativo en el que pueden ayudarse mutuamente sin miedo a ser juzgados. Este enfoque fomentó una mayor participación y confianza durante las actividades de *shadowing*, sobre todo en situaciones como los juegos de rol.

Por último, en lo que respecta a la lectura en voz alta y los juegos de rol, estos fueron una excelente herramienta para que el profesor demostrara que los alumnos habían adquirido conciencia en su aprendizaje de la pronunciación del francés y para que los alumnos se corrigieran a sí mismos y entre sí, todo en un ambiente de confianza.

Referencias

- Abdullah, H. M. A. (2019). The use of shadowing technique on developing oral reading fluency, comprehension and attitude towards reading of fifth primary school students. *CDELT Occasional Papers in the Development of English Education*, 67(1), 465-490. 10.21608/opde.2019.133847
- Ahangari, S. y Babapour, M. (2015). The effect of self-correction and peer-correction on efl learners' writing accuracy improvement across proficiency. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5(2), 465.
- Ancker, W. (2000). Errors and corrective feedback: Updated theory and classroom practice. *English Teaching Forum*, 38(4), 20-24.
- Barbosa Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C. y Rodríguez Villabona, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica*, 27(61), 83-105. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2013000300005&script=sci_abstract
- Blanc, V., Lacelle, M. A., Perreault, G., Corno, C. y Roy, E. (2015). *IPMSH, une approche multidisciplinaire de la recherche en sciences humaines* (2e éd.). Chenelière Éducation.
- Bravo, L. (2013). *Lectura inicial y Psicología Cognitiva*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Defior, S. (2004). Phonological awareness and learning to read: A crosslinguistic perspective. En P. Bryant y T. Nunes (Eds.), *Handbook on children's literacy* (pp. 631-649). Academic Press.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 333-345. 10.1174/021037008785702983
- Etecé. (2024, 22 de enero). Investigación documental. EnciclopediaHumanidades. <https://humanidades.com/investigacion-documental/>.
- Ferrería Durán, B. (2020). El feedback correctivo oral en aprendices principiantes de ELE: del desarrollo de la conciencia metalingüística a la autocorrección y la corrección entre pares. En *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2. XXIX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 299-312). Universidad de Santiago de Compostela.
- Hamada, Y. (2011). Psychological aspects of shadowing training. *Journal of the Japan Association for Developmental Education*, 6(2), 160-171.
- Hamada, Y. (2012). An effective way to improve listening skills through shadowing. *The Language Teacher*, 36(1), 3. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT36.1-1>
- Hamada, Y. (2018). Shadowing for pronunciation development: haptic-shadowing and ipa-shadowing. *The Journal of Asia TEFL*, 15(1), 167-183. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.1.11.167>
- Jabu, B., Noni, N., Talib, A. y Syam, A. (2017). Lecturers' use of corrective feedback and students' uptake in an Indonesian EFL context. *Global Journal of Engineering Education*, 19(1), 82-87.

- <https://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol19no1/13-Jabu-B.pdf>
- Kadota, S. y Tamai, K. (2004). *Ketteiban Eigo Shadowing* [English Shadowing]. Cosmopier Publishing Company.
- Kim, L. L. y Duy, K. N. (2024). Effects of video-based shadowing on suprasegmental features: efl learners' pronunciation performance and attitudes. *rEFlections*, 31(3), 896-924. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1459868.pdf>
- Lam, Y. K. W. (2006). Gauging the effects of ESL oral communication strategy teaching: A multi-method approach. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 142-157. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/docroot/v3n22006/lam.pdf>
- Lambert, S. (1992). Shadowing. *Meta*, 37, 263-273.
- Lara Castro, J. y Díaz Larenas, C. (2019). Students' willingness to participate in speaking activities through the use of scripted role-plays. *Comunicación*, 28(2), 71-86. <http://dx.doi.org/10.18845/rc.v28i2-2019.4930>
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Mıcık, S. y Rızaoğlu, F. (2024). The Role of Video-Based Shadowing Practices in L2 Oral Proficiency Development. *Journal of Language Education and Research*, 10(1), 166-190. <https://doi.org/10.31464/jlere.1356763>
- Molina, M. P. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 39(2), 323-342. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=798857>
- Muñoz Moreno, E. y Mavrou, I. (2020). La influencia del componente no verbal asociado al feedback correctivo en la producción oral en ELE. *Revista signos*, 53(103), 468-495. <https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/43>
- Qing, X. (2011). Role Play- An Effective Approach to Developing Overall Communicative Competence. *Cross-Cultural Communication*, 7(4), 36-39. [10.3968/j.ccc.1923670020110704.317](https://doi.org/10.3968/j.ccc.1923670020110704.317)
- Riffo, B., Caro, N. y Saéz, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(2), 175-198. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000200175>
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, 59(1), 23- 30. <https://doi.org/10.1093/elt/ccio03>
- Saito, Y., Nagasawa, Y. y Ishikawa, S. (2011). Effective instruction of shadowing using a movie. En *JALT2010 Conference Proceedings*. JALT.
- Sultana, A. (2009). Peer correction in ESL classrooms. *BRAC University Journal*, 1(1), 11-19. <https://dspace.bracu.ac.bd/xmlui/bitstream/handle/10361/450/Asifa.Sultana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Reflexiones a partir de una propuesta pedagógica, centrada en la enseñanza de la comunicación aumentativa y alternativa

Alexandra Cruz Prieto,¹ Libia Vélez Latorre²

pp. 230-235

1 Magister en Educación. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: acruz@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1056-1588>

2 Doctora en Educación. Docente titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: lvelez@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3026-7246>

Referentes teóricos

Desde el contexto de la investigación, es relevante situar las categorías que aportaron a las reflexiones en torno a los procesos que inciden para la enseñanza de la comunicación aumentativa y alternativa (CAA), en este sentido se delimitan los siguientes:

Propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica, de acuerdo a lo planteado por Cruz Prieto (2023), quien afirma que esta

de modo genérico, se concibe como un marco de contexto sustentado desde lo pedagógico, que explica teorías, conceptos, además vincula didácticas y acciones, de tal modo que contribuye a dinamizar y cuestionar lo referido a la eficacia, enseñanza y el aprendizaje de la Comunicación Aumentativa y Alternativa en escenarios diversos, que, para el caso de la investigación, presenta una estrecha relación con la mediación para el uso de los SAAC, en las PCD. [personas con discapacidad] (p. 2)

En esta medida, pensar una propuesta pedagógica posibilita disertar en torno a elementos individuales, en los que se sitúa el lenguaje, la cognición, lo comunicativo y lo social fundamentalmente. Lo anterior considerando que, durante el acto pedagógico, confluyen múltiples interacciones humanas que permiten mediar las orientaciones presentes en la enseñanza.

Así, desde el proyecto de investigación, se ajustan unas guías de enseñanza para la CAA, a las cuales se expusieron las PCD, dichas guías se constituyen en principio a partir de premisas teóricas, que vinculan las individualidades de estas

personas y son a) las funciones comunicativas y b) las demandas cognitivas, lo que le da protagonismo a la acción docente.

Funciones comunicativas

La categoría de funciones comunicativas se interpreta desde su incidencia al interior de la propuesta pedagógica, en este sentido, se considera que se vincula con las guías de enseñanza de la CAA. Estas se contextualizan desde Boada Humbert (1990), quien señala que la pragmática es el uso que hacen los sujetos con la finalidad de intervenir uno sobre otros. Así, esta disciplina ha formulado la pregunta sobre la función o funciones del lenguaje. Por lo tanto, Humbert cita a Buhler (1979), quien propone que en la comunicación intervienen funciones que se focalizan desde la expresión, el contenido y la representación principalmente (pp. 26-27).

En esta línea, para efectos del desarrollo conceptual de la investigación, se retomaron las siete propuestas de Halliday (1994): a) instrumental, b) reguladora, c) interactiva, d) personal, e) heurística, f) imaginativa, g) informativa. De acuerdo a lo comentado, las funciones comunicativas o del lenguaje en las PCD son dadas desde las interacciones, que han tenido en el contexto sociocultural inmediato. No obstante, en algunos casos hay debilidad en parte de las funciones expuestas, debido a las condiciones comunicativas y a la capacidad interpersonal, que se haya generado en las mismas, con respecto a los contextos.

Se precisa que, en esta medida, dichas funciones comunicativas, son de utilidad, en el momento de hacer uso de los pictogramas, lo que implica, no solo recurrir al empleo de deícticos, sino también considerar la intención comunicativa, la cual esta implícita para hacer efectivo

el proceso que interviene en lo dialogado a través de los pictogramas.

Así, se observa que en las PCD ya hay un saber previo a partir de los pictogramas, para lo cual, en principio, realizan lectura de imágenes que permite contextualizar las acciones cotidianas, comunicar, expresar sus preferencias; aspectos que son proporcionales a los empleados en cualquier tipo de comunicación y más en la humana. Lo expuesto viabiliza la pertinencia en la información pragmática dada en la formulación de cuestionamientos, lo que hace pertinente para las situaciones y el proceso semántico también en las PCD.

Demandas cognitivas

En lo referido a las demandas cognitivas, se enuncian desde Cruz Prieto (2011), quien afirma que

La escuela requiere proveer herramientas a los estudiantes, con el fin de que estos se expongan a diferentes niveles de complejidad, los cuales estarían dados por el tipo de instrucción, la falta de información, los tipos de conocimiento a emplear, el uso de variadas rutas para solucionar problemas y la importancia de una explicación, entre otras. (p. 48)

En coherencia con esto, se retoma la clasificación dada por la autora: a) sencilla literal, b) sencilla comprensiva, c) compleja de análisis, d) compleja de abstracción.

En lo relacionado con las demandas, se evidencia que, al requerir diferentes exigencias en el desarrollo de una tarea cognitiva, las PCD no se aproximan a la comprensión asociativa, dado que en su mayoría solo perciben significados de manera literal, lo cual se observa en la falta de relaciones que corresponden con las situaciones

particulares. Así, un punto álgido en el trabajo con PCD, en lo referido a demandas cognitivas sencillas y literales, es la comprensión y asociación de significados dentro de las situaciones pedagógicas. Por otra parte, desde la perspectiva educativa, es importante que la acción docente permita pasar de un nivel memorístico, básico y mecánico, a un nivel comprensivo que viabilice la conexión del significado con otros, su uso por contexto, y que permita movilizar las estructuras cognitivas.

Enseñanza

En lo referido a la enseñanza, Granata *et al.* (2000) proponen:

La enseñanza se convierte así, en una práctica social, en una actividad intencional que responde a necesidades y determinaciones que están más allá de los deseos individuales de sus protagonistas. Participa más bien del flujo de acciones políticas, administrativas, económicas y culturales que forman parte de la estructura social. (p. 43)

A esta se articula la noción de estrategias para PCD en el momento del uso de CAA, en este sentido, se contempla la importancia de la didáctica en la manera de disponer a las personas con respecto a la información, lo cual vincula la organización espacial de las guías de enseñanza, las adaptaciones a los pictogramas, la selección de guías de acuerdo con las demandas cognitivas de las personas y los momentos de la pertinencia en la mediación verbal realizada por la docente.

Con respecto al contexto situado en el proceso investigativo, se concreta que hay una influencia de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC) en la propuesta pedagógica para las PCD, la que considera relaciones multicausales, entre las que se priorizan:

- Aquellas PCD que tienen un buen nivel cognitivo e intencionalidad comunicativa, captan con rapidez el propósito de las guías de enseñanza de la CAA y, con el apoyo de ayudas técnicas de baja tecnología, pueden compensarse en alguna medida.
- Los SAAC favorecen la incorporación de comunicación bimodal, según el caso, lo cual hace que la PCD recurra a los de mayor empleabilidad individual.
- Las guías de CAA, las cuales vinculan los SAAC, son una opción por considerar a lo largo del proceso educativo para apoyar la comunicación verbal y no verbal de las PCD, además de actuar como potenciadores de la cognición.
- Los SAAC componen un tipo particular de tecnología de la lengua y de la comunicación que se emplea en el contexto de la educación especial; una situación con la que ya están familiarizadas tanto las instituciones como las PCD.
- Como resultado, se observa que el uso de pictogramas tiene efectos positivos en las habilidades de atención conjunta, juego compartido, adquisición de lenguaje oral y participación social.

Diseño metodológico y la propuesta pedagógica que contempla la construcción de guías de enseñanza para la comunicación aumentativa y alternativa

La investigación se considera desde una metodología descriptiva (Camacho de Báez, 2003), debido a que expresa de modo detallado la

exploración de las categorías de "propuesta pedagógica", "enseñanza de la comunicación aumentativa y alternativa" y "uso de los sistemas de comunicación", lo que permite una comprensión de las condiciones de proyecto apoyado en una propuesta de diseño situado.

Desde una fase de inicial, se concretiza la búsqueda conceptual en referentes nacionales e internacionales, lo que permite encontrar puntos de conexión, entre el aprendizaje, la CAA y los SAAC desde la noción de enseñanza.

En la fase de desarrollo, se realiza una descripción general de los tres escenarios, uno de Medellín y dos de Barranquilla; de modo que estos caracterizaron a las PCD de las instituciones con respecto a las funciones comunicativas y demandas cognitivas que se contemplaron.

En lo metodológico, para las primeras aplicaciones, se consideran los lineamientos de las *Guías de enseñanza para la CAA* presentadas en el segundo semestre del 2023; esto en lo concerniente a las adaptaciones referidas al diseño, tamaño, color, además del criterio emitido por el jurado externo con respecto al contenido, con lo cual se hizo necesario delimitar y organizar la información que corresponde a las demandas cognitivas.

Otro criterio necesario es el muestreo poblacional, para lo cual se seleccionan ocho casos por institución. En esta medida se remite con anticipación a cada institución un instrumento titulado "ficha de caracterización de PCD",³ para

3 Ficha de caracterización: instrumento diseñado para la investigación CIUP DSI-665-24, que contiene elementos que permiten conocer para realizar una evaluación inicial a las PCD, de acuerdo con las categorías de: datos personales, funciones comunicativas y demandas cognitivas. Esto vinculado con el tipo, la definición, el ejemplo, los criterios a evaluar y las observaciones, respectivamente.

así proyectar la selección de guías de enseñanza para la CAA, según las funciones comunicativas y demandas cognitivas requeridas. De este modo, el tipo de muestreo por el que optó la investigación fue el azar (Camacho de Báez, 2003).

Asimismo, la investigación resignifica, por un lado, las situaciones educativas en las cuales se requiere considerar más elementos para que la CAA incida desde una propuesta pedagógica; en este sentido, la perspectiva instrumental, es decir, en la que únicamente se emplean los tableros de comunicación, no es la más pertinente. Así, en el quehacer del educador, se requiere dar apertura a ópticas holísticas que integren otros procesos y acciones al interior de los contextos; para el caso de los procesos investigativos, estas son las funciones comunicativas y las demandas cognitivas.

Por otra parte, la enseñanza de la CAA, además de contemplar las estrategias empleadas por el educador desde lo didáctico, acentúa su valor en el reconocimiento de las potencialidades individuales, desde el lenguaje, en el que la simbolización es un aspecto vital.

Finalmente, la evaluación como recurso pedagógico se instrumentaliza desde la investigación, pero, en la acción docente, permite explorar, conocer y comprender las condiciones individuales articuladas a los contextos en donde se desempeñan las PCD.

Conclusiones teóricas

Una de las conceptualizaciones de cierre es la didáctica, que aparece como categoría central, de la cual surge la relación enseñanza-aprendizaje. De este modo, la enseñanza se sitúa por medio de unas situaciones sociales, que, al ser interactivas, fortalecen las dimensiones

comunicativas de los sujetos. Aludiendo al contexto de la investigación, dichas situaciones estarían unidas a los contextos particulares de aprendizaje requeridos por las PCD candidatas a ser usuarias de SAAC.

Otro punto, son los posibles modos de enseñanza que estarían estrechamente vinculados a la práctica educativa con las PCD. Además de esto, sería posible identificar en qué medida se necesita ese aspecto social citado desde los referentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, cuánto requiere la persona de una mediación educativa con un par, con el sujeto que guía y acompaña el proceso educativo o consigo mismo.

Frente a la implementación de guías para la enseñanza sobre la CAA, estas permiten comprender en mayor profundidad los procesos individuales del lenguaje, comunicación y cognición, a fin de distinguir claramente las categorías de enseñanza, aprendizaje y CAA que se observa en cada PCD. De igual manera, en el transcurso del proceso de implementación, se conforma una triada indisoluble con respecto a la propuesta pedagógica, las funciones comunicativas y las demandas cognitivas, puesto que la enseñanza efectiva requiere comprender los procesos de aprendizaje de cada estudiante, lo cual implica atender a sus necesidades comunicativas particulares. A su vez, el aprendizaje se ve profundamente beneficiado cuando se incorporan estrategias y recursos de la CAA, pues permiten a las PCD acceder, procesar y expresar la información de manera acorde a sus habilidades y requerimientos.

Referencias

Alarco, A. y Ramírez, J. G. (2022). *Talleres de Baby Sign como SAAC y su influencia en el desarrollo del lenguaje de infantes de 12 a 21 meses* [Tesis

- de Licenciatura]. Universidad Cesar Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/115130/Alarco_LAS-DC-Ramirez_GJG-SD.pdf?sequence=1
- Boada, H. (1990). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Anthropos.
- Caballero Piedad, Cruz P, Alexandra y Cols (2011). Pensar: Un recurso para emplear en la escuela. En *Reflexiones y Propuestas: una mirada desde las practicas escolares* (pp. 41-54). Universidad Pedagógica Nacional.
- Camacho De Báez, B. (2003). *Metodología de la investigación científica: un camino fácil de recorrer para todos*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Cruz Prieto, A. (2023). *Apartado de contexto propuesta pedagógica* [informe de avance proyecto]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Granata, M. L., Chada, M. C. y Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, 1(1). <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400103.pdf>
- Halliday, M. A. K. (2017). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y su significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Jamardo, A. B. y Fernández Méndez, J. C. (2015). Eficacia de un sistema alternativo de comunicación en PC: estudio caso único. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 9. https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.09.642/pdf_247
- León, S. J. y Rodríguez, B. (2021). *Uso de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación en el desarrollo del lenguaje y comunicación de niños y niñas con discapacidad motora* [Tesis licenciatura]. Universidad de Azuay. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/10851/1/16393.pdf>
- Proyecto CIUP. (2023). *Informe Final DSI-626-23. Enseñanza de la comunicación aumentativa y alternativa en PCDI: una propuesta desde la pedagogía*. Universidad Pedagógica de Colombia.
- Runge Peña, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Tezanos, A. (2021). El método de enseñanza: notas para una historia que no siempre se cuenta. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 25-53. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.25-53>
- Roberto, D. (2016). *Didáctica para la inclusión. Fundamentos teóricos y metodológicos para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales*. EducAid. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-pedagogica-nacional/didacticas-general/didactica-para-la-inclusion-roberto-dainese/70433883>
- Viera, A. J. y Reali, F. (2021). Comunicación en el aula: estudio de casos de valoración docente sobre implementación de sistemas de comunicación aumentativa y alternativa en educación especial en Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1). http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-70262021000100097&script=sci_arttext

Las pruebas de desempeño y su relación con las comprensiones y prácticas de la evaluación en el aula¹

José Emilio Díaz,² Ibette Correa Olarte,³ Carmenza Sánchez Rodríguez⁴

pp. 236-254

- 1 El proyecto de investigación titulado "Relaciones y posibilidades entre las prácticas evaluativas en el aula con las pruebas de Saber de Lenguaje, Lectura crítica (7º y 9º) e inglés (11) – Estudio de Experiencias en tres instituciones educativas públicas en el Distrito Capital", inició en el marco de un convenio interinstitucional en el II semestre del año 2023. Este ha abordado la relación de las comprensiones y prácticas de evaluación en el aula con el uso de los resultados de las Pruebas Saber en Lenguaje, Lectura Crítica e Inglés. La presente propuesta de indagación de carácter interinstitucional cuenta con el liderazgo de los grupos Evaluando_nos de la Universidad Pedagógica Nacional y Estupolí (Estudio de Políticas Educativas) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, también ha contado con el apoyo de profesores del área de Humanidades de los colegios Instituto Pedagógico Nacional; Institución Distrital Nicolás Esguerra y al Institución Heladia Mejía del Distrito Capital. Se suman, las monitoras de investigación del Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y el semillero de jóvenes investigadores de la Universidad Distrital.
- 2 Doctor en Educación – DIE-UPN. Profesor del Departamento de Posgrados, Universidad Pedagógica Nacional. Correo: jdiaz@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4999-569X>
- 3 Magíster en Educación. Profesora del Departamento de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Correo: mcorrea@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9332-7106>
- 4 Magíster en Educación. Profesora del Departamento de Posgrados, Universidad Pedagógica Nacional. Correo: csanchez@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0347-2172>

En el sector educativo, los instrumentos de gobernanza que han proliferado bajo este nuevo paradigma incluyen evaluaciones de desempeño a gran escala, políticas de rendición de cuentas (RdC), y la definición de estándares de aprendizaje. Concretamente, las evaluaciones de desempeño a gran escala, que consisten en la evaluación censal del aprendizaje de los estudiantes a través de pruebas estandarizadas, son uno de los instrumentos que se ha expandido más rápidamente en los últimos años, adquiriendo una dimensión global.

LUIS ALFONSO RAMÍREZ-PEÑA

Introducción

El movimiento global de reforma neoliberal de los sistemas educativos, en los últimos veinte años, enfatiza en la evaluación del desempeño de los estudiantes a través de pruebas internacionales como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment*) y las de carácter nacional, como las Pruebas Saber, con la intención de medir el nivel de la calidad de la educación con los resultados en las pruebas externas estandarizadas. Esta visión asigna a la evaluación el rol de control, medición y homogenización en las instituciones educativas y, por esta vía, podría estar obstaculizando una comprensión y práctica de evaluación formativa en los diferentes saberes del currículo escolar (Díaz, 2021).

Para el caso de Colombia, el Instituto Colombiano para la evaluación de la educación (Icfes) ha insistido en el uso de los resultados de las pruebas externas Saber para medir la calidad, lo que deja de lado la relación entre estos resultados con las evaluaciones en el aula. En este contexto, la presente investigación tiene como propósito caracterizar las concepciones

y prácticas de evaluación en el área de Humanidades, en relación con las comprensiones y el uso de los resultados de las Pruebas Saber que realizan los profesores de tres instituciones; esto con el fin de construir conocimiento sobre las posibilidades pedagógicas de su vinculación con prácticas evaluativas, formativas y críticas en el aula. Esta indagación se sintetiza en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las relaciones y posibilidades pedagógicas entre las concepciones y las prácticas de evaluación de aula en el área de Humanidades, con los resultados de las Pruebas Saber en Lenguaje, Lectura Crítica y Segundo Idioma Inglés, en tres instituciones del Distrito Capital?

Dicha investigación se apoya teóricamente en la evaluación formativa y crítica como estrategia pedagógica para establecer relaciones armónicas entre los procesos de enseñanza-evaluación, la evaluación externa y lo enseñado en el aula. Así como la construcción de unos criterios pedagógicos que tengan en cuenta las fortalezas de cada una de las evaluaciones para mejorar los procesos educativos y el análisis críticos de las políticas educativas internacionales y nacionales.

Mediante el enfoque hermenéutico se configura el diseño cualitativo de la investigación, en tanto pretende comprender los saberes de los docentes sobre las Pruebas Saber en Lenguaje, Lectura Crítica e Inglés para describir el sentido de las prácticas evaluativas en el aula y su relación con las pruebas de medición de la calidad de la educación. Se trata de construir conocimiento sobre esta relación por medio de una teoría fundamentada a través de la descripción, codificación y la formulación de familias de códigos que se derivan de las voces del profesorado participe a partir de la recogida de información en

talleres y grupos focales efectuados en las visitas *in situ* a las instituciones escolares.

Al profundizar en las relaciones entre las pruebas estandarizadas Saber y las evaluaciones en el aula, la investigación caracteriza los factores que influyen en los distanciamientos y los obstáculos dentro de los colegios para asumir el estudio de las evaluaciones internas; así mismo busca entender cuáles son las dinámicas que ocurren con el uso de los resultados de las Pruebas Saber en Lenguaje, Lectura Crítica e Inglés. Otras investigaciones del grupo Evaluando_Nos, que preceden la presente propuesta, también muestran distanciamientos y ausencias que nos impulsan a continuar en la pesquisa y estudio de las relaciones y posibilidades pedagógicas por establecer relaciones entre las Pruebas Saber, Lenguaje, Lectura Crítica e Inglés, y las comprensiones y prácticas en el aula (Díaz *et al.*, 2020; 2021).

En este sentido, los dos grupos que lideran la presente investigación, Estupoli (Estudios de Políticas Educativas Colombianas) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el grupo Evaluando_Nos de la Universidad Pedagógica Nacional hemos iniciado una conceptualización teórica del proyecto a través de la lectura de textos que abordan la evaluación de manera general en el contexto de lenguas.

Específicamente, se ha realizado una revisión de la literatura publicada en diferentes bases de datos, en particular, en artículos de investigación sobre evaluación educativa; seguido de un primer conversatorio donde los participantes de los dos grupos exponían sus perspectivas epistemológicas sobre la evaluación; así mismo se han realizado jornadas de trabajo colectivo entre los investigadores principales, un semillero de investigación de la Universidad Distrital y las monitoras

asignadas por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. De la misma manera, se planeó y se programó la presentación del proyecto en varias instituciones del Distrito, con la cuales se buscaba tener participación de los profesores.

En tal sentido, se logró la aceptación en tres instituciones públicas de educación, en el área de Humanidades (Lengua Castellana, Lectura Crítica e Inglés) en el Instituto Pedagógico Nacional, en el Colegio Nicolás Esguerra y el Colegio Heladia Mejía. En este orden de ideas, se inició el diseño y desarrollo de los tres primeros talleres de los seis programados con la participación de los profesores del área. De esta manera, los dos grupos de investigación avanzamos en la conceptualización inicial teórica, perspectiva epistemológica y recolección de información.

Para los dos grupos de investigación, la relación entre pruebas estandarizadas, en este caso el conjunto de Pruebas Saber y las evaluaciones en el aula, se ha constituido en un campo de conocimiento y de análisis crítico, así como un reto para construir posibilidades pedagógicas de integración y vinculación en las prácticas evaluativas de Lenguaje de las instituciones educativas con el uso de los resultados en las Pruebas Saber. Las escasas investigaciones realizadas analizan por separado los resultados en cada área del conocimiento, pero no establecen la contrastación del uso y el manejo conjunto de sus efectos (Rojas, 2015).

En este orden de ideas, compartimos con autores como Domínguez (2015), para quien la perspectiva económica de las pruebas estandarizadas está presente a nivel mundial, especialmente con las Prueba PISA, el programa creado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), diseñado para

evaluar el desempeño de los estudiantes al final de la educación secundaria, al tiempo que se constituye como un factor de evaluación de la calidad de la educación de los países: por tanto, se iguala la calidad con los buenos resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, lo que trae consigo implicaciones sociales y académicas impredecibles.

La influencia ha sido significativa y las pruebas estandarizadas Saber están alineadas en algunas de sus áreas con las Pruebas PISA. Una investigación del grupo Evaluando_Nos (Niño *et al.*, 2020) visualiza la similitud de las tres competencias que evalúa PISA con las tres competencias que evalúa las Pruebas Saber en Ciencias Naturales. Para la presente investigación es importante estudiar y analizar los problemas que puede conllevar para la formación de los estudiantes reducir el área del Lenguaje a la comprensión lectora y competencias utilizadas en las Pruebas PISA (Díaz *et al.*, 2014).

De acuerdo con el contexto descrito, conviene profundizar la relación de las pruebas externas estandarizadas en comprensión lectora con las evaluaciones internas de aula en el área de Humanidades, para derivar de allí posibles vínculos pedagógicos que aminoren el actual distanciamiento que ya ocurre en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales con las Pruebas Saber (Díaz *et al.*, 2020; Díaz, 2021).

Discusiones sobre las pruebas externas de desempeño en el marco del aseguramiento de la calidad educativa

Las pruebas estandarizadas externas, Pruebas Saber y las evaluaciones en el aula, representan

un campo de conocimiento con una problemática de vital importancia para la práctica pedagógica en las instituciones y su relación con las políticas públicas en la esfera de la educación. Pese a que los dos tipos de evaluación, la externa tipo prueba Saber y la interna o evaluación formativa áulica, han sido estudiadas desde visiones diferentes de realidad, conocimiento y calidad de la educación, se hace necesario el avance en investigaciones sobre lo que acontece en los colegios con relación a las Pruebas Saber de Lenguaje, Lectura Crítica e Inglés y las evaluaciones en el área de Humanidades, ya que esta es una de las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento en el currículo escolar vigente en la educación básica y media.

Es de resaltar que el área de las Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros es el nombre asignado en la Ley 115 de 1994; no obstante, el campo de las Humanidades ha sido omitido en las instancias oficiales responsables de la educación. En ese aspecto, esta propuesta de indagación se ocupa del área de Lenguaje, Lectura Crítica e Inglés, tal y como se ha planteado de forma teórica y práctica por el Ministerio de Educación Nacional y las instituciones escolares. De igual modo, de las Pruebas Saber se estudian las pruebas de Lenguaje de tercero, quinto, noveno y Saber once, en Lectura Crítica e Inglés.

En la problemática del estudio sobresalen dos aspectos: por un lado, los problemas encontrados en la concepción, manejo y uso de los resultados de las pruebas estandarizadas y externas Saber, en el área de Humanidades. Y, por otro lado, las concepciones y prácticas de evaluación formativa de los profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.

Algunas disertaciones sobre el uso de los resultados en las pruebas estandarizadas

Unas de las pruebas estandarizadas externas más populares son las Pruebas PISA, las cuales evalúan contenidos y logros que no son los que se enseñan en la escuela (Domínguez, 2015). En ese orden de ideas, los criterios y condiciones de la prueba PISA pudieran favorecer a los niños provenientes de entornos y condiciones socio-culturales de estratos altos. De forma análoga la investigación del grupo Evaluando_Nos (Niño *et al.*, 2019) sobre el área de Ciencias Naturales, coincide en encontrar similitudes en las respuestas de treinta y seis profesores. Los resultados expresan que existe un desacuerdo entre los conocimientos enseñados en la escuela y los que sustentan la formulación de las preguntas de las Pruebas Saber 11 (Díaz *et al.*, 2020). Para Moreno (2016), ha de existir una sincronización entre el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, es decir que se evalúe lo enseñado; un planteamiento que ratifican los hallazgos del grupo.

Para Haladyna (1991), citado por Barrenechea (2010), las pruebas son un mecanismo regulador de la prestación del servicio educativo y de la calidad de la educación, a la vez que controlan los resultados obtenidos que favorecen el desarrollo de la competencia entre países, instituciones e individuos. Todo esto como parte de los principios esenciales del neoliberalismo, basados en favorecer el mercado educativo en el marco del control y la vigilancia permanente del Estado evaluador. Para Díaz Barriga "la estandarización de instrumentos constituye la nueva modalidad para evaluar el desempeño estudiantil" (2001, p. 18).

El despliegue mediático de los resultados de las pruebas influye en la formación de una opinión de la comunidad educativa al conocerse los resultados obtenidos en las Pruebas Saber. Esta formación de opinión trae consigo consecuencias tanto de discriminación positiva como negativa ante la clasificación de los colegios donde estudian los niños. Los altos puntajes favorecen particularmente a los colegios de los estratos cinco y seis que, según decretos del Estado colombiano, pueden ver autorizadas las alzas en las matrículas por haber alcanzado altos puntajes en las pruebas estandarizadas Saber, así como logros en la medición de la llamada calidad de la educación. De este modo, se crea la estigmatización por la ausencia de calidad en la educación pública que generalmente se ubica en los últimos lugares.

Para Tamayo *et al.*, (2017), las pruebas estandarizadas no tienen en cuenta los factores del contexto relacionados con elementos sociales, económicos y culturales que pueden influir en los desempeños de los estudiantes. Según Karp (2004), citado en Barrenechea (2010), existen múltiples factores de orden económico y cultural tanto de la escuela como de los estudiantes y sus familias, los cuales inciden en los bajos resultados, por lo cual es inadecuado afirmar que la prueba ofrece igualdad de condiciones en el momento de su presentación.

Otro problema relevante, hallado en las investigaciones en Díaz *et al.*, (2020), es el manejo de los resultados de las Pruebas Saber y el uso que se hace de esta información, que bien pudiera ser aprovechada por las instituciones, los padres de familia y los mismos estudiantes. La relación de las pruebas con las evaluaciones en el aula aún no se ha estudiado a profundidad, ni se

ha considerado la utilidad que sus preguntas podrían brindar para entender los principales retos concernientes a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se requiere de parte del Icfes o una política de acercamiento a las instituciones públicas para ampliar la información sobre la estructura y propósitos del modelo centrado en evidencias, así como responder sobre cuáles son los sustentos de las políticas y las directrices que las orientan. A esto se suma, la solicitud del profesorado y de las instituciones educativas para que la publicación de los resultados sea solo para cada colegio o localidad, como ocurre en otros países.

La situación anterior revela un distanciamiento del profesorado en relación con el manejo de los resultados de las Pruebas Saber. Dos razones lo demuestran; de un lado, se evidencia una desarticulación de la evaluación como medición y la práctica de la evaluación como proceso formativo en el aula. De otro, se observa en el profesorado la ausencia de una mejor interpretación en el uso pedagógico de los resultados de las pruebas con el fin de favorecer la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la innovación continua de la enseñanza en el aula.

Al proponer criterios de objetividad en su elaboración y en la selección de los contenidos de las preguntas, las pruebas estandarizadas dan la ilusión de estar inmersas en cierto nivel de cientificidad y normatividad; sin embargo, quienes elaboran las preguntas están ubicados en contextos teóricos y sociales que no los eximen de aportar cierto grado de subjetividad.

La investigación apunta a revisar el contenido de las preguntas de las Pruebas Saber desde los distintos enfoques y formas de evaluación en el aula, así como las diferencias entre ritmos y nive-

les de aprendizaje que ocurren en los procesos educativos, con el fin de generar una educación incluyente, democrática y de pensadores críticos para el mundo de la vida.

Diversidad de nombres del área de Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros en la normatividad vigente

Aunque el área de Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros es designada así en el Artículo 23 de la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, se evidencia que en las investigaciones realizadas sobre planes de estudio del área recibe distintos nombres: Lengua Castellana y Literatura, por un lado, Español y Literatura, por otro, así como Lectura Crítica en las Pruebas Saber 11. La visión que apoya el Ministerio de Educación Nacional, el mismo Icfes y otros actores educativos ubica el área en una indefinición y reducción conceptual, lo cual la ha llevado a que se asuma el área de Lenguaje como aquella que comprende, estudia y evalúa competencias comunicativas y deja en la incertidumbre al área de Humanidades.

Para Ramírez *et al.* (2018), el mostrar la "incapacidad de interpretación o lectura y producción comunicativa en nuestros países latinoamericanos" (p. 19), esta ausencia de reflexividad sobre los resultados en la pruebas de lenguaje, por un lado, deriva en la enseñanza en el énfasis en los procesos técnicos de la lectoescritura, y, por otro lado, centra la evaluación en el aula en una información académica formal, lejos de los problemas de la vida cotidiana y de la interacción entre los sujetos hablantes. En consecuencia, esta doble orientación centra la enseñanza del lenguaje en los aspectos técnico-formales del mismo, lo cual

incide en los resultados en las pruebas estandarizadas de desempeño de los estudiantes.

El estudio de la literatura es un componente valioso de la asignatura de Lenguaje, que, de acuerdo con Pérez (2014), debe recuperarse puesto que su enseñanza se ha caracterizado por centrarse en asuntos lingüísticos o en otros aspectos relevantes como la fonética, la sintaxis y la morfología, pero que siguen dejando a la literatura en un lugar marginal. Esta manera de acercarse a la literatura tiene consecuencias en la evaluación de aula, ya que, de acuerdo con su investigación, los profesores cada vez utilizan más las preguntas sobre conocimientos generales y fechas propios de los formatos rígidos de los libros texto.

La visión de evaluación del Icfes en Lenguaje es, en cambio, de medición. Para Bogoya (2000), citado por Rojas (2015), se asume desde el paradigma que mide resultados a través de la evaluación de competencias. Para Santos Guerra (1999) y Moreno (2016), la evaluación no es solamente un problema técnico, de medición de conductas, de recoger información para toma de decisiones; sino un problema ético que habría que estudiar y darlo a conocer a los profesores, padres de familia y comunidad educativa. Para el grupo Evaluando_Nos, la evaluación es una práctica social y pedagógica que implica reflexión y análisis sobre los procesos de enseñanza, el aprendizaje y los resultados alcanzados para proponer transformaciones necesarias en la formación integral de los sujetos (Niño *et al.*, 2014).

En cuanto a la normatividad sobre esta práctica, el Decreto 1290 de 2009 en su artículo primero, si bien devuelve a las instituciones autonomía, también condiciona su ejercicio a las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, por lo que queda la evaluación y el

currículo supeditados a los contenidos y exigencias académicas de las mismas.

La aplicación de las Pruebas Saber en Lenguaje, Lectura Crítica e Inglés y el estudio del área del Lenguaje y sus evaluaciones en el aula por separado poco contribuyen a encontrar soluciones a la situación actual de dispersión y ausencia de interés en los resultados de las dos instancias comprometidas en su uso y formación; esto, sin la correspondiente contrastación de sus procesos y los resultados de los actores comprometidos en su diseño y aplicación.

El enunciado de esta problemática conduce a preguntarnos por los supuestos conceptuales de las pruebas estandarizadas Saber en el área en mención, así como las concepciones y prácticas de evaluación que manejan los profesores de esta área en las tres instituciones educativas investigadas.

Un diseño de investigación comprensivo para indagar sobre la evaluación educativa: entre las comprensiones y las prácticas en el aula

En el marco de referencia, epistemológico y metodológico de la investigación se propone una aproximación hermenéutica, con el fin de comprender las interacciones de los profesores con los estudiantes en sus prácticas evaluativas de aula y sus relaciones con las Pruebas Saber en Lenguaje, Lectura Crítica e Inglés; así mismo, identificar los sentidos y significados dados a estas interacciones inscritas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto de la postura cualitativa, se busca comprender lo que ocurre en el aula en

una muestra de colegios restringida, pero con la expectativa de extender, posiblemente, estos hallazgos a otras instituciones educativas. Así, en esta dirección, se encuentran interrelaciones dentro de los mismos planteamientos teóricos. Esto implica que los conocimientos han de surgir del análisis de los datos, derivados de la formulación de códigos y familias, así como de las transcripciones y actas de los seis talleres, al ser estos la herramienta de indagación con el profesorado en las diferentes reuniones de área de los colegios participantes. Para el caso de los primeros tres talleres, los datos parten de dos códigos: concepciones de evaluación y prácticas de evaluación, los cuales emergen de las relaciones y posibilidades entre estas dos formas de concebir la evaluación y de poner en práctica sus prácticas. De manera similar, se proponen otros códigos para los siguientes talleres: Percepciones y conocimientos sobre las Pruebas Saber y los usos dados a los resultados de las pruebas. Estos códigos favorecen el establecimiento de relaciones entre si y conllevan la posibilidad de organizar los datos en categorías y familias de datos. Para Soneira (2007), este paso supone realizar múltiples interpretaciones. En este mismo sentido, para Niño *et al.*, (2014) “en la investigación cualitativa no hay pruebas estadísticas; al final lo que cuenta es una cuestión de juicio” (p. 53).

Así mismo, el análisis y comprensión favorece la emergencia de otros códigos, como el contexto socioeducativo o entorno educativo y social donde se ubica la institución y las problemáticas que la rodean. En un posterior análisis se organizan los datos en familias de códigos para luego proceder al informe final de investigación. En esta perspectiva epistemológica y metodológica, se orientó la construcción de los

seis talleres desarrollados de forma secuencial y reflexiva (ver tabla 1).

Tabla 1. Presentación de los talleres en desarrollo con el profesorado del área de Humanidades en las tres instituciones públicas de educación en la ciudad de Bogotá

Taller 1	Presentación de la propuesta de investigación en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá, D. C.
Taller 2	Comprensiones y sentidos sobre la evaluación y las prácticas evaluativas en el aula.
Taller 3	Rasgos de la evaluación formativa escolar.
Taller 4	Percepciones y conocimientos sobre las Pruebas Saber.
Taller 5	Resultados de las Pruebas Saber y su relación con las prácticas evaluativas.
Taller 6	Posibilidades pedagógicas de las prácticas de la evaluación en el aula con los resultados de las Pruebas Saber de Lenguaje, Lectura Crítica e Inglés.

Fuente: elaboración propia.

Discusión y análisis de los resultados

La realización de talleres permitió la aproximación a los conocimientos, experiencias y saberes de los profesores que integran el área de Humanidades de las tres instituciones educativas participantes, en el desarrollo de su práctica pedagógica, en el curso de las cinco sesiones de trabajo durante el segundo semestre de 2023 y el primero de 2024. El presente análisis preliminar de los tres primeros talleres asume, desde la teoría de la justicia social, el marco conceptual de referencia y el diseño metodológico, que permea la investigación en curso. En este orden de ideas, se asume la hermenéutica desde la mirada epistémica de los investigadores con el fin de describir, interpretar y valorar los voces de los profesores participantes

en torno a dos constructos teóricos que se proponen en el procesamiento, el primero de ellos, se refiere a las comprensiones y el segundo, las prácticas de evaluación en el aula en el área de lenguaje, lectura crítica e inglés con el fin de identificar los sentidos y significados dados en la praxis educativa del profesorado de los tres colegios participantes.

Tematización reflexiva sobre los códigos “concepciones de evaluación”, “prácticas de evaluación” y “contexto socioeducativo” en los tres talleres (2023-2024)

El propósito de esta reflexión es visualizar los componentes teóricos de la “concepción de evaluación” y de la “práctica evaluativa”, derivados de las participaciones de los profesores en los tres talleres, con miras al estudio de las relaciones que se generan, implícitas o explícitas, entre las Pruebas Saber y las evaluaciones en el aula de profesores del área de Humanidades (7 y 9) y Lectura Crítica e Inglés (11).

Concepción de evaluación: tipos, propósitos y funciones

A lo largo de los tres talleres desarrollados desde el segundo semestre de 2023 hasta el primer semestre de 2024, se señalan diversas concepciones, funciones y tipos de evaluación. Las temáticas destacadas en la síntesis siguen el orden de los talleres implementados, sin reflejar el orden del valor de importancia de estas.

Estas participaciones inician con el enunciado sobre la evaluación como medición, con cierta primacía de la evaluación sumativa. Así mismo, se manifiesta la influencia de factores externos en la evaluación de los grupos; en un caso específico, dos grupos de los mismos grados muestran resultados académicos diferentes.

Estos expresan en el desarrollo de la malla curricular el seguimiento de las normas del Ministerio de Educación Nacional, y el conocimiento de la evaluación por competencias. También, los profesores abordan la evaluación en relación con las funciones de reflexión y el análisis crítico.

Del mismo modo, se destaca la evaluación formativa, como una posibilidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, para los profesores participantes en los talleres, la comprensión de evaluación se piensa más allá del mero desempeño de sus estudiantes. Pues conceden prioridad a la responsabilidad social que trasciende el aula de clase. Esta mirada evaluativa es constante y de progresos en línea con las características psicológicas del ambiente escolar. Por lo tanto, se precisan retos sobre la retroalimentación, a la vez, que se considera a la evaluación formativa como un complemento de la evaluación sumativa.

Un acercamiento preliminar al discurso de los profesores, que se concretó en el desarrollo de los talleres, permite afirmar que las comprensiones sobre la evaluación en general aparecen asociadas al objeto de la evaluación. Pocas son las intervenciones que permiten identificar el sentido y función de la evaluación como fenómeno asociado a la toma de decisiones, resultado del juicio crítico que cada persona hace sobre un objeto o situación. Algunas ideas que aparecen asociadas a la evaluación se relacionan con la reflexión, de la cual puede inferirse que se trata de una mirada sobre los avances en los aprendizajes de los estudiantes. Esta mirada aparece de manera intuitiva en los profesores, muy cercana a lo que se denomina la experiencia que se forja en la práctica, pero que en realidad carece de una formalización en los procedimientos.

Con mucha mayor claridad aparecen las comprensiones acerca de las funciones de la evaluación en relación con el aprendizaje. Al respecto existe un conocimiento general sobre el devenir de la evaluación como acción punitiva, en la que los resultados se usaron no solo para reprobar, sino para sancionar a quién no alcanzaba los objetivos propuestos y hasta para estigmatizar a quienes no lograban avanzar al ritmo propuesto por el docente. La evaluación construida sobre los resultados en el cuadro de honor y, por tanto, de deshonor, es bien conocida y se comprende su presencia en el nivel de la práctica de clase, en el institucional, en los efectos del sistema en la profesión docente y en las implicaciones sobre la política internacional.

Es notorio el conocimiento de los profesores sobre las distintas maneras de evaluar, es decir de sus perspectivas epistemológicas. Así, afirman que las prácticas del siglo *xxi* se distancian de la manera tradicional, porque ya no hay tiempo para la medición de los estudiantes y porque no se hacen clasificaciones explícitas de los resultados, con el fin de castigar o estigmatizar a los estudiantes. Sin embargo, sobre esas otras maneras de ser de la evaluación se mencionan algunas actividades, pero la identificación de las características parece que está aún en un nivel de confusión; podría decirse que sobre ellas se cierne una peligrosa oscuridad conceptual. Por momentos parece que se entiende como evaluación formativa aquella que, tras abandonar los conceptos propios de las disciplinas, se centra exclusivamente de las dimensiones emocionales y socioafectivas de los estudiantes. Una evidencia de esto es una expresión que se repite en algunos profesores: "es que formamos es para la vida, no importa si el estudiante alcanza el dominio conceptual de los temas".

Acerca de la evaluación en perspectiva crítica, aparecen algunas preocupaciones sobre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus efectos en la valoración del estudio como posibilidad de transformación de las condiciones y proyecciones de vida; o la consideración de la falta de acceso a ciertas manifestaciones de la cultura, como causas del desinterés general por el trabajo del maestro, pero sobre todo como origen de la desmotivación hacia la formación. Para cerrar, aparece la influencia de las redes sociales en la construcción de proyectos de vida, que por ahora aparecen lejanos, pero sobre todo absurdos ante los ojos de los profesores: "quiero ser youtuber o tiktokers". Se trata de una declaración de las aspiraciones de los jóvenes que no conecta con los propósitos de los docentes en el desarrollo de sus clases.

Todas estas dinámicas parecen ejercer una influencia negativa sobre el trabajo docente: "todos esos documentos, esas estrategias pues qué son tan útiles para nosotros, no lo será, no servirán para nada en el momento que tengo una niña deprimida, otra alterada, otro sufriendo un duelo por no sé qué y los otros pensando en cómo convertirse en los mejores *tiktokers*".

Evaluación formativa, evaluación para la medición

En general los profesores expresan dos maneras de comprender la evaluación, quizás la que más interés les genera, es la relacionada con la evaluación formativa de aula. En esta se evidencia de manera consistente una preocupación por los avances que los estudiantes deben lograr en el desarrollo de los procesos de formación en los diferentes niveles de escolarización. La segunda está relacionada con dos ejes: el institucional, que se refiere a la calificación que

cada estudiante recibe en el aula para aprobar o reprobar el curso; y el eje de las pruebas externas, que comprende las acciones para su mejoramiento, el posicionamiento institucional y las dinámicas de categorización, que, al parecer, por lo menos en esta constitución, parecen ocupar cada vez menos tiempo dentro de las dinámicas de los docentes.

La evaluación de aula es formativa⁵

Una idea poderosa de los profesores acerca de la evaluación del aula es que *per se* es formativa. La idea se expresa la mayoría de las veces casi en ausencia de conflicto o problematización, es decir, una vez que está claro el lugar en que acontece la evaluación —el aula— se desvanecen las diferencias entre las maneras de evaluar de cada profesor o en relación con las teorías y se les asigna plenamente un carácter formativo. De esta manera se afirma que todos los profesores hacen evaluación formativa en el aula, porque no solo no se relaciona con las finalidades de la evaluación externa, sino que se distancia de ella. Esto ya que en el aula el profesor tiene en cuenta otras dimensiones que afectan el aprendizaje, lo que la convierte en evaluación integral, evaluación para el ser, evaluación multidimensional, evaluación en contexto, evaluación que parte de las condiciones particulares del estudiante y reconoce sus potencialidades.

En este mismo sentido, aparece una comprensión de la evaluación de aula asociada a una función formativa, en tanto se le considera parte de un proceso vinculado con la verificación o el acompañamiento que hace el docente, según

el ritmo del desarrollo de los temas que se van tratando a lo largo de cada periodo académico. Esta idea se refuerza con otro factor que, aun cuando no se desarrolla en profundidad en las conversaciones de los profesores, sí refiere una actitud permanente de vigilancia sobre las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes. Ya sea de manera colectiva, es decir, según la dinámica de aprendizaje que se configura en sus grupos de clase, o en un estricto sentido individual para considerar las situaciones que, de acuerdo con su criterio, necesitan alguna consideración espacial.

La retroalimentación aparece en este sentido asociada a la idea de proponer cada vez más alternativas para que el estudiante "presente lo que tiene que presentar" y pueda aprobar el curso o el periodo, todo dentro de una estrategia que se llama plan de mejoramiento. Es interesante, en este sentido, observar que el vocablo utilizado por el grupo de docentes para describir este proceso es *presentar* y no *aprender*, un hecho que permite sospechar que la dinámica de la evaluación ha generado un desplazamiento del aprendizaje como finalidad última de la enseñanza para posicionar, a la manera de la empresa, la entrega de productos en un tiempo determinado; esto a causa del Decreto 230 de 2002 y por el imperativo de los indicadores de aprobación, que exigen a las instituciones un nivel de aprobación del 95 % en cada curso.

Un aspecto que llama la atención es el criterio sobre el cual el profesor selecciona estas actividades de evaluación. Se menciona que se eligen unas u otras según el caso; sin embargo, no es posible identificar además del límite de tiempo para subir las calificaciones, otro factor que con claridad permitiría comprender estas decisiones.

⁵ Esta expresión es recurrente en el diálogo con los profesores en las tres instituciones educativas participantes, a veces, inclusive solo se dice la evaluación formativa.

La evaluación como medición está en las pruebas externas

Una de las características para la comprensión de la evaluación como medición es lo que se podría llamar naturaleza pragmática. Esto quiere decir que "la evaluación para medir viene por cuenta de las pruebas Saber, los profesores en el aula no miden, califican la formación" (Taller, 2b -M. 02). Esto quiere decir que los discursos de los profesores y las profesoras están cargados de enunciados que no problematizan el sistema, no cuestionan las pruebas, ni los efectos que el sistema de evaluación externa causa a la dinámica escolar, profesional o gremial; por el contrario, se evidencia una comprensión que naturaliza ese sistema, una aceptación casi abnegada y acrítica de la evaluación como una imposición que está por su naturaleza, fuera de toda posibilidad de cuestionamiento o indagación.

Esta comprensión deriva en por lo menos tres maneras de relación con las pruebas externas: la indiferencia, que expresa "se hace lo que se puede en el aula, si al estudiante le va mal, qué podemos hacer" (Taller, 2b -M. 05); la aparente espera de directrices institucionales que nunca llegan: en este caso esos resultados "los tendríamos en cuenta para el desarrollo de las clases, pero es que nunca o casi nunca los conocemos a tiempo para trabajar sobre ellos" (Taller, 2b - M. 04.); y el conocimiento de la prueba, con la convicción de que no evalúa lo que realmente es del interés del área. Esto en caso de la enseñanza del Inglés es muy claro, ya que la prueba externa no evalúa una de las competencias más importantes para avanzar en el dominio de una lengua, la conversación.

Pese a que los profesores no reconocen que en aula se hacen evaluaciones para medir a los

estudiantes, es un hecho que este tipo de evaluación es una constante y que causa mucho malestar a los docentes, porque en el cierre de cada periodo se ven forzados a acudir a factores imprevistos para cumplir con las cuotas de aprobación exigidas. Así mismo, porque, de acuerdo con estos resultados, algunos estudiantes, por lo menos en lo que va corrido del año 2024, reciben un apoyo extra curricular de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, lo cual interfiere en las decisiones de los docentes y modifica, sin ningún consentimiento o deliberación los resultados finales declarados a través de los sistemas institucionales de evaluación (SIE). Es un hecho que la evaluación como medición responde más a un enfoque de rendición de cuentas y, en tal sentido, opera constantemente en el sistema educativo causando cierto malestar en el profesorado y de paso, fuerza a la toma de decisiones al finalizar el año según el porcentaje que ordena la normatividad vigente en el marco de los sistemas institucionales de evaluación.

Evaluación como proceso institucional

Un nuevo aspecto sobresaliente tiene que ver con los colegios, pues se está en un momento en el que se intenta dar nuevos sentidos y resignificaciones a los SIE en la postpandemia. Las instituciones educativas pasan por un momento de confrontación o contrastación entre lo que está formulado en el SIE y las diferentes formas naturales o cotidianas de hacer las cosas en el aula de clase; es decir, la vida escolar, en lo que tiene que ver con la evaluación, está en discusión y revisión para identificar, desde la práctica pedagógica de aula, las posibilidades de nuevos enfoques o prácticas que empiezan "a hacer ruido, entonces hay profes que evalúan de una forma más tradicional y otros profes que tienen una forma distinta de ver el aula, no significa que

algo sea bueno, que algo sea malo, sino que somos como mixtura" (Taller, 3b -M. 06.).

En un sentido institucional, se menciona que la evaluación está definida en el SIE, generalmente en porcentajes que se distribuyen así: 80 % corresponde al componente actitudinal, procedimental y cognitivo, un 10 % corresponde a la autoevaluación y este año, particularmente, se ha dejado un 10 % para los proyectos interdisciplinarios. Además de esto, en el cierre de los periodos académicos, se trabaja alrededor de los planes de mejoramiento de los estudiantes con la finalidad de que recuperen sus dificultades académicas.

Se intuye en este sentido que el encuentro de docentes es el escenario para la creación de nuevas comprensiones, las cuales resignifiquen la evaluación de los aprendizajes y movilicen sus desarrollos en el aula de clase. Las diferentes concepciones sobre evaluación que cada maestro tiene, pero sobre todo aquellas que despliega en la práctica acerca de la lectura, la escritura, la literatura o el arte, dependen de su comprensión sobre la práctica pedagógica y de los acontecimientos del ejercicio cotidiano. De esta manera, en la vida institucional, opera como "una confrontación entre lo que hay, entre lo que ha funcionado por mucho tiempo y las cosas que llegan nuevas" (Taller, 3b - M. 02); una situación que, si se sabe aprovechar, podría ser el eje sobre el cual enriquecer la práctica de los maestros al generar vínculos a partir del diálogo pedagógico. Al respecto se menciona que, aunque no siempre los profesores se enteran de las prácticas de los demás, hay una especie de dinámica en pequeños grupos que, por afinidades o contraste, comienzan a compartir las experiencias sobre la enseñanza y la evaluación.

Relaciones de la evaluación con el aprendizaje

La concepción de evaluación se percibe influenciada por las políticas educativas y las pruebas estandarizadas Saber. La evaluación del estudiante no ha de ser punitiva, sino de refuerzo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo, se aprecia la evaluación dialógica, es decir, el intercambio de saberes, así mismo, se fomenta el aprendizaje autónomo, el estudio independiente, la capacidad de autoformación, autoreflexión y la evaluación como metacognición.

Prácticas de la evaluación en el aula

Los profesores participantes destacan cómo la práctica de la evaluación institucional se caracteriza por avalar los simulacros de las pruebas estandarizadas Saber y, así mismo, estimula el uso de evaluaciones cuantitativas en el aula; no obstante, los acuerdos sobre la evaluación formativa en el sistema institucional de evaluación de los estudiantes. Lo anterior muestra una comprensión y práctica de la evaluación en el aula de cara a las políticas y normativas del Ministerio de Educación Nacional. Las anteriores son prácticas de evaluación cuantitativa que mide el conocimiento, por un lado, y por otro, regula los porcentajes para cada uno de los periodos escolares.

Por su parte, las prácticas individuales son atendidas por cada profesor con diversas didácticas, como la gamificación en los juegos del área de inglés, poemas para la enseñanza de diversos temas, lectura de libros en redes o cuadros sinópticos. Así mismo, se llevan a cabo reflexiones y cuestionamientos sobre problemas de la práctica evaluativa, pensados más sobre la capacidad argumentativa. Así mismo, se tienen en cuenta el aprendizaje significativo y las diversas prácticas en inglés.

Otro gran aspecto que agrupa las prácticas evaluativas está relacionado con: criterios, formas y técnicas de evaluación. Aquí se ubican el conjunto de actividades mediadas por las TIC; aunque, es de mayor interés y prima la práctica por una nota, que pudiera evitar al final la deserción.

Un aporte importante de las prácticas de evaluación es la adopción de temas de responsabilidad social en estas prácticas de evaluación formativa. También se habla de evaluación sumativa, en seguimiento a las normas y estrategias de evaluación del estudiante a profesor, con énfasis en el desarrollo de la autonomía.

Otras prácticas tienen que ver con la recopilación de cuadernos para evaluar destrezas, actitudes, habilidades, pruebas objetivas, en el segundo y cuarto periodo. Así mismo, indicadores de procesos cuantitativos, evaluación del desempeño, coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación, recopilación de evidencias, productos de desempeño, medición de competencias y logro de competencias.

A esto se suman los dilemas éticos que derivan de las condiciones dadas para el cumplimiento de metas, así como los problemas por el excesivo número de estudiantes para calificar o evaluar.

En este mismo sentido, se concede relevancia a la actualización permanente a partir de la apropiación del conocimiento que haga el profesorado. También se expresan problemas y dilemas en la práctica sumativa y formativa, dado que son prácticas que responden a políticas macro. Por lo cual, se busca establecer condiciones para la evaluación justa e incluyente, en relación de la práctica evaluativa con la justicia social.

En resumidas cuentas, se promueve en los estudiantes una evaluación formativa sobre sus propias prácticas a partir de la retroalimentación para el cumplimiento de requisitos evaluativos.

Complejidades de la práctica evaluativa en el aula

Las acciones de los profesores relacionadas con las prácticas evaluativas están cada vez más relacionadas con el carácter pedagógico que la escolarización les confiere. Cada vez con mayor contundencia los resultados de la evaluación de los aprendizajes deben ser revisados por los profesores a la luz de otras dimensiones o coordenadas, entre las que se cuentan asuntos legales, culturales, emocionales y de posibilidades reales de la acción pedagógica. En este sentido, el profesorado ve con cierto pesimismo su posibilidad de ejercer una influencia definitiva en el aprendizaje de sus estudiantes, lo cual va disminuyendo con el paso de los años.

Si bien hay una manera de presionar a los estudiantes —la tradicional asociada con el castigo, que ya no tiene cabida en la escuela—, para el grupo de profesores es preocupante que, por las vías legales, se van quedando sin maneras efectivas de promover el aprendizaje, por ejemplo, las condiciones de promoción en el sistema educativo colombiano, así como la permanente exposición a ser juzgados o comprometidos en procesos disciplinarios por demostrar un alto nivel de exigencia. En este sentido se nota una frustración, porque en su comprensión la disciplina es algo que se construye con exigencia y cierto control, y estos son dos aspectos que la familia ya no promueve y que la escuela tiene casi prohibidos.

La práctica evaluativa se comprende como la capacidad que el profesor tiene para diseñar o

elegir diversas actividades a través de las cuáles los estudiantes puedan evidenciar lo aprendido; una primera mirada sobre este aspecto permite identificar un proceso que va configurando una cultura institucional que más adelante podremos valorar y juzgar. El profesor en general desarrolla el tema a través de actividades variadas y seleccionan las que son calificables; según lo que se infiere, es en este punto cuando se presentan más fallas o incumplimiento de los estudiantes. No entregan, entregan a medias y comienzan a preguntar qué tarea alternativa tendrán si no entregan o cumplen con lo propuesto por el docente. Así, presentadas las cosas, parece que se ha gestado en general una dinámica de procrastinación que el profesor no ve con buenos ojos, porque, entre otras razones, sabe que la respuesta a esas preguntas constituye un crecimiento exponencial de su trabajo: diseño de nuevas actividades, revisión de nuevas tareas, acompañamiento extra, cada vez grupos más grandes de estudiantes que aplazan y aplazan.

La práctica evaluativa se configura en dos dimensiones, la individual que parte del ejercicio de autonomía de cátedra y se fundamenta en las propias convicciones del profesor para administrar los contenidos de la enseñanza; y de las declaraciones del SIE en el que reposan los porcentajes, las dinámicas de recuperación y los mecanismos para decidir la promoción parcial y final de los cursos. En un sentido institucional, la formulación del SIE impone condiciones para evaluar, pero más allá de los aspectos técnicos o procedimentales; por ejemplo, el SIE reconoce que la familia es un factor determinante en el afianzamiento del compromiso de los estudiantes con su propia formación y, para esto, establece escenarios de diálogo entre estudiantes, padres y profesores; la realidad de esta

estrategia es que no todos los padres colaboran o se comprometen con el apoyo de los procesos en sus casas. A veces por las condiciones socioeconómicas o por simple desconocimiento o desconexión con los procesos de los estudiantes, los padres de familia dejan de ser un apoyo y se convierten en otra coordinada problemática para el buen desempeño de los estudiantes, lo cual agrava la sensación de impotencia del docente: "Tú no sabes si educar a los padres de familia o a los niños" (Taller, 3b - M. 10).

En este aspecto, la riqueza de actividades que los profesores mencionan dan cuenta de un amplio dominio de técnicas para la enseñanza y la evaluación: test, proyectos, mapas conceptuales o mentales, guías de laboratorios, juegos para variadas habilidades, escritos, lecturas, centros de interés, puestas en escena, actividades de inmersión, trabajos en grupo, indagaciones, realización de materiales para la transferencia del conocimiento, uso de aplicaciones tecnológicas, videos, juegos interactivos, entre otras. Estas son muchas de las actividades que los profesores tienen en su caja de herramientas para la enseñanza y la evaluación, también los profesores saben que todo esto de nada sirve si no se cuenta con la voluntad de los estudiantes, de los padres de familia y de una adecuada coordinación de los esfuerzos institucionales encaminados en un solo propósito.

Los estudiantes de cara a la evaluación

Si algo saben los profesores con respecto a los estudiantes y su manera de relacionarse con la evaluación es que, pese a la evidente manifestación de desinterés por el aprendizaje, ellos quieren aprobar a toda costa y si eso, en algunos casos extremos, significa hacer el mínimo esfuerzo, el estudiante se empeñará, a veces incluso en acuerdo con sus padres, en lograrlo

hasta el final del año. Una evidencia de esta situación fue cuando los profesores afirmaron que el grupo de estudiantes que reprueban y son promovidos gracias al límite de porcentaje de reprobación establecido en el SIE por lo general son los mismos, es decir, reprueban sexto, luego séptimo, luego octavo y así sucesivamente. Una mirada superficial podría hacernos concluir que es porque están atrasados en los aprendizajes, pero los profesores creen que no es tanto eso, como el hecho de haber descubierto que la dinámica de la recuperación les viene bien a sus hábitos de menor esfuerzo, y que son muy astutos para entender las fallas del sistema y sacar lo que en criterio es el mejor provecho. Aprobar sin haber hecho lo necesario.

Los profesores consideran que los estudiantes no se interesan por entender lo que se espera de ellos y atribuyen dicho desinterés o desconexión a la creciente influencia de las redes sociales, los videojuegos y, en general, al uso no controlado de los dispositivos móviles con los que los estudiantes cuentan, tanto en los colegios como en sus casas. De esta influencia deriva también la construcción de proyectos de vida vacíos de sentido, centrados en la idea de dinero fácil, que se va configurando a través de los creadores de contenido llamados *youtubers* o *tiktokers* o las páginas en línea. Las profesiones tradicionales van perdiendo terreno en el panorama de los deseos de los estudiantes y también de un grupo importante de padres de familia.

En las instituciones educativas participantes es posible evidenciar dos lugares de enunciación de los estudiantes. Por un lado, un grupo de profesores tiene confianza en que el trabajo docente ayuda a encontrar el camino a los estudiantes y que en todo caso, por perdida que parezca la batalla, los cambios evidenciados en algunos

estudiantes valen la pena el esfuerzo; por otro lado, un grupo de docentes se muestra muy desilusionado de la profesión, del apoyo institucional que merece su trabajo, de la cantidad de trabajo que no encuentra recompensa en el aprendizaje de los estudiantes, de la sensación de sembrar en terreno infértil y de la soledad en la que se desenvuelve la profesión.

Contexto social educativo o socioeducativo

Por una parte, los profesores del área de Humanidades han expresado que las concepciones y prácticas evaluativas han favorecido en su praxis pedagógica el trabajo administrativo y organizativo del área de Lenguaje, Lectura Crítica e Inglés, así como el apoyo a su área mediante la selección de las lecturas. Del mismo modo, se generan motivaciones a los procesos didácticos. En especial emergen algunos otros aspectos académicos como, atención a los ejes curriculares; generación de nuevas estrategias didácticas y la misma organización de los contenidos a enseñar.

De otra parte, mencionan aspectos externos al aula que pudieran influir en el desarrollo pedagógico, particularmente, en el desarrollo de las clases, dados los problemas de convivencia y los ocasionados por los resultados de las evaluaciones para la continuidad y la permanencia de los profesores.

Consideraciones preliminares

La presente investigación ha avanzado en un 50 % de acuerdo con los objetivos propuestos y plan de trabajo de los investigadores. Las discusiones teóricas iniciales nos han permitido abordar la evaluación desde los paradigmas cuantitativo y cualitativo, desde una visión crítica, y se ha avanzado a una materialización de lo crítico en una apuesta por la evaluación con justicia social.

De la misma manera, la planeación de los talleres, como provocadores de conversación con los maestros, y el desarrollo de los tres talleres iniciales nos han permitido reconocer y entender algunas concepciones y prácticas evaluativas de los maestros en los procesos de formación integral de aprendizaje y enseñanza de las lengua castellana e inglés: así mismo, nos han servido como pautas para plantear las nuevas etapas de los talleres, al igual que a avanzar conceptualmente en lo que habríamos planteado al inicio del proyecto.

El marco de referencia, epistemológico y metodológico, consiste en una aproximación hermenéutica con el fin de comprender las interacciones de los profesores con los estudiantes en sus prácticas evaluativas de aula y sus relaciones con las Pruebas Saber en Lenguaje, Lectura Crítica e Inglés; así mismo, identificar los sentidos y significados dados a estas interacciones inscritas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el contexto de la postura cualitativa, se busca comprender lo que ocurre en el aula en una muestra de colegios restringida, pero con la expectativa de extender, posiblemente, estos hallazgos a otras instituciones educativas; así, se asume la teoría fundada o fundamentada como un aporte tomado de Soneira (2006), y, en esta dirección, se facilita el construir interrelaciones dentro de los mismos planteamientos teóricos que emergen de los actores participantes en la indagación.

La fase metodológica anterior implica que los conocimientos han de surgir del análisis de los datos derivados de la formulación de códigos y familias. En este caso, los datos parten de dos códigos, concepciones de evaluación y prácticas de evaluación, las cuales emergen de las relaciones y posibilidades de estas dos formas de concebir

la evaluación y de ponerla en práctica. De manera similar, se proponen los otros dos códigos para el análisis: percepciones y conocimientos sobre las Pruebas Saber y los usos de los resultados de las pruebas, los cuales orientarán los análisis de teoría fundada en los tres últimos talleres con las áreas antes mencionadas. Estos códigos favorecen el establecimiento de relaciones entre ellos y conllevan la posibilidad de organizar los datos en categorías y familias con el fin de consolidar y organizar el informe final de la investigación.

Referencias

- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(8), 1-27. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/751/829>
- Díaz-Barriga, A. (2001). Evaluar lo académico. Organismos Internacionales, nuevas reglas y desafíos. En T. Pacheco Méndez y Á. Díaz Barriga (Coord.), *Evaluación Académica* (pp. 11-31). Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, J. E., Niño, L. S., Tamayo, L. A. y Olarte, I. (2020). *La evaluación en el Aula: Tensiones y posibilidades entre las Pruebas Saber y la Evaluación Formativa. Estudio de Experiencias en tres Instituciones Educativas en el Área de Ciencias Naturales, 7°, 9° y 11°* [informe final de investigación]. CIUP-UPN.
- Díaz, J. E., Niño, L. S., Tamayo, L. A. y Olarte, I. (2021). *La evaluación en el Aula: Tensiones y posibilidades entre las Pruebas Saber y la Evaluación Formativa. Estudio de Experiencias en tres Instituciones Educativas en el Área de Ciencias Naturales, 7°, 9° y 11°* [informe final de investigación]. CIUP-UPN.

- Díaz, J. E. (2021). Balance de los determinantes y configuraciones de actuación del Estado sobre la política educativa en Colombia en el contexto de América Latina. En M. Pasqual, C. Rostirola y J. Moreles (Org.), *Dispositivos de accountability en perspectiva. Límites y perspectivas de la política de evaluación educativa* (pp. 141-164). Appris.
- Dominguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Niño, L. S. (2021). Balance y perspectivas pedagógicas sobre evaluación y currículum escolar: investigación de Evaluando_Nos 2002-2017 219. En I. Garzón y L. Martínez (Eds.), *Trayectorias y aportes pedagógicos para la educación en ciencias. Cátedra Doctoral* (pp. 219-252). Universidad Pedagógica Nacional.
- Niño, L., Tamayo, A., Díaz Ballén, J. E. y Gama, A. (2016). *Competencias y currículo: Problemática y tensiones en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J. E. y Gama, A. (2014). *Estándares y evaluación: ¿medición o formación?* Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. *Diario Oficial*, 41214. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-124745_archivo_pdf9.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2002, 15 de febrero). Decreto 230 de 2002. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. *Diario Oficial*, 44710. [mienducacion.gov.comhttps://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Grado%201.pdf](https://mienducacion.gov.com/https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Grado%201.pdf). Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009, 16 de abril). Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. *Diario Oficial*, 47322 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35954>
- Moreno, T. (2016). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el Currículo. En *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Editorial Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pérez, J. (2014). *La enseñanza de la literatura en la escuela. Diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*. Universidad de Antioquia.
- Ramírez, L., Vallejo, R. y Cisneros, M. (Comp.). (2018). *Didáctica del lenguaje y la literatura*. Ediciones de la U.
- Rojas, R. (2015). Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado. *Lenguaje*, 43(1), 159-185.
- Santos, M. (1999). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513>
- Serna Aguirre, J. (2020). *Las tensiones entre evaluación en el aula y la prueba estandarizada Saber 11 en Inglés: Estudio de caso de una institución educativa de Bogotá* [tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.

Soneira, A. J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 153-173.

Tamayo, L., Niño, L. S., Cardozo, B. y Bejarano, R. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. IDEP.

Reflexividad investigativa sobre políticas educativas

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

pp. 255-262

- 1 Grupo Polítia-UPN. Polítia. Profesor de planta. Categoría Titular, Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (México). Correo: rguevara@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1635-4407>
- 2 Grupo Polítia-UPN. Docente ocasional de tiempo completo. Categoría Titular, Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (México). Correo: smtellezr@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6913-2800>
- 3 Grupo Polítia-UPN. Docente catedrática, categoría titular, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Correo: aljimenezg@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-7308-8046>

Introducción

Cuando presentamos nuestra primera propuesta de proyecto de investigación (la cual no fue aprobada) y, luego, su segunda versión mejorada (que sí obtuvo aprobación), con miras a indagar sobre un programa de acción gubernamental, no conocíamos lo que debíamos saber, sin que esto sea entendido como juicio de valor, en lógica weberiana (juicios de valor versus juicios de hecho), ya que solo corresponde a una apreciación de hechos. En términos investigativos, con la intención de producir conocimientos, conviene que las respuestas no antecedan, preexistan, necesariamente, a la formulación de preguntas. Con el tiempo entendimos, también, que nos introducíamos en un mundo de complejidades.

El primer componente del título de la presente ponencia ("reflexividad investigativa") dialoga con otras intervenciones nuestras realizadas en eventos convocados por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP); en estos, tuvimos ocasión de reflexionar sobre trayectorias de políticas, sobre supuestos de políticas y suministramos algunos trazos analíticos (estampas) de la política de acceso a la educación superior colombiana.

El segundo componente del título de la ponencia ("políticas educativas"), se sitúa dentro de una de sus heterogéneas posibilidades de asunción, según distinciones registradas en el libro *Una apuesta situada. La educación superior como objeto de investigación* (Guevara, 2018), al situarlas, con grados de aproximación, dentro de problemáticas que circunscriben el mundo de las ciencias sociales contemporáneas. De hecho, ese es el contenido de un trabajo recientemente culminado, titulado *Sin prescripción técnica. Modos analíticos sobre la producción de políticas*

públicas (Guevara, 2025), que implicó devolverse en el tiempo con miras a indagar sobre los orígenes del análisis de políticas públicas con enfoque disciplinar, situado dentro del campo de las ciencias sociales.

En consecuencia, nos alejamos de la primera conceptualización para situarnos en el estudio de políticas educativas, entendidas como políticas públicas aplicadas sectorialmente al mundo educativo o al mundo escolar, según sus grados de especificidad y niveles composicionales.

A la par del desarrollo de los proyectos de investigación de este tiempo, fuimos diligenciando una libreta de apuntes con registros sobre asuntos que no podíamos resolver en esos momentos y que, por acumulación sucesiva, configuraron retos de investigación equidistantes. Estos incluyeron la reelaboración de esquemas de percepción y de apreciación, a propósito de los asuntos implicados con investigar sobre políticas educativas, cuyo fin principal ha estado encaminado a contribuir al incremento comprensivo sobre dicho campo de conocimiento en procura de contribuir a los procesos de formación de licenciados en nuestra universidad.

El análisis de políticas públicas como campo disciplinar

Si bien recordamos que la noción de campo tiene diversas acepciones, entradas, tratamientos, comprensiones o usos, la manera en que fue trabajada dentro de la investigación comentada correspondió a las indicaciones de su "reactivador" (Bourdieu, 1990), artífice del estructuralismo-constructivista o constructivismo-estructuralista, cuya escuela se ha extendido en el espacio-tiempo académico internacional, consecuencia de su difusión acumulativa.

En esa lógica, la noción de campo (social) dista de aquellos usos cuya efectiva denominación correspondería a ámbito u orden, señala Bourdieu (1992), y, por tanto, según uno de sus primeros consolidados (Bourdieu, 1976), en tanto que concepto abierto, queda desplegado como remisión para pensar y construir "espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en estos espacios, y que pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes (que en parte están determinadas por las posiciones)" (Bourdieu, 2007, p. 122) o sea, trabajar con la noción de campo implica centrar la atención en la identificación de relaciones entre posiciones, ocupantes y propiedades.

También vale asumir los campos sociales, desde dicha perspectiva, como microcosmos contruidos por quien investiga a partir de determinada problemática, la cual guía la identificación de individuos, grupos o instituciones que ocupan posiciones similares y, en cuanto tal, contienen por recursos escasos (capital) al amparo de determinados intereses distantes de su lógica o comprensión economicista. Indagar desde allí implica asumir una manera de pensar relacional que conlleva, a su vez, reconocer y trascender la presencia de un pensamiento dualista, antinómico y de oposición, amparado en determinadas condiciones de producción y permanencia.

Así, el estudio académico del análisis de políticas públicas, amparado en la noción de campo disciplinar, implicó su respectiva conceptualización (Bourdieu, 2001). En primer lugar, *campo disciplinar* entendido como un espacio de relaciones entre posiciones de académicos e investigadores que, para dicha experiencia en particular, tuvo como proveniencia inicial el mundo de la ciencia política. En este, progresi-

vamente, fueron generadas condiciones para la autonomización de una práctica de producción de conocimientos sobre los modos de operación analítica del quehacer contenido en las posiciones de poder signadas por eso que históricamente ha sido denominado Estado.

En segundo lugar, dicho campo disciplinar está constituido por tradiciones y particularismos nacionales, hábitos de pensamiento, problemáticas, creencias, evidencias compartidas, rituales, consagraciones, publicaciones e inconsciente académico como "conjunto de presupuestos inscritos en la historia colectiva de la especialidad" (Bourdieu, 2001, p. 163).

En tercer lugar, su reconstrucción implicó identificar y caracterizar posiciones teóricas, con implicaciones epistemológicas y metodológicas, encaminadas a estudiar la caja negra del Estado develada durante el siglo xx mediante investigaciones hechas, primero, sobre el diseño de respuestas gubernamentales a demandas sociales (ciclo del proceso de políticas), luego, interpeladas en su contribución a la producción del orden social, o sea, gobernar mediante políticas a partir de su resignificación cognitiva (Muller, 2002).

A esto nos referíamos al expresar que "no conocíamos lo que debíamos saber". En primer lugar, que el análisis de políticas públicas está situado en el mundo de las disciplinas académicas, consolidadas dentro de los respectivos procesos de formación en los mundos europeo y estadounidense; por lo tanto, contiene diversas corrientes, escuelas y tradiciones que contienden, en el plano internacional, a propósito de cómo tratar, cómo estudiar, cómo explicar la acción gubernamental —dirán unos—, o la acción pública —expresarán otros—, como objeto de estudio que al Estado en su quehacer, en sus realizaciones: en una frase al Estado en acción. En segundo lugar, clarificamos

la necesaria explicitación sobre las propias consideraciones, concepciones, conceptualizaciones, creencias y otras similares a propósito de eso que se denomina Estado.

Anotaciones sobre el Estado: del “ser” al “hacer”

En un primer momento asumimos las políticas públicas como “conjunto de programas de acción gubernamental encaminados a la solución de problemas públicos” (tradición estadounidense), amparados en sus antologías constitutivas de la obra de Luis Fernando Aguilar Villanueva (1992a, 1992b), así mismo, identificamos en dicho campo otra conceptualización fuertemente marcada por la tradición de las ciencias sociales “a la francesa”; que no abandona la tradición que le antecede, si no que por el contrario la reconoce, la tensiona y la pone en perspectiva dentro de la denominación Estado en acción. De este modo, comprendimos también que, para indagar sobre políticas públicas con enfoque disciplinar situado en el campo de las ciencias sociales, era necesario controlar las propias consideraciones sobre dicha institución para estudiarla según las deliberaciones de los teóricos que la trataron de manera consecuente dentro del campo, para así lograr identificar la transición del “ser” al “hacer”. Del “ser” del Estado al “hacer” del Estado. Al carecer de dicha explicitación, nos arriesgábamos a incurrir en una tensión propia de la expresión “dejar hablar al objeto de investigación o hacerlo hablar durante su construcción”.

Uno de los autores que refuerza dicha convicción, Jean Leca⁴ (2016), expresó en su momento,

a propósito de estos asuntos, que “se necesita un concepto de Estado (ya sea un concepto analítico o histórico) para comparar, explicar y evaluar las prácticas estatales reagrupadas bajo vocablos como “políticas públicas” o “acción pública...” (pp. 253-266).

Así, en un primer momento, para explicar significaciones sobre el (ser del) Estado se identifican, entre otras, tres concepciones analíticas principales, asumidas en sus respectivas tradiciones, así como la distinción de experiencias históricas específicas.

Sobre las concepciones analíticas se puede referir, primero, el Estado como potencia, tomando como referencia y guía teórica principal obras de Maquiavelo (2011) o Carl Schmitt (2009). Segunda, el Estado como derecho, situado en la obra de Hans Kelsen (1934). Tercera, el Estado como legitimidad justificada, o sea, aquello que aquel debe ser (Hegel, 1975; Duguit, 2005; Weber, 2014).

En cuanto a la distinción de experiencias históricas específicas (J. Leca) corresponde al Estado como: 1) Reflejo de un orden social: - Jerárquico (Ständestaat) e individualista accesible a la razón (Hauriou); 2) salvaguarda de la comunidad contra la disolución de la sociedad mercantil (Hegel, Durkheim).

De suerte que ese primer momento, clásicamente conocido y reconocido por tratadistas analíticos sobre el Estado, este fue estudiado como “variable conceptual”. De hecho, uno de los artículos canónicos fue titulado de esa manera por John Peter Nettl, autor de la clásica obra sobre Rosa Luxemburgo, nacido en Viena (Austria) radicado en Inglaterra desde 1936 y fallecido accidentalmente en EEUU (1968).

4 Polítologo francés, expresidente de la Asociación Francesa de Ciencia Política (1993-1994, 2000) y, a su vez,

expresidente de la Asociación Internacional de Ciencia Política (1994-1997).

No está de más recordar la obra de Norberto Bobbio (1996) que ha sido multirreferida en nuestro ámbito académico universitario al soslayar las obras de clásicos latinoamericanos que, desde los años 1970, indagaron sobre el particular (C. Matus, Faletto y Cardoso).

Un segundo momento corresponde a los planteamientos transitivos sobre el Estado, amparados en las conceptualizaciones de, por una parte, Max Weber (2014), quien precisa al Estado como un "grupo que reivindica, la mayoría de las veces con éxito, el monopolio de la violencia física legítima" (p. 996); y, por otro lado, en la misma línea observacional de la violencia, la destacada politóloga Margaret Levi (2006), indica que aquel es un "aparato complejo de poder centralizado e institucionalizado que concentra la violencia, establece los derechos de propiedad y regula la sociedad, en un territorio dado, siendo al tiempo formalmente reconocido como Estado por un foro internacional" (Levi, 2002, p. 40).

El último momento corresponde a la reciente teorización sobre el Estado, muy próximos a los años 2000, que consolidó la interrogación fundamentada desde el "cómo": ¿cómo se realiza el orden social?, ¿cómo se promueve el crecimiento económico y se facilita la expresión democrática? (Estado: "cómo es", "cómo debe ser").

Consecuentemente, en la argumentación de Leca (2016), el Estado corresponde a "un conjunto multivariado de burocracias, localidades, grupos, agentes, personal, comprometidos en múltiples interacciones estratégicas y comunicaciones simbólicas con otros 'jugadores', internos o externos en las fronteras de un sistema político, y sometidos a restricciones de estructura y de contexto" (pp. 253-266).

Así las cuentas, podemos parafrasear la expresión que circula sobre otros asuntos de similar valía: el Estado, en su quehacer, es un asunto tan importante que termina siendo un inconveniente (democráticamente hablando) para democracias débiles y en consolidación, se debería dejar como preocupación primera para los abogados, politólogos y para los economistas que dominan, como construcción histórica, el mundo de la producción de políticas públicas. Todo lo contrario de la implicación contenida en la exhortación que remite a la formación de ciudadanía.

En nuestro país el campo conceptual de las políticas públicas aún no se ha estabilizado considerablemente. De hecho, cuando algunos hablan de políticas de Estado las entienden como la durabilidad, continuidad, permanencia de las políticas (en la versión estadounidense eso es denominado incrementalismo). En cambio, otros al hablar de políticas de Estado las comprenden como el ámbito de intervención, obligada y concomitante, de todas las ramas del poder público.

La última anotación (brevisima) corresponde al "revisionismo" (no peyorativo) de nuestro trabajo de investigación, al releer y reubicar nuestras anteriores ponencias frente a una de las heterogéneas tradiciones constitutivas de dicho campo.

Transferencia de políticas: relectura conceptual (supuestos y trayectoria)

La transferencia de políticas corresponde a una tradición investigativa en el campo internacional del análisis de políticas públicas que, manteniendo la lógica informada, fue "creciendo"

disciplinariamente dentro de la ciencia política al amparo de los respectivos agenciamientos de académicos interesados en comprender los procesos de difusión y extensión temporal y geográfica, entre otras, de políticas e instituciones subsumidas dentro de la propia configuración de las relaciones internacionales, las relaciones entre Estados nacionales.

Dicha apuesta cuenta con exploraciones, acumulados y consolidados puestos en diálogo con la composición de Cohen *et al.* (1972) sobre el vínculo entre "problemas buscando soluciones y soluciones identificando problemas", mediante agenciamientos específicos. Así, sitúan posibilidades de observar flujos de relaciones entre Estados, flujos interestatales, amparados en ordenamientos (relaciones) supranacionales desde comienzos de la segunda mitad del siglo xx, las cuales oscilan entre voluntariedad y "coerción".

Dado que la idea no es consagrar esa perspectiva, la situamos frente a la "máxima" conceptual proveniente de otra que estamos trabajando, sobre la generalización de intereses particulares, en donde la noción de interés es tratada en términos de inversión e *illusio*, lo cual supera sus comprensiones economicistas (Pierre Bourdieu), para indagar sobre políticas públicas como la generalización de particularidades y dialogar con aquella informada sobre las políticas públicas como construcción de orden social.

Así las cuentas, la metodología identificada (transferencia), puesta en diálogo con los trabajos previos sobre trayectoria y supuestos de políticas, nos ha permitido identificar un modo de producción de políticas, de progresiva configuración, realizadas durante los últimos treinta años en nuestro país (1992 y 2022), allende el periodo inicialmente observado. De hecho,

ampliando la exploración e incorporando otras indagaciones nuestras (al estilo de mundos paralelos), identificamos que la transferencia de políticas y de instituciones corresponde a una práctica instituida desde los orígenes republicanos de nuestro sistema educativo nacional y de la región latinoamericana.

Referencias

- Aguilar, L. F. (1992a). *El estudio de las políticas públicas*. Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar, L. F. (1992b). *La hechura de las políticas*. Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Bobbio, N. (1996). *Estado, gobierno y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1966). *Campo de poder, campo intelectual*. México. Montessor.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique; Précédé de «Trois études d'ethnologie kabyle»*. Librairie Droz.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2000). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclee de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002a). *Estructuras sociales de la economía*. Anagrama.

- Bourdieu, P. (2005). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2005a). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2013). *Nobleza de Estado*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2002). *El oficio de sociólogo Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI editores.
- Cárdenas, J. C., Fergusson, L. y Villegas, M. (2021). *La quinta puerta: de cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas*. Ariel.
- Cohen, M., March, J. y Olsen, J. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Duguit, L. (2005). *Manual de derecho constitucional: teoría general del estado, el derecho y el estado, las libertades públicas, organización política*. Bravo Cantor Editores.
- Fundación Compartir (2014). *Tras La Excelencia Docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*.
- Guevara, R. (2014). Institucionalización del predominio privado en la educación superior colombiana. Prefiguraciones del campo de políticas. *Revista Nodos y Nudos*, 4(36), 4-16. <https://doi.org/10.17227/01224328.3108>
- Guevara, R. (2017). *El campo político en universidades públicas latinoamericanas*. Editorial Aula de Humanidades.
- Guevara, R. (2020). Relectura de políticas. Presupuestos investigativos. En A. Ruiz, A. Narváez (Comp.), *El método en discusión* (pp. 173-197). Universidad Pedagógica Nacional
- Guevara, R. (2021). El cascabel del gato: el pasado en presente de las políticas de Educación Superior en Colombia. En M. Prada Dussán (Ed.), *Libro Universidad hoy* (pp. 101-112). Universidad Pedagógica Nacional.
- Guevara, R. (2025). *Sin prescripción técnica. Modos analíticos sobre la producción de políticas públicas* [en edición]. Editorial Aula de Humanidades.
- Guevara, R. y Téllez, S. (2018). *Una apuesta situada: la educación superior como objeto de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guevara, R. y Téllez, S. (2019). From the Indicative to the Imperative. Colombia, the Most Educated in 2025? En C. Ornelas (Ed.), *Politics of Education in Latin America* (pp. 166-189). Brill Sense.
- Guevara, R. y Téllez, S. (2020). Del indicativo al imperativo. Colombia ¿la más educada en 2025? En C. Ornelas (Ed.), *Política educativa en América Latina: reformas, resistencia y persistencia* (pp. 246-277). Siglo XXI editores.
- Guevara, R., Téllez, S. y Jiménez, A. (2021). *"Dígame licenciado". Preferencias académicas de escolares colombianos*. Editorial Aula de Humanidades.
- Guevara, R., Téllez, S. y Jiménez, A. (2023). Estampas de políticas sobre el acceso a la educación

- superior en Colombia. En *Trazos y horizontes de la investigación educativa. Reflexiones desde la pospandemia* (pp. 103-111). <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18984>
- Guzmán, S. P. y Guevara, R. (2020). Las dos manos del estado colombiano. Creación de instituciones de educación superior y agenciamientos para la política de acreditación de la calidad [Artículo en evaluación].
- Hegel, F. (1975). *Principios de la filosofía del derecho o derecho natural y ciencia política*. Editorial Sudamericana.
- Kelsen, H. (1934). *Teoría general del Estado*. Editorial Labor.
- Leca, J. (2016). *Estado*. En: Boussaguet, L. y otros. (2016). *Diccionario de Políticas Públicas*. Universidad Externado de Colombia.
- Levi, M. (2006). Why We Need a New Theory of Government. *Perspectives on Politics*., 4(1), 5-19.
- Lucio, R. y Serrano, M. (1992). *La educación superior: tendencias y políticas estatales*. Universidad Nacional de Colombia.
- Maquiavelo, N. (2011). *Maquiavelo*. Gredos.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Compendio Estadístico de la Educación Superior Colombiana*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Anuario Estadístico de la Educación Superior Colombiana*.
- Muller, P. (2002). *Las políticas públicas*. Universidad Externado de Colombia.
- Nettl, J. (1968). The State as a Conceptual Variable. *World politics*, 20(4), 559-592. <https://doi.org/10.2307/2009684>
- Schmitt, C. (2009). *El concepto de lo político*. Alianza Editorial.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Parte V

Educación, comunidad y políticas públicas

Cartografía del deporte social en las localidades de Usaquén y Suba de la ciudad de Bogotá

Alexandra Arias Pinzón,¹ Juan Carlos Ibarra Rodríguez,² Angélica Quiñones Quiñones³

pp. 264-278

- 1 Magíster en Educación por la Universidad Externado de Colombia. Docente de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigación: Gestión y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (GPAF-D). Correo: aariasp@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1208-1533>
- 2 Magíster en Desarrollo Educativo y Social del CINDE de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigación: Gestión y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte (GPAF-D). Correo: jcibarrar@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4739-3301>
- 3 Doctoranda en Deporte y Actividad Física por la Universidad Iberoamericana de México. Docente catedrática por la Universidad Pedagógica Nacional; Correo: amquinonesq@upn.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6403-4045>

Introducción

Este artículo de investigación se configuró a través del proyecto “Cartografía del deporte social en las localidades de Usaquén y Suba de la ciudad de Bogotá” identificado con el código, FEF-649-24 y realizado en el 2024, en este se tuvo la oportunidad de integrar un equipo conformado por docentes de dos programas de la Universidad Pedagógica Nacional y la participación de monitores de investigación de un tercer programa. Este texto se trata entonces de presentar un ejercicio investigativo y formativo que busca abordar unas categorías teóricas que, según la literatura consultada, no cuentan con una trayectoria y un reconocimiento amplio como lo son: la cartografía social, la interseccionalidad y el deporte social comunitario. En tal sentido, busca presentar lo sucedido en torno a cuatro experiencias diversas de deporte en contextos barriales de dos localidades: Suba y Usaquén.

Metodología

El grupo de investigadores(as) se preguntó qué manifestaciones del deporte social se han configurado en los ámbitos y con los sujetos comunitarios de las localidades de Usaquén y Suba en la ciudad de Bogotá. Se asumió la cartografía social como método de investigación y de análisis, en la búsqueda por producir mapas de comprensión sobre estas experiencias deportivas al emplear tres escenarios de esta metodología. El primero, la cartografía contextual, para reconocer las particularidades de cada una de las experiencias, las individualidades y el aporte de cada una de las personas que se enuncian desde la práctica deportiva al colectivo en general. El segundo, la cartografía

de lo simbólico, para conocer lo que significaba, para los participantes, estar dentro de un colectivo, indagar cómo dicha práctica se configura dentro de las subjetividades presentes; qué imágenes, códigos y procesos se han establecido como experiencia propia de los diferentes colectivos. La tercera, la cartografía del sentido para entender los lugares, recorridos y puntos en común que se dan en cada uno de los participantes de la experiencia deportiva; además, comprender qué espacios e indumentarias les caracterizan desde la individualidad y la colectividad, lo que significa habitar ciertos espacios y tener una experiencia deportiva.

El proceso investigativo se realizó a partir del reconocimiento de las localidades y al efectuar una priorización de UPZ; posteriormente, se seleccionaron cuatro experiencias reconocidas como “emergentes”, deportes urbanos y nuevas tendencias (DUNT), que se comprenden dentro de la categoría deporte social. Las experiencias seleccionadas fueron:

- Club Deportivo Creatus: con la práctica del Ultimate Frisbee o Disco Volador.
- Roller Capital; Escuela de formación comunitaria con la práctica del roller skate.
- Suba en Guardia: con la práctica deportiva de artes marciales mixtas.
- Cerro Tour con la práctica de deportes aventura y carreras de carros de balineras.

La intencionalidad del proceso de investigación fue presentar este trabajo como una experiencia conjunta, lo cual permitió entender las manifestaciones y las reflexiones que surgen del deporte social y, desde allí, generar discusiones alrededor del deporte social, la interseccionalidad entre lo que se dice y lo que no;

lo que incomoda y lo que se naturaliza también en procesos alternativos, así como reconocer las relaciones que los colectivos tienen a partir de la interpretación del territorio. Este ejercicio estuvo mediado por la creación y realización de talleres en cada una de las experiencias. El primero, titulado "Llévame a entrenar", buscó la construcción de mapas a partir de los recorridos que hacen los participantes para así encontrarse en el espacio de entrenamiento; esto permitió la creación de un primer ejercicio de interpretación y de revisión de las diferentes características que componen no solo las prácticas deportivas, sino también la interacción y las relaciones que se establecen con cada uno de los participantes de los colectivos. El segundo taller se tituló "Fotografía estenopeica", con este se buscó reconocer, desde la mirada de los participantes, la relación con los espacios, los puntos de interés, las visualidades y los elementos de mayor significancia en términos de lo simbólico y del sentido.

Resultados

Para el desarrollo del proceso investigativo se realizó una revisión del estado del arte y, de manera paralela, se realizaron discusiones y análisis, lo que dio como resultado la definición de tres categorías de abordaje: deporte social, territorio e interseccionalidad. Desde las cuales se leen y se comprenden las manifestaciones deportivas, pero también se plantean una serie de preguntas que nos permiten situar las teorías de la academia en contraste con las posiciones de las personas que hacen parte de los colectivos y participan de las manifestaciones deportivas, toda vez que la academia clásica y la investigación que desde allí se configura no solo desconoce dichas comprensiones, sino que también violenta las experiencias mismas.

Deporte social

En la actualidad, existen muchos escenarios que nos permiten entender el deporte no solo como un fenómeno social, sino también como un proceso de construcción de experiencias a partir de la cultura. Esto tiene importantes implicaciones en las apuestas que configuran los sujetos en los territorios, al promover espacios que conciben el deporte más allá de la competencia.

Según Levorati y Moreira (2016), se habla de "deporte social" cuando las personas participan activamente en la experiencia, lo construyen y lo experimentan. De allí surge la importancia de hablar de los campos sociales del deporte como un imperativo fundamental en el ámbito deportivo, ya que es desde estos espacios donde los sujetos viven experiencias transformadoras al reconocer acciones, vivencias y prácticas dentro de un contexto determinado.

En la actualidad, los procesos deportivos comunitarios son variados, y el deporte social tiene como factor fundante el surgir de las actividades propias de las comunidades, al funcionar como un ejercicio de revisión de necesidades y como eje de impacto en la misma.

En este sentido, entendemos que construir una única idea del deporte social resulta en un error, ya que partimos de ver este como distintas apuestas resultado de deconstruir representaciones históricas que se han legitimado a partir del deporte como un proceso de la modernidad. Un deporte que tiene unos rasgos de exclusividad, que es en esencia normativo, pero que también resulta excluyente en lo que al campo social se refiere. Según Bourdieu (1978), el deporte moderno surge de las características de las instituciones sociales, es decir, como un sistema caracterizado por regir las normas de quienes lo

practican y atribuir ciertas condiciones para sus prácticas que resultan en procesos y sistemas estandarizados.

Esto determina ciertas condiciones que dentro del deporte social buscan establecerse. Una de las preguntas de este proyecto es entender las relaciones que existen entre las prácticas corporales inmersas en el deporte y la configuración del deporte social como una herramienta importante para revertir esta representación del deporte moderno. Así una de las preguntas fundantes de este proceso deberá ser: ¿cuáles son las condiciones en las cuales se habla de deporte social? ¿Qué condiciones sociales surgen de los sujetos en los territorios a través del deporte social? ¿Cómo el deporte social surge de las narrativas y memorias territoriales como un proceso político y social? Aunque resulta complejo responder de manera tacita estas preguntas, sí es clave comprender que el deporte social y comunitario es una respuesta en aquellos lugares que históricamente no han sido mencionados o al menos no desde los procesos de la modernidad. Esto no quiere decir que en la relación del deporte social con el impacto en las comunidades este se desligue de su esencia misma; según Bourdieu (1978), el deporte ha constituido su propia historia y, aunque se le atribuyen muchos de los esquemas y características de las sociedades modernas, es fundamental entender que hay cierta autonomía en la historia social del deporte. Por esto, resulta primordial entender este ejercicio reflexivo desde la resignificación del deporte como un hecho social y cultural, lo que representa poder analizar las complejidades del deporte social.

En este sentido, entender estas complejidades implica reconocer las condiciones y manifestaciones que se dan en el deporte social a nivel local y cómo se perciben en los

diferentes territorios los impactos que nacen de la práctica deportiva.

Territorio

Para entender la relación que existe entre los procesos territoriales y el deporte social es importante, primero, definir desde dónde se entiende el territorio como una categoría que subyace del proceso de reflexión en la cartografía social. El concepto de territorio tiene diversos significados, que pueden entenderse como paradigmas establecidos en las discusiones, sobre todo en el campo de las ciencias sociales. Uno de ellos, sin duda, es la geografía, que apuesta desde los procesos espaciales a nociones espaciales y que, de alguna manera, muchos campos de conocimiento han apropiado como un proceso amplio con diferentes significados.

Entonces, definir el territorio desde un solo lugar resulta complejo y quedaría en un análisis reducido su significado en este proceso de investigación. En coherencia con esta discusión, el territorio se entiende desde un proceso social, cultural, económico, político que sugiere en sí mismo una interpretación interdisciplinaria e intersubjetiva.

De acuerdo con lo anterior, el territorio es un espacio social, cultural, económico y político que configura las relaciones espaciales entre los sujetos que interactúan y que establecen relaciones también en este orden. Los territorios van más allá de los espacios físicos o establecidos como fronteras. La pretensión de un concepto de territorio desde el ejercicio social apunta a comprender los procesos móviles de esta categoría.

Territorio y deporte social

Una de las relaciones más importantes al hablar de deporte social implica, evidentemente, refe-

rirse al territorio como ese lugar de encuentro y transformaciones sociales. El territorio, según Llanos-Hernández (2010), es un concepto disciplinario o interdisciplinario que permite el estudio de las nuevas realidades del mundo social en el contexto actual de la globalización, y que logra imprimir una relevancia central a la dimensión espacial de los procesos sociales que estudia.

De acuerdo con lo anterior, el territorio es un escenario de construcción social y de diferentes miradas que son constituidas por las comunidades, y que se ha venido resignificando de acuerdo con prácticas y experiencias de tipo social y cultural. De allí que la relación que existe del deporte social y del territorio se arraiga en un concepto amplio y complejo, que al analizarlo permite revisar las prácticas y manifestaciones de los grupos sociales y las diferentes posibilidades que habitan en distintos espacios. Esto significa que el territorio promueve elementos simbólicos propios de las maneras de habitar el espacio; en el caso del deporte social, se da a partir del desarrollo de experiencias y relaciones de poder que surgen de las configuraciones colectivas de cada uno de los grupos que se encuentran en él.

El componente simbólico del territorio permite entender el carácter autónomo de los procesos deportivos de las comunidades dentro del marco territorial. Estos simbolismos están enmarcados en acciones y procesos que determinan un análisis crítico de la realidad del deporte como tal; es decir, estos procesos nacen de las relaciones intersubjetivas en diferentes espacios y que de alguna manera entienden el deporte como una construcción permanente de escenarios sociales. De allí que en el marco de la presente investigación se buscará entender cómo estos procesos territoriales se narran en

las experiencias cartográficas, en la habitabilidad del espacio y sus diferentes narrativas.

Según Stuart Hall (citado en Caloca, 2015), las identidades sociales se dan a partir de entender las dinámicas socioculturales que se construyen en función de lo territorial, de allí que se den múltiples espacios donde se establecen procesos identitarios desde lo cultural.

De esta manera, entender cómo los diferentes grupos se identifican en los procesos territoriales hace parte de un análisis que va más allá de un mapeo espacial o un proceso descriptivo. Esta configuración de experiencias, en el marco identitario, permite hablar de experiencias propias del deporte social a partir de las relaciones establecidas por los tres grupos con los cuales se llevó la investigación. Esto significa el poder hablar de lo situado en la experiencia propia que se vive en los territorios y desde los actores que están inmersos en él.

Por esto, un trabajo de cartografía social es una mirada sobre cómo diferentes prácticas posibilitan el desarrollo de experiencias ancladas a lo colectivo y lo que geográficamente está ubicado dentro de un marco de relaciones que se perciben desde diferentes realidades. Estas diferentes realidades se estructuran en posibilidades de entender cómo nace una práctica deportiva en un espacio determinado, cómo estas prácticas responden a procesos autónomos y contrahegemónicos en cierta medida, como resistencias territoriales que se apartan de un deporte cada vez más comercial y globalizado. Esto permite comprender lo amplio de esta categoría y los múltiples significados, eso sí, dando cuenta también de los elementos que hacen posible la experiencia de quienes se encuentran en el territorio.

Uno de los elementos más importantes dentro de esta comprensión radica en entender que manifestaciones como el ultimate frisbee (Experiencia de Creatus), el roller skate (Roller Capital), las balineras (Cerro Tour) y las artes marciales mixtas (Suba en guardia) son procesos y experiencias que reconstruyen la idea del territorio del deporte, no solo por ser procesos alternativos, sino también porque ellas mismas se caracterizan por ser nuevos territorios; esto ya que, según Hernández (2010), en un territorio coexisten una diversidad de actores sociales, que, si bien pueden compartir la misma visión cultural, sus intereses los llevan a caminos diferentes en el proceso de construcción del territorio.

Esto permite pensar que los procesos llevados a cabo por estos colectivos en las localidades de Suba y Usaquén traspasan la experiencia de los mapas físicos y la idea del deporte como una simple herramienta puesta allí para que las personas pertenecientes a estos colectivos interactúen. Estos nuevos territorios, desde las acciones de los colectivos, entienden el deporte también como un proceso político, como una apuesta dinámica y permanente que se transforma en diversas prácticas y experiencias.

Interseccionalidad

La interseccionalidad es un enfoque teórico, metodológico y político que permite entender y analizar la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas, puesto que nos ofrece una mirada mucho más amplia para entender el entramado social y político (Hills, 2019), que tradicionalmente se ha analizado solo por el factor económico. En este sentido, la interseccionalidad permite profundizar el análisis con categorías como el género, la raza, la clase social, la educación, la edad, los roles de género,

la ubicación geográfica, entre otros. En lo que se refiere a la desigualdad, la vida de las personas y la organización del poder en una determinada sociedad se entienden como algo establecido, puesto que la estructura social, los sucesos y las circunstancias de la vida están atravesados por dinámicas de poder, dominación y mandatos sociales. Estos, entrelazados, influyen y se afectan mutuamente, es decir, el análisis es multifactorial en tanto que el mundo social es complejo y, a su vez, múltiple.

Además, Mara Viveros señala que "la interseccionalidad solo es útil como pregunta y, como tal, solo puede responderse en contextos determinados y a través de investigaciones específicas" (2023, p. 58). Por esto, situar la categoría de interseccionalidad en el análisis de la cartografía del deporte social en las localidades de Suba y Usaquén resulta un reto interesante para las y los investigadores, ya que en la revisión de antecedentes se reconoce que es una categoría poco explorada en procesos investigativos. Esto se debe a que las investigaciones se han orientado a realizar análisis de la dimensión política, económica, cultural y deportiva desde el deporte social, sin embargo, en lo que respecta a las intersecciones solo encontramos una experiencia en la que se analiza la trayectoria de un equipo de fútbol en Colima, México, que intenta hacer oposición al binarismo de género (Salazar y Manzo, 2024).

Dado este panorama, en este proceso investigativo hemos partido de preguntas sobre ¿qué papel o rol desempeña la manifestación deportiva para la construcción de ciudadanía? Y ¿qué tan importante ha sido la manifestación deportiva en la construcción de subjetividades? Para ir ampliando el rango de mirada e indagar por ¿qué vulneraciones hacen parte de la vivencia de los sujetos que hacen parte de

las prácticas deportivas? Preguntarnos por los cuerpos y subjetividades incómodas e impertinentes, hasta indagar por las exclusiones directas o soterradas, las aperturas, los bloqueos, etc. De las cuales estas manifestaciones deportivas no están exentas, pues hacen parte de un entramado social y cultural. Esto a propósito de los aportes de los feminismos negros y latinoamericanos que han nutrido el enfoque interseccional para comprender cómo la opresión y la desigualdad no se presentan de la misma forma en los distintos grupos sociales pues, "la experiencia tiene un impacto importante en la constitución de los sujetos" (Viveros, 2023, p. 21).

Por su parte, la interseccionalidad como herramienta analítica, según Patricia Hill, "ofrece a las personas un mejor acceso a la complejidad del mundo y de sí mismas" (2000, p. 14), así mismo, permite teorizar a partir de la experiencia. Por esto nos preguntamos por ¿cómo el territorio influye en la toma de decisiones para algunas mujeres que practican ciertos deportes?, es decir, ¿la violencia que se vive en los barrios populares y la violencia basada en género tiene un efecto en la práctica o no de ciertos deportes? También, resulta interesante en medio de las intersecciones ahondar en los roles de género, tanto en las personas líderes de los procesos, de los(as) entrenadores(as) y de los(as) participantes, ¿qué lugar o lugares ocupan?, ¿quiénes y por qué determinan esos lugares?, ¿quiénes asumen los liderazgos?, ahondar en ¿cómo se moviliza el poder? o, ¿son las mismas personas las que toman las decisiones?, ¿qué implicaciones tiene en las personas, las relaciones, la organización cuando una referente de manera insistente indica "gánese el lugar, gánese el puesto"?

Por consiguiente, no podemos desconocer que en las prácticas deportivas, sean regladas o

no, existe un lugar importante en la capacidad, la resistencia, la potencia, etc., el cual se vincula, se quiera o no, con el deporte de alto rendimiento. Así pues, es relevante preguntarnos hasta dónde se puede llevar el cuerpo frente a la competencia y la competitividad, ya sea en la misma persona que lo practica o con otros y entre otros; y, en este escenario, ¿qué espacio y posibilidad tienen los cuerpos que habitan la discapacidad?, ¿hacen presencia o son excluidos porque en ellos y ellas no se reconoce tal capacidad, potencia, posibilidad? En esa misma medida, preguntarnos si esa capacidad reconocida o no, que se desarrolla o está en proceso, tiene algo que ver con el espacio, reconocimiento y representatividad que se le otorga a las personas al interior de los grupos y los procesos en el deporte social; una acción que puede contradecir la idea de: no es deporte de competencia.

Por otra parte, resulta interesante preguntarnos por las intenciones, manifiestas o no, en las prácticas deportivas de los grupos elegidos. ¿Qué incidencia tienen los roles de género en las decisiones, prácticas, relacionamientos, tareas, etc., es decir, en una manifestación como los deportes mixtos de combate, que tienen una fuerte presencia masculina, ¿qué intenciones tienen las mujeres allí?, ¿qué búsquedas?, ¿qué protagonismo?, ¿qué espacio ocupan?, ¿se golpea con la misma intensidad a una mujer que a un hombre así hallan desarrollado la misma técnica? En los entrenamientos, ¿cómo se entrecruzan los roles de género y la idea de capacidad? En efecto, resulta necesario indagar por la presencia o ausencia de los cuerpos feminizados y las razones que dan lugar o no a dicha participación o simplemente a su exclusión, por lo que se aduce a una no capacidad en la competencia o en la imposibilidad de ubicarles en una categoría o modalidad que generalmente

se relaciona con lo masculino o lo femenino. En estas acciones de exclusión o invisibilidad siempre hay una pregunta biologicista en que las personas participantes deben demostrar un lugar determinado y, en ese panorama ¿qué pasa con las identidades trans o con aquellas personas que no se reconocen como trans, pero su cuerpo y su identidad no encajan en el mandato social binario de la masculinidad o la feminidad?

Finalmente, el análisis interseccional desde una cartografía social situada, pone de manifiesto la pregunta por los saberes que se configuran en las comunidades, en las personas; saberes que no necesariamente posicionan comprensiones desde un lenguaje academicista, por tanto: ¿cómo leer las vivencias y escuchar las voces tenues que allí se producen para que el análisis no recaiga en narrativas totalizantes?, ¿cómo puentear el diálogo para que no sea la superioridad intelectual la que se imponga? De ahí que es importante la escucha, el diálogo y el análisis situado, según los aportes de Aranguren (2008) en la ética de la escucha. Así mismo, al comprenderlo desde el lugar de la enunciación como lo sitúa Djamila Ribeiro (2023) que el poder y la identidad operan juntos, ¿qué voces se legitiman y son escuchadas?, ya que, como lo plantea la autora el discurso es un sistema que estructura un determinado imaginario social, pues estamos hablando de poder y control (Ribeiro, 2023).

El contexto

Ahora bien, los hallazgos por cada experiencia deportiva se presentan a continuación.

Roller Capital: Roller-Skating

La experiencia deportiva, cuya colectividad se reconoce como Roller Capital, se ubica en la

localidad de Suba, y la manifestación deportiva acontece en el parque Central Urbanización el Solar, que corresponde a la UPZ 27. En este espacio, en las canchas de baloncesto, se reúne un grupo de cuarenta a cincuenta personas aproximadamente para practicar *roller-skating*. Los días de encuentro son martes y jueves entre las 6:30 p.m. y las 8:30 p.m. El *roller-skating* se caracteriza por realizarse en espacios construidos en asfalto y por el empleo de patines de ruedas. En este se realizan una serie de acrobacias en el aire, se ejecutan una serie de trucos en rampas o barandales, se saltan ciertos obstáculos con una importante precisión, por lo que, comúnmente, se le ubica como un deporte extremo.

Esta experiencia inicia en medio de la pandemia, hace tres años aproximadamente, en el seno de la familia Moreno. Por los efectos del confinamiento, el distanciamiento social, los miedos al contagio, los niños, niñas y adolescentes de la familia pasaban mucho tiempo en sus dispositivos electrónicos, así que las personas adultas de esta familia, que ya contaban con una experiencia practicando patinaje de velocidad, deciden salir frente a su casa a realizar dicho deporte. Entonces, con los elementos que contaban, se dio comienzo al proceso, posteriormente, y por petición de algunos vecinos de la cuadra, deciden ir ampliando el grupo de participantes. Teniendo en cuenta que la cantidad de personas iba en aumento, deciden tomar las canchas del parque el Solar para realizar con un poco más de espacio la actividad deportiva que hasta la fecha allí se desarrolla. En la actualidad, los participantes hacen un aporte de \$30 000 mensuales para participar de la experiencia.

El grupo se caracteriza por la diversidad de edades que allí confluyen, infancias desde los cinco años hasta la adultez de cuarenta y cinco

años aproximadamente, quienes asumen el rol de entrenadores(as) y, otros(as) que son padres y madres de familia que acompañan el proceso desde el cuidado y resguardo de sus hijos; además que su presencia es una exigibilidad de los y las líderes, puesto que la práctica tiene un alto riesgo de accidentalidad.

Para el desarrollo de la actividad, el espacio de la cancha se distribuye en dos grupos definidos; el primero, orientado a las infancias o personas que hasta ahora están adentrándose a la práctica deportiva, pues el objetivo del entrenamiento se centra en desarrollar habilidades motoras, de coordinación, equilibrio y concentración. Además, trabajan el desplazamiento y la velocidad, que son la base para el desarrollo biomecánico y físico del deporte. Estos ejercicios los realizan en patines de línea o de cuatro ruedas. Así mismo, las y los entrenadores buscan ante todo que los(as) participantes desarrollen “una autoconfianza, venzan sus miedos, puedan soñar e ir más allá”, pues la práctica requiere de estos elementos para poder llevar la experiencia al límite en términos de piruetas, ejecuciones y técnica, así como la creatividad desde la posibilidad que permite cada corporalidad. El segundo grupo está organizado por las personas que ya han desarrollado las destrezas básicas del deporte y su objetivo no solo es dominar la práctica deportiva, sino también poner al límite sus habilidades en términos de ejecución en las maniobras artísticas, superar los retos tanto individuales como colectivos, sobresalir frente a los representantes del *roller-skating* a nivel nacional e internacional, pues, también desean o participan en competencias en diferentes pistas y niveles de competición (junior, intermedio o avanzado).

En términos de la experiencia, se puede identificar la apuesta por lo colectivo, encontrarse

como familia extensa, configurar relaciones de amistad y de cuidado, encontrar redes de apoyo, y, según Aidé, fortalecer los valores, pues, en medio de la práctica también hay lugar a la conversación, a la escucha empática y al acompañamiento frente a situaciones de vivencia familiar, escolar o relacional que preocupan o influyen en el bienestar físico, psíquico y emocional de los participantes. En palabras de Aidé: atender casos.

Dentro de las dinámicas sociales, es importante reconocer que en el barrio y en las zonas aledañas es común la inseguridad, la violencia, la disputa por los espacios y, en las familias, la violencia basada en género, la violencia intrafamiliar, el consumo de sustancias psicoactivas y de licor, entre otros. Lo que configura la dinámica y la vulneración que caracteriza a la UPZ.

También, los participantes, por decisión propia o familiar, buscan relacionarse con otras experiencias deportivas; esto debido a que Aidé Moreno, como lideresa del proceso, ha buscado alianzas con otros grupos o colectivos que se encuentran en la localidad, para aquellos que no lograron encontrar en el *roller* lo que estaban buscando y, de esta forma, puedan participar de otras experiencias o actividades como el atletismo y la natación.

Para hablar del impacto que el deporte ha tenido en el territorio y la transformación social del espacio, es preciso indicar, como lo plantea Aidé Moreno, que debieron realizar una toma del espacio; esto acompañados en diversos momentos por la policía, pues, en sus palabras, se requería “recuperar el parque” para el esparcimiento, para que otras personas del barrio pudiesen disfrutarlo, departir con sus familias o llevar a los más pequeños. Se buscó así que la otra población (consumidores habituales de

estupefacientes) que lo había tomado "migrara". Y, para favorecer el aprovechamiento del espacio, buscaron conectar a los padres y madres de familia con actividades como zumba, mientras sus hijos practicaban *roller*.

Cerro Tour - Balineras

Una de las experiencias acompañadas es la que realiza la organización "CerroTour", la cual se encuentra integrada por David Riaño, Jeison Díaz, Miguel Ángel "McQueen" se ubican en el nororiente de Bogotá, en la localidad de Usaquén, sector de la Mariposa, específicamente en el barrio Santa Cecilia. En la organización también participa Maricela Naranjo que es la esposa de David Riaño. Esta organización surge como una expresión organizativa de un grupo de jóvenes del sector, preocupados por la alta estigmatización que se tiene en la ciudad hacia los habitantes de este sector.

Una vez finalizan sus estudios de bachillerato en los colegios distritales del sector y de prestar el servicio militar, en donde reciben una formación en el uso de cuerdas y otros implementos con arneses, se encuentran de manera coincidental en el barrio y se proponen realizar actividades espontáneas de uso de cuerdas entre dos sectores del barrio. Estas prácticas son bien vistas por los habitantes del sector; también empiezan a recuperar juegos tradicionales que realizaban los abuelos en el barrio, entre ellos, las carreras en carros de balineras. Comienzan haciendo una carrera desde lo más alto del cerro hasta la carrera séptima. Al principio fueron rechazados por la comunidad, pero una vez ellos hablaron con los vecinos y les presentaron su idea de sacar el barrio adelante, los vecinos empezaron a apoyarlos, al punto que en el 2024 realizaron la séptima versión de la carrera de carritos de balineras.

Esta experiencia les permitió cambiar la percepción que se tenía hacia los jóvenes por parte de los adultos y entre ellos mismos. Hoy en día son reconocidos como actores que aportan a la construcción de la comunidad y son tenidos en cuenta como interlocutores en diferentes procesos de orden comunitario. Así mismo, han logrado expandir su organización y han logrado proponer otro tipo de prácticas, más ligadas a los deportes de aventura, lo que les ha posibilitado recibir ingresos económicos con los cuales sostener la organización. Las carreras de balineras son un gran acontecimiento que vincula a la gran mayoría de habitantes de la zona, los cuales se disponen y les colaboran a los jóvenes de CerroTour para el éxito de la actividad, pues la carrera se realiza en las calles del barrio. Para ellos estas actividades son su forma de entender y vivir el deporte, el cual ocupa un lugar muy importante en su configuración como sujetos y actores comunitarios.

Disco Volador – Ultimate Frisbee

El disco volador o *ultimate frisbee*, como se conoce de manera general, es una práctica deportiva que lleva en Colombia aproximadamente treinta años y que llegó a través de un intercambio estudiantil en la Universidad de los Andes, de un estudiante de Estados Unidos. Este comienzo y lugar territorial posiciona al *ultimate frisbee* como un deporte que inicialmente es practicado por clases altas de la ciudad de Bogotá, lo que lo hace una práctica dentro de un proceso de privilegio social cuyos componentes están basados en el espíritu de juego y la competencia entre grupos sociales privilegiados. Para esto se entiende que los privilegios no implican solamente el uso deliberado de posiciones y poderes con el fin de sacar ventajas, generar rentas o adquirir posiciones.

Poco a poco el *ultimate frisbee* se fue expandiendo gracias a encuentros deportivos en diferentes ciudades y espacios del territorio nacional. Paralelo a esta llegada del deporte, esta práctica se conoce en la Universidad Pedagógica gracias a estudiantes que por su curiosidad en deportes alternativos, quienes inician su práctica. Esto logra posicionar el deporte dentro de algunos de los grupos sociales de clase media de la ciudad, lo que tampoco implica que quienes lo practican no tengan cierto tipo de privilegio en el desarrollo de los componentes de la práctica.

Con esta masificación se reconoce el *ultimate* como un deporte que, más allá de lo competitivo, tiene un componente fundamental en lo social. Además, al ser una práctica autoarbitrada, cuya autonomía se reconoce en los jugadores y no en terceros, hace de este deporte un proceso colectivo que busca la transformación social. De allí que *ultimate* signifique 'lo último que se ha creado' y es la posibilidad del dialogo dentro de la competencia arraigada en la confianza por el otro.

Dentro de este proceso de masificación y consolidación como una práctica social, el deporte llega en Medellín a un proceso denominado las escuelas populares del deporte, cuyo objetivo era poder llegar a comunidades vulnerables que habían sido víctimas de la violencia en Colombia. Así, en este proceso se descubren deportistas de muy alto nivel que pertenecen a los sectores más empobrecidos de la ciudad, y esto conllevó a que la práctica se pensara como un proceso de posibilidades sociales y de transformaciones territoriales significativas. Con esta premisa se creó uno de los clubes más significativos de esta práctica en Colombia, que es el club Revolution, el cual en su gran mayoría contaba con jugadoras provenientes de las escuelas populares del deporte.

A la par de este proceso se van creando en la ciudad de Bogotá clubes y experiencias cuyo centro estaba enfocado en el disfrute del deporte y en lo comunitario, lo que se denomina dentro de la práctica el "parche".

El lugar territorial de Creatus dentro del *ultimate*

A partir de este proceso de construcción desde lo social, en el 2017, se constituye el club deportivo Creatus, en la localidad de Suba, exactamente en la UPZ de Tibabuyes, bajo la premisa de ser un club con un marcado enfoque juvenil, pues quienes lo lideran son personas jóvenes que buscan en sus compañeros de colegio o universidad la posibilidad de construir un club deportivo de categoría mixta, es decir, juegan mujeres y hombres en el mismo espacio. Así mismo, se reconocen como un proceso autogestionado, pues quienes lideran el club son jugadores activos, es decir no cuentan con un entrenador, lo que también posiciona unas formas puntuales de poder dentro de las dinámicas del club, propias de estos lugares en los cuales se arraiga el *ultimate frisbee*.

Reconocer el *ultimate* como una experiencia que muestra gran potencialidad de ser un deporte social con dinámicas diferenciales en la práctica deportiva regular es también un reto que clubes como Creatus han decidido asumir, ya que una de las premisas deportivas del club es "Más allá de ser buenos jugadores, sean buenos seres humanos, el deporte te forma también para eso" (comunicación personal, Duván, capitán Creatus, Taller "Llévame a entrenar", 2024).

La posición manifestada por quienes lideran el proceso se relaciona con las intencionalidades que van más allá del proceso deportivo; así mismo, permite situar este proceso como una experiencia que permea los espacios territoriales

a través de la formación de sus deportistas, dado que uno de sus principales objetivos es la formación de seres humanos que, a través del deporte, puedan fortalecer sus experiencias de vida.

Este proceso de fortalecimiento se ha llevado no solo en el espacio de la "cancha" como único escenario de aprendizaje, el club ha ideado estrategias de promoción para la comunidad y para sus propios miembros a través de recursos audiovisuales que concentran temas de interés propios de la comunidad del *ultimate*, lo que ha creado redes con otros clubes deportivos a través de esta experiencia.

Uno de los sentidos manifestados en la experiencia del club tiene que ver con la cancha, ese lugar configurado para entrenar, y cuyos miembros nombran el espacio que indica la llegada, el lugar de encuentro y donde se marcan las posiciones propias del deporte: armadores, armadoras, cortadores. Así se sitúan espacios dentro de la localidad fundamentales para este encuentro, como el parque Fontanar, que fue el espacio que la mayoría pasa para llegar al complejo deportivo DBS vía, Suba-Cota.

La cancha es ese espacio donde convergen diversas posiciones y configuraciones. Ha permitido que la experiencia del club sea reconocida dentro de un contexto centralizado, donde la cultura esta centralizada en el fútbol competitivo. La cancha y donde se sitúa el club ha permitido reconocer esta experiencia como transformadora dentro de un territorio que de alguna manera no tiene presente este tipo de prácticas.

En este sentido, la cancha también se reestructura y supone un debate sobre los espacios para los cuales está diseñada en relación con el deporte, sus reglas y estructuras, pues al estar situado el club en una cancha de fútbol y relacionarse con

este espacio, surge la pregunta sobre los escenarios simbólicos que tiene este tipo de práctica.

Conclusión

El proyecto ha permitido proponer una serie de reflexiones a manera de hallazgos, relacionadas con las propias categorías presentadas, así como de las relaciones que se dan entre ellas.

Frente al deporte social, cada una de las experiencias acompañadas se ha convertido en un encuentro multifacético y polifónico, en el que es posible reconocer la diversidad de sentidos y dinámicas individuales y colectivas que configuran las experiencias deportivas. En cada una de las cuatro experiencias aspectos como el contexto geográfico, arquitectónico y paisajístico se convierten en un referente que permite la emergencia de sujetos y subjetividades.

Las prácticas deportivas en los barrios de estas dos localidades se convierten en referentes que tensionan maneras tradicionales de relacionarse; por ejemplo, en la forma de habitar el territorio, se cuestionan representaciones hegemónicas preestablecidas sobre el uso de los espacios para así resignificarlos. En esto se incluyen no solo a quienes están involucrados en la experiencia, sino que trasciende a otros actores de lo comunitario. Así mismo, se resignifica el sentido de lo corporal, en la medida en que propone, reconoce y potencia otras estéticas y corporalidades que son legitimadas a partir de quienes realizan las prácticas deportivas, estos hechos son el resultado de la presencia constante en el territorio y como se plantea por la "insistencia" para el reconocimiento.

Las prácticas deportivas se convierten en un factor vinculante de la comunidad, posibilitan

la participación y el reconocimiento activo de la diversidad, en la medida en que algunas más que otras surgen como expresiones de “resistencia” frente a los discursos hegemónicos, patriarcales y autoritarios, así se reconoce la búsqueda intencionada por configurar otras formas de reconocimiento y participación. En las prácticas es posible, y para algunos deseable, la realización de diálogo intergeneracional, entre otros aspectos, porque el deporte permite convocar diversos grupos etarios, lo cual es una opción diferente ante las narrativas de situaciones violentas o delincuenciales, naturalizadas en estos contextos.

La participación de las mujeres se convierte en un hecho vital en estas experiencias, pues se reconocen y se presentan como alguien más del grupo; sin embargo, en momentos como la competencia, en algunos casos, se evidencia un desequilibrio tanto en el número de participantes, en el número de pruebas y en otras actitudes del orden de lo no dicho, las cuales mantienen roles y actitudes tradicionales en relación al género.

Otro aspecto relevante tiene que ver con la propia práctica y el sentido de competencia, desde estas experiencias se trasciende la ejecución de la técnica como el eje central y único que le da sentido a lo deportivo; acá se generan lazos vinculantes entre los participantes para permitir o facilitar la participación de quien quiera. Sin embargo, la ejecución es importante para evitar accidentes o inconvenientes en los que se comprometa, de manera grave, la integridad de los practicantes. Aunque la intención de la práctica puede implicar vértigo o niveles de riesgo, lo cual puede ser buscado por la propia experiencia, sí se tienen en cuenta recomendaciones y protecciones correspondientes con su práctica.

En las prácticas se percibe un fuerte sentido de familia, de hecho, algunas de estas son

configuradas por personas o colectivos que convocan a los demás por el hecho de ser familia. Entonces, los papás, las mamas y en algunos casos los hijos participan o integran estos procesos, que se convierten en practicantes asiduos del deporte seleccionado e incluso en representantes destacados del grupo.

Para muchos de los practicantes, el deporte social se convierte en una opción de vida en varios sentidos, puede ser una fuente de financiamiento económico, pues le permite a algunos participantes la realización de actividades alternativas para la consecución de recursos económicos; además, puede ser una actividad paralela a las actividades laborales de los participantes o también un pasatiempo. Sin embargo, desde cualquiera de estas opciones existe un interés por trascender, ya sea a nivel individual, en el barrio, en el grupo de práctica o en los colectivos de practicantes de estas modalidades.

Es factible decir que el deporte social es una práctica contextualizada que responde a las particularidades de un contexto, de un colectivo o de unos sujetos. Que la intencionalidad es definida por quienes la realizan, y el alcance social, político y económico depende también de la proyección de los practicantes. Efectivamente, estos desbordan la perspectiva, los sentidos y las búsquedas de los deportes establecidos en la modernidad o de la convencionalidad que es otra manera de verlos; los fines, los sentidos, las formas y los ejecutantes son otros, la competencia y la manera de organizarse son otras muy diferentes y para otras cosas. Desde las prácticas acompañadas, se encuentra que estas experiencias proponen otras comprensiones de lo deportivo y del deporte y de sus funciones como hecho social y cultural, relevante en las sociedades contemporáneas. Se replantean

las formas de vínculo que propone el deporte moderno, así como las narrativas que plantea el deporte como hecho social, cultural y político de la contemporaneidad.

Referencias

- Aranguren Romero, J. P. (2008). El investigador ante lo indecible y lo inenarrable (una ética de la escucha). *Nómadas*, 29, 20-33. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105112131003.pdf>
- Barragán, G. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 247-285. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce247285>
- Bourdieu, P. (1978) Deporte y clase social. *Información en Ciencias Sociales*, 17, 819-840. <http://dx.doi.org/10.1177/053901847801700603>
- Caloca Lafont, E. (2015). Significados, identidades y estudios culturales: Una introducción al pensamiento de Stuart Hall. *Razón y Palabra*, (92), 1 -32.
- Diez, T. y Rocha, E. (2016). Cartografía social aplicada a la intervención social en barrio dunas, pelotas, Brasil. *Revista Geográfica de América Central* [en línea]. 2(57), 97-128. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451748499005>
- Durán, V. (2014). La práctica deportiva en la construcción de ciudad y ciudadanías. *Lúdica Pedagógica*, 2(20). <https://doi.org/10.17227/01214128.20ludica2735>
- Gorostiaga, J. (2017). Perspectivismo y Cartografía Social: aportes a la educación comparada. *Educação & Realidade*, 42(3), 877-898. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665366>
- Hill Collins, P. (2000). *Black Feminist Thought, Knowledge, Consciousness and The Politic of Empowerment* (2 ed.). Routledge.
- Hill Collins, P. y Birge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Ediciones Morata
- Levoratti, A. y Moreira, V. (Comp., 2016), Deporte, Cultura y Sociedad. Estudios socio-antropológicos en Argentina. *Cuestiones de Sociología*, 18.
- 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.v15i1.0001>
- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es
- Ortega, V. (2012). Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 22, 113-141. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852012000100005
- Osorio, C. y Rojas, S. (2011). La cartografía como medio investigativo y pedagógico. *Dearq*, 9, 30-47. <https://doi.org/10.18389/dearq9.2011.05>
- Poggi, Z. (2013). Nueva Cartografía Social. *Cuadernos del CENDES*, 30(83). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40329473009>
- Posada, J. (2011). *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar*. Universidad Nacional.
- Ribeiro, D. (2023). *Lugar de enunciación* (F. Barreto, Trad.). Tumbalacasa.

- 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*, 69, 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520330042>
- Salazar C., C. M. y Manzo Lozano, E. G. (2024). Fútbol e interseccionalidad: la trayectoria de Monarcas Colima. *Perspectiva Geográfica*, 29(1), 1-12. <https://doi.org/10.19053/01233769.16368>
- Soteres, G., Pedraza, G., y Carrasco, G. (2016). Cartografía de susceptibilidad y estimación del máximo alcance de aludes en el Circo de Gredos (Sistema Central Ibérico). *Polígonos. Revista de Geografía*, 0(28), 265-285. <http://dx.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 (Brasil)*, 4(2), 159-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89412348006>
- Tönnies, F. (1986). El nacimiento de mis conceptos de "comunidad" y "sociedad". *Sociológica. Revista del departamento de Sociología*, 51.
- Verloo, M. (2006). Multiple inequalities, intersectionality and the European Union. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 211-228. <https://doi.org/10.1177/1350506806065753>
- Viveros, M. (2023). *Interseccionalidad, giro decolonial y comunitario*. Clacso.

Habilidades para la vida y la sostenibilidad: innovación y diálogo en la gestión de residuos del sector curtiembres

Dora L. Gómez-Aguilar,¹ Blanca F. Rodríguez-Hernández²

pp. 279-294

¹ Doctora en Desarrollo Sostenible, miembro del grupo de investigación Didáctica y sus ciencias de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: dgomez@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5722-9063>

² Doctora en Educación, miembro del grupo de investigación Alternancias de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: bfrodriguez@pedagogica.edu.co; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0678-9239>

Introducción

La industria de curtiembres, constituida principalmente por empresas familiares que se han heredado como sustento económico y como alternativa de reutilización (reciclaje) de las pieles generadas en la industria cárnica, se han consolidado como un sector de relevancia económica en el país por su generación de productos, que van desde alimentos de tipo local (comida rápidas), gelatinas, alimento para animales de compañía hasta la marroquinería (Caballero Otálora *et al.*, 2019; Vega, 2020); sin embargo, también se consolida como una de las fuentes de mayor contaminación por los diferentes tipos de residuos que produce, entre ellos, los residuos sólidos provenientes del proceso de rebajado de las pieles curtidas, como son las virutas del *wet blue* (WB) por el contenido de cromo. Las virutas cromadas se producen en cantidades de 100 kg a 120 kg por tonelada (t) de pieles en bruto procesadas (Pati *et al.*, 2014). Particularmente, en el caso de la actividad de curtiembres de Bogotá D. C, se generan 1157 t/mes de subproduc-

tos sólidos, de los cuales 434 t corresponden a dichos residuos (Nieto Cortés y Pedraza Grosso, 2017), que al no manejarse en forma adecuada impactan la biodiversidad y todas las formas de vida. Esto, debido a que su disposición inadecuada en el suelo, cerca de fuentes hídricas o usos como materia prima en otros procesos industriales provoca contaminación y afecta la calidad del agua y del suelo por procesos de lixiviación, lo que pone en riesgo a los ecosistemas circundantes (Berrio y Frías, 2019).

Otras industrias de curtiembres generan residuos de *wet white* (ww), que son residuos libres de metales pesados, en los cuales no se usa el cromo para curtir, pero, contrario a ello, se usan sales de aluminio (AL), circonio (Zr) o titanio (Ti), variante también conocida como FOC (proceso para pieles de tapicería de automóvil). Además, existen procesos de curtición orgánica (pieles sin metales pesados ni cromo) como los que se muestran en la tabla 1; sin embargo, en todos los casos puede haber presencia de sales de hierro (Fe), un componente importante en muchos colorantes (Campos Fabregat, s. f.).

Tabla 1. Tipos de curtido alterno al wet blue

Concepto	Finalidad	Curtición		Productos permitidos
		A	B	
Wet White	Proceso optativo al wb	Libre de metales pesados y sales de Al	Libre de cromo. Pero con Al, Zr y Ti	Polimeros, aldehidos y curtientes vegetales
FOC	Curtición libre de cromo			
Curtición orgánica				

Fuente: adaptado de Campos Fabregat (s. f.).

Sumado a lo anterior, la industria de curtiembres contribuye con la emisión de gases tóxicos que, aunque invisibles, se disipan en la atmósfera por su naturaleza y se distribuyen en el ambiente impactando los ciclos biogeoquímicos al pene-

trar por la piel y mucosas de los seres vivos e intensificar los problemas ambientales globales (Samaniego *et al.*, 2022). En este sentido, se hace imperativo que la universidad, en sus propuestas de extensión a la comunidad y en alianza

con otros sectores que busquen el mismo fin, promueva la implementación de soluciones sostenibles como las buenas prácticas de manufactura (BPM), la economía circular y la educación continuada a la comunidad en general. Esto con el fin de promover la salud pública y proteger a especies endémicas como la rana sabanera o el pez capitán, que se encuentran en peligro debido a las prácticas inadecuadas de gestión industrial, así como por la falta de políticas ambientales que obliguen a este sector a cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y hacer que sus procesos sean sostenibles y amigables con el ambiente (Parra Espitia, 2021; Ruiz, 2020).

Dicho esto, las curtiembres en San Benito, ubicadas en la localidad de Tunjuelito al sur de Bogotá D. C., se posicionan como una de las industrias más relevantes de Colombia, ya que concentran aproximadamente el 81,33 % de las curtiembres del país (Vega, 2020). En ellas se utilizan diferentes métodos de curtido, entre los que prevalece el de cromo (WB) por su bajo costo y eficiencia, en contra de los altos costos ambientales y efectos a la salud de todas las formas de vida. Otras prácticas como el ww, libre de cromo o el uso de agentes curtientes vegetales han comenzado a surgir como opciones sostenibles, aunque son marginales y se hacen en mínima escala por iniciativa de algunos empresarios en la industria local (Alas Mendoza y Saldaña Carranza, 2024). Sin embargo, estas prácticas afectan gravemente la calidad del agua y los ecosistemas del río Tunjuelo, lo que evidencia la necesidad latente de implementar estrategias basadas en economía circular que mitiguen los efectos negativos de las curtiembres e inicien la diversificación de la economía del sector a partir de la reutilización de subproductos como las virutas del WB para la extracción de colágeno u otros usos de esta, y

así alinear estas acciones con los ODS 6, 12 y 13 (Naciones Unidas, 2015).

En este contexto, el proyecto "Desarrollo de habilidades para la vida aplicando BPM en las industrias de curtiembres con la extracción de colágeno proveniente de las virutas de WB" liderado por la Universidad Pedagógica Nacional en colaboración con la Secretaría Distrital de Ambiente (SDA), a través del seminario-taller titulado "Gestión ambiental en curtiembres ¡Retos y soluciones para un futuro sostenible!", se muestra como uno de los primeros pasos hacia la transformación del sector de las curtiembres, a la vez que se constituye como una alternativa de formación de semilleros de innovación e investigación que establezca alianzas con otros sectores interesados en tener un ambiente sostenible, donde prevalezca la vida, el trabajo digno y la ciudadanía global.

Contaminación del río Tunjuelo y generación de residuos peligrosos

El río Tunjuelo, considerado como una de las principales fuentes de agua para Bogotá, cada día se ve más afectado por los vertimientos generados por la industria de curtiembres, ya que las virutas del WB son uno de los residuos más problemáticos por su contenido de cromo. Estos no solo deterioran el ecosistema acuático, sino que también representan un riesgo significativo para la salud de las comunidades que dependen de este recurso (Secretaría Distrital de Ambiente, 2017); en especial, los trabajadores de las curtiembres y las comunidades aledañas, quienes enfrentan riesgos significativos para su salud debido a la exposición constante a químicos utilizados en el proceso de curtido. De modo que se han reportado enfermedades

gastrointestinales y dermatológicas que van desde dermatitis crónica, enfermedades respiratorias, hasta diferentes tipos de cáncer atribuidos a la contaminación de este cuerpo de agua o al contacto con los residuos de las diferentes fases de este proceso (Barrero Manrique y Reyes Ruiz, 2023; Berrio y Frías, 2019).

Economía circular y ODS en las curtiembres

La economía circular representa una estrategia para transformar las curtiembres en un sector sostenible y eficiente, mediante la reutilización de residuos útiles en otros procesos como puede ser, en este caso, las virutas de WB y WW en la industria de ladrillos y fertilizantes. Esto reduce los residuos sólidos, diversifica las oportunidades económicas del sector (Lozano Rodríguez *et al.*, 2023) y promueve el cumplimiento de ODS clave como el 6 (Agua limpia y saneamiento) y el 12 (Producción y consumo responsable), ya que fomenta el uso racional de recursos naturales y minimiza el vertimiento de contaminantes. La implementación de la economía circular no solo responde a las exigencias legales que regulan el sector, sino que refuerza el compromiso del sector con el desarrollo sostenible al contribuir a la recuperación del territorio y la calidad de vida de las comunidades locales (Martínez Riaño, 2022; Giraldo, 2023).

Metodología

La metodología de la investigación implementada fue de tipo mixto, en la cual se abordaron problemáticas ambientales, sociales y económicas en forma integral y se vincularon estrategias prácticas como las aplicadas en el taller de BPM y las realizadas en cada etapa del seminario-taller (socialización de resultados experimentales, investigaciones alrededor de la obtención de colágeno a partir de las virutas del WB y WW). Así mismo, se establecieron metas globales representadas por los ODS, sin desconocer el marco legal e incentivos que dan a este sector por el cumplimiento de las normas de sostenibilidad ambiental. Todo esto enfocado en el desarrollo de habilidades para la vida, esenciales para la adaptación y transformación de las prácticas laborales en escenarios complejos y dinámicos, que fomenten la cultura del buen vivir, de una vida responsable consigo mismos y con el ambiente.

La investigación se desarrolló en cuatro grandes fases, que van desde el diagnóstico hasta la implementación de herramientas educativas innovadoras, como el cubo infinito, el uso de la inteligencia artificial (IA) y la evaluación de sus impactos. Cada fase se diseñó para articular los principios de las BPM, con los ODS (3, 6, 8, 9, 11 y 13) y las habilidades para la vida, para así fomentar una visión multidimensional que promueva la sostenibilidad, el desarrollo humano y el empoderamiento comunitario (Naciones Unidas, 2015), como se visualiza en las tablas 2 y 3.

Tabla 2. Articulación de fases de la metodología de la investigación con los ODS, BPM y habilidades para la vida

Fases de la investigación	ODS/BPM	Actividades	Desarrollo de habilidades para la vida
Fase 1. Diagnóstico	Evaluación del uso actual de las BPM en las curtiembres, identificación de brechas en la implementación. ods 6 (Agua limpia y saneamiento), ods 12 (Producción y consumo responsable) y ods 8 (Trabajo decente y crecimiento económico)	Revisión documental sobre el impacto ambiental de las curtiembres. Entrevistas iniciales a empresarios y trabajadores para identificar percepciones y prácticas actuales. Observación directa de procesos industriales en San Benito.	Cognitiva: capacidad de identificación de problemas. Sociales: comunicación efectiva entre actores involucrados.
Fase 2. Diseño de herramientas educativas e investigativas	Ejemplos prácticos de BPM a nivel piloto, elaboración de taller y guía local ods 9 (Industria, innovación e infraestructura) y ods 11 (urbanismo y biodiversidad).	Realización de pruebas experimentales de extracción de colágeno del wB, ww y estudio comparativo de fuentes de extracción y evaluación de posible uso; diseño del cubo infinito con imágenes gamificadas del río Tunjuelo, curtiembres, DOS y economía circular. Planeación del seminario taller en articulación con actividades híbridas y presenciales con la Universidad Pedagógica Nacional, la Secretaría Distrital de Ambiente y la cooperativa (Asopiesb)	Emocionales: reflexión sobre el impacto ambiental, extinción de especies nativas y efectos en la salud. Cognitivas: relación entre BPM y ODS, formación ciudadana. Sociales: establecimiento de alianzas estratégicas.
Fase 3. Seminario taller	Presentación de BPM en una industria y el uso de prototipos prácticos en el manejo de sustancias químicas. ods 12 (Producción y consumo responsable) y ods 8 (Trabajo decente y crecimiento económico)	Planeación fase híbrida, presentación de incentivos programas Acercar (SDA) e investigaciones actuales de las implicaciones de los desechos de las curtiembres y alternativas de solución; visita a la Universidad Pedagógica Nacional y al territorio. Sensibilización visual, dialogo crítico y prototipado (colágeno, ladrillos, fertilizantes), retroalimentación participativa.	Cognitivas: resolución de problemas. Sociales: trabajo colaborativo entre empresarios, SDA y UPN. Emocionales: empatía hacia el impacto social y ambiental.
Fase 4. Evaluación de resultados	Validación del impacto de las BPM en la industria de las curtiembres; ajuste en el diseño de materiales educativos basados en los resultados. ods 3 (Salud y bienestar), ods 11 (Urbanismo y biodiversidad), ods 13 (Acción por el clima).	Análisis fisicoquímico a la luz de las investigaciones actuales sobre el uso de colágeno y pruebas de obtención de este a partir de wB, ww y otras fuentes, junto a futuras proyecciones. Análisis del discurso empresarial para identificar posibles cambios en las percepciones, así como habilidades para la vida promovidas.	Cognitivas: análisis crítico de datos y propuestas a la luz de los referentes actuales considerados en la formación. Emocionales: manejo de tensiones y estrés frente a nuevas prácticas. Sociales: alianzas.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Metodología y etapas específicas del taller “Gestión ambiental en curtiembres: ¡Retos y soluciones para un futuro sostenible!”

Etapas	Actividad	Habilidades para la vida e indicadores
Fase Inicial Híbrida (SDA -UPN)	Presentación del programa Acercar (inscripciones, metodología, requisitos y beneficios); introducción a los ods, políticas ambientales y socialización de investigaciones alrededor de los residuos provenientes de curtiembres, así como del manejo de WB.	Cognitivas: análisis crítico de la propuesta Acercar en el que se indiquen, tipos de preguntas y contenido que realizan los empresarios alrededor de dudas e incertidumbres que inhiben la participación. Sociales: participación en el dialogo interdisciplinar y sobre la forma como se asume la responsabilidad en el manejo de residuos; manejo de ods. (análisis de discurso con NVivo).
Fase intermedia: SDA y empresarios visitan la UPN	Charla interactiva entre docentes y empresarios, que inicia con los métodos alternativos, primeros resultados, recorrido por los laboratorios donde se indican las pruebas realizadas, equipos empleados y resultados posibles sobre la extracción de colágeno a partir del WB y WW.	Cognitivas: interpretación, inquietudes e incertidumbres generadas de la socialización de resultados, uso de tecnología y alternativas de control existente, intereses en prácticas de campo, preguntas y autoevaluación de procesos. Emocionales: reflexiones develadas sobre el impacto de sus decisiones en el ambiente, en sus empleados, comunidad en general y territorio.
Fase Final (Territorio de San Benito)	Taller sensibilización sobre responsabilidad ciudadana con el río Tunjuelo a través del cubo infinito. Búsqueda y elaboración de prompt sobre economía circular haciendo uso de la inteligencia artificial (IA), así como de los ods (3, 6, 8, 9,11 y 13); mesas de diálogo con empresarios, SDA y UPN para autoevaluar problemáticas abordadas por cuadrantes (difícil a fácil y de incomodidad a comodidad).	Cognitivas: uso y abuso de sustancias químicas, manejo de procesos, toma de decisiones y relaciones costo-beneficio. Sociales: responsabilidad ciudadana, colaboración, diálogo horizontal, solidaridad y compartir experiencias. Emocionales: empatía por el río como fuente de vida en peligro de muerte, por la acción de los residuos sobre el ambiente natural, humano y diverso. Análisis del dialogo, registro fotográfico, charlas y comentarios personalizadas.

Fuente: elaboración propia a partir del seminario-taller.

Resultados

Fase 1. Diagnóstico

Se hace una visita guiada al barrio San Benito a través de una empresaria abastecedora de pieles al sector, cuya vida se enmarco siempre en el sector de las curtiembres tanto en forma laboral como familiar. Sus padres eran dueños de una microempresa dedicada al curtido de pie-

les, desde la recepción hasta la elaboración de productos de marroquinería. Ella menciona que todos sus hermanos y familiares trabajaron en este medio. Su señora madre, la hermana y una tía mueren de cáncer de estómago (sin atribuir a este oficio, un comentario de nosotros). La familia se disuelve, los hermanos hombres se disputan por los tanques de curtido casi a muerte; unos quedan con microempresas marroquineras, otro en la cárcel por problemas generados alrededor

de las curtiembres. Finalmente, ella se dedica a traer las pieles de pueblos vecinos a San Benito, provenientes de diferentes fuentes, especialmente caballo y ganado bovino.

Este relato compartido por la empresaria devela diversas dinámicas que se dan en el sector de curtiembres a la luz de las habilidades para la vida, marcado por profundas raíces familiares y comunitarias que permite a los investigadores (observación participante) entender el impacto

intergeneracional del sector, tanto en términos económicos como sociales. Aunque la empresaria no relaciona las muertes por cáncer con el oficio, la exposición prolongada a sustancias químicas como el cromo puede generar efectos negativos en la salud. Así se ilustran los costos humanos y emocionales asociados al trabajo de curtiembres; en lo social, el relato coloca de manifiesto cómo este sector genera tensiones sociales y familiares, incluyendo disputas y problemas legales.

Fase 2. Diseño de herramientas educativas e investigativas

Figura 1. Cubo infinito



Fuente: Elaboración con ayuda de DALL-E y ChatGPT.

Cada una de las caras del cubo infinito (ver figura 1) está asociada a códigos QR o a retos que invitan a evocar el nacimiento del río, la biodiversidad y cómo, a través de la historia del tiempo, el "río Tunjuelo fuente de vida" se va transformando en un río en "peligro de muerte" por procesos de industrialización y urbanización progresiva, a partir de un énfasis en la cuenca media, en el interés por la piel de los animales; igual, se menciona que esa piel también se muere y se asocia a enfermedades a la misma especie, a la población, así como a la responsabilidad que se debe tener como ciudadanos.

Fase 3. 1. Fase inicial híbrida (SDA-UPN)

Los empresarios actúan como participantes, en calidad de oyentes, de las propuestas lideradas por la SDA a través de los representantes de la Subdirección de Ecourbanismos y Gestión Ambiental Empresarial a través del programa Acercar, que ofrece un marco estructurado para que las curtiembres adopten prácticas sostenibles; así, resaltan los requisitos de participación y los beneficios para que dichas empresas se integren y postulen a estas iniciativas de sostenibilidad. En el contexto de habilidades para la vida, esta información fomenta la comprensión

de los procesos administrativos y beneficios asociados al manejo eficiente de los residuos, pues promueve la colaboración entre empresarios y entidades gubernamentales, en un clima de confianza, al presentarles oportunidades concretas de apoyo técnico y económico.

Sin embargo, una vez se finaliza la charla, los empresarios se muestran tímidos para participar, por lo que indican que hay cierta desconfianza por estos programas. Uno de ellos se atreve a afirmar que estos incentivos posiblemente sirven para colocar a los empresarios en el ojo público, ya que, una vez en el proceso, se inicia el seguimiento. De este modo, por cultura general, se desconfía de los representantes gubernamentales, debido a que los reconocen como entes de exigencia, no de acompañamiento y mejora, por lo que es necesario seguir construyendo puentes que permitan el cambio cultural y la formación ciudadana (Sánchez-Uscamayta, 2024).

La socialización de las investigaciones relacionadas con el proceso de curtido y manejo de residuos sólidos de la Universidad Pedagógica Nacional se enfocó en promover las habilidades cognitivas que impulsan la toma de decisiones informadas, cuando se hace disposición de los residuos y se implementan BPM; así mismo, a las habilidades sociales y emocionales cuando se forma parte de redes de colaboración entre entidades académicas, gubernamentales y la comunidad, quienes luchan por soluciones alternativas que permitan el trabajo en equipo mediado por la empatía y el bien común.

Así, esta primera fase permitió identificar avances en la investigación al socializar la extracción de colágeno a partir de residuos de WB y WW, con posibles alianzas de continuidad; además, se vincularon lentamente las entidades gubernamentales para generar confianza en la

participación de actividades como el programa Acercar, liderado por SDA. A su vez, gracias al acompañamiento por el sector educativo, estas iniciativas pueden llegar a tener una mejor acogida y garantizar la participación de estos, así como su sensibilización, capacitación, transferencia del conocimiento en forma horizontal y potenciar las capacidades de los empresarios para tomar decisiones informadas, en una colaboración efectiva y crítica sobre el impacto de sus residuos en el ambiente natural, humano y social.

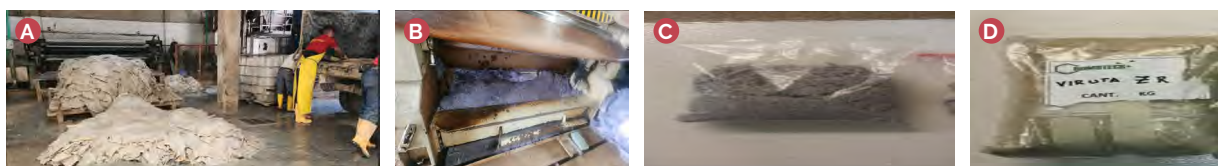
Fase 3.2. Visita a la Universidad: recorrido por los laboratorios, socialización de avances del proyecto y proyección

Esta fase consistió en ilustrar a los empresarios sobre cada una de las etapas realizadas en la obtención del hidrolizado de colágeno proveniente de virutas del WB y WW por parte del equipo investigador proyecto. Para esto, se abarcaron tres aspectos: en primer lugar, sobre las pruebas fisicoquímicas que se aplicaron para la caracterización de las virutas WB y WW; en segundo lugar, se enuncian las diferentes técnicas (ácida, básica y enzimáticas) para la obtención del hidrolizado del colágeno y, por último, un comparativo de tipo cualitativo y cuantitativo que se aplicó para verificar el producto obtenido.

Recolección de muestras

Las virutas de cuero WB y WW analizadas en este estudio fueron obtenidas de una industria de curtiembres situada en el barrio San Benito, de la localidad sexta de Tunjuelito; de estas se recolectó 1 kg de muestra. Las muestras fueron almacenadas en bolsas herméticas y mantenidas a temperatura ambiente de acuerdo con los lineamientos establecidos por Nieto y Pedraza (2017) (ver figura 2).

Figura 2. (A) Recepción de pieles (B) Rebajadora (C) Virutas de wet blue (D) Virutas wet white zeolita recolectadas en mayo de 2024



Fuente: elaboración por el equipo investigador.

Tabla 4. Caracterización de las virutas WB y WW

Parámetro analizado	Datos de parámetros fisicoquímicos de las virutas				Reporte literatura wb
	WB *	WB**	WW**	Norma	
pH (agua) (unidades de pH)	4,05	NA	NA	NA	3,32 – 4,28
Humedad (%)	52,40 ± 0,11	94,29 ± 0,014	96,20 ± 0,23	NTC-ISO 5433	35,10 – 66,01
Cenizas (%)	4,60 ± 0,17	1,00 ± 0,0096	3,71 ± 0,029	AOAC 7003/84930,15/90 (Adaptado)	5,21 - 8,65
Sustancia Dérmica – Colágeno-(%)	25,10 ± 0,46	25,53 ± 0,01	30,23 ± 0,28	NTC 1290	85,01
Grasa (%)	0,56 ± 0,06	NA	NA	AOAC 7,060/84920,39/90 (Adaptado)	NA
Fibra bruta (%)	0,172	NA	NA	AOAC 7,066/84962,09/90 (Adaptado)	NA
Cromo total	0,48 %* ± 0,074	0,40 %* ± 0,019	NA	AW 52,00	1,45 - 3,12c,d
Al (%)	No se realizó	No se realizó	% 5,2 mg Al/100 g ± 0,0002		NA

Fuente: elaboración por el equipo investigador.

Nota: * Muestra tomada en septiembre de 2023.

** Muestras recolectadas en mayo de 2024.

Con base en los resultados de la tabla 4, se observa que entre las dos virutas WB y WW se encuentra una diferencia entre los parámetros de cenizas de 2,7 %, siendo más alta en el WW, lo que indica la presencia de sustancias inorgánicas en este tipo de virutas; mientras que, en el porcentaje de sustancia dérmica se encuentra una diferencia de 5,3 %, más alta en el WW; esto

es muy importante, dado que, este parámetro viabiliza su posible comercialización en otro tipo de industrias como la de fertilizantes o la elaboración de ladrillos (De Araujo *et al.*, 2022; Stefan *et al.*, 2022).

Con relación a lo anterior, una de las opciones más probables es la utilización de las virutas en la elaboración de ladrillos; sobre estas

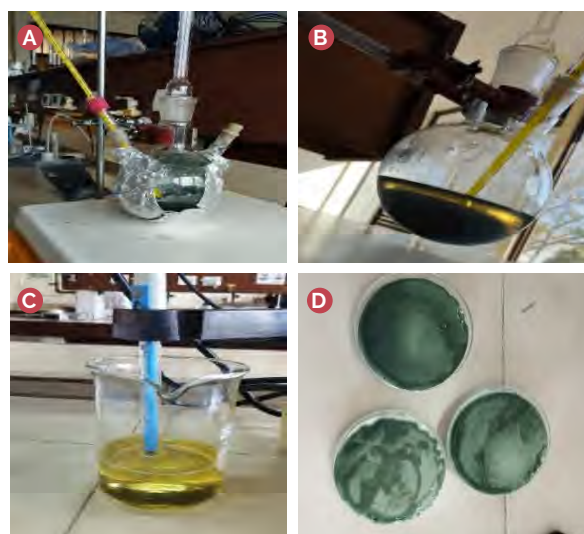
se han realizado investigaciones en países como Brasil y Rumania, las cuales ilustran que las virutas cromadas como el WB podrían ser empleadas sin ningún tipo de tratamiento. En las pruebas realizadas en Brasil, una mezcla de 0,4 kg de cemento con 2,1 kg suelo y 0,4 kg de virutas (cuya composición química fue nitrógeno: 10,40 %, fósforo: 1,00 %, potasio: 0,15 mg/kg y cromo: 27150 mg/kg) cumplió con los criterios de resistencia a la compresión, absorción de agua, análisis dimensional, análisis microestructural y lixiviación de cromo. Al comparar los valores de cromo en las dos virutas WB analizadas en la tabla 4, está del orden de 4000 a 4800 mg/kg, 5,65 veces por debajo con relación a la empleada en los ensayos de Brasil, lo cual indica que la lixiviación de este metal al suelo o aguas subterráneas sería poco probable. Esto dado que, cuando se hicieron pruebas en mezclas del 10 % y 20 % de virutas en los ladrillos, los resultados de cromo total fueron menores a 5,00 mg/L y de cromo hexavalente también fueron menores a 0,06mg/L. El resultado indica que esta sería una posible estrategia de comercialización de las dos virutas WW y WB con las industrias dedicadas a la producción de ladrillos, las cuales existen 23 en Colombia, según las NTC 4205 y 6033 de 2013 (Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación, 2013).

Hidrolizado del colágeno

En este apartado se mencionan las técnicas que se emplearon para obtener el hidrolizado de colágeno a partir de las virutas del WB y WW, a partir de un análisis documental previo que abarcó una ventana de observación entre el 2000 al 2023. Por otro lado, también cabe indicar que se hicieron varias modificaciones de los procedimientos como: tiempo de reacción, con-

centración, montajes, tipos de enzimas, entre otros; esto con el fin de optimizar, seleccionar y evaluar los costos para que puedan ser implementados en la industria de curtiembres (ver figuras 3, 4 y 5).

Figura 3. Resultados de extracción de colágeno hidrolizado del WB con hidrólisis básica



Nota: A) Montaje realizado en un balón de fondo redondo de 3 bocas y con reflujo abierto. B) Productos obtenidos de la hidrólisis alcalina (colágeno hidrolizado + precipitado). C) Colágeno hidrolizado. D) Precipitado de $\text{Cr}(\text{OH})_3$

Fuente: equipo investigador del proyecto.

Figura 4. Resultados de extracción de colágeno hidrolizado del WW con hidrólisis básica



Nota: A) Montaje realizado en un balón de fondo redondo de 3 bocas con reflujo abierto. B) Productos obtenidos de la hidrólisis alcalina (colágeno hidrolizado + precipitado).

Fuente: equipo investigador del proyecto.

En la tabla 5 se reportan los resultados obtenidos del hidrolizado de colágeno tras aplicar la hidrólisis básica a diferentes concentraciones y tiempos de reacción.

Tabla 5. Datos obtenidos del hidrolizado de colágeno, empleando hidrólisis alcalina con NaOH a partir de virutas del WB

Parámetros	NaOH 0,2 N Tiempo de reacción (min)			NaOH 0,1 N Tiempo de reacción (min)		Norma NTC 3750*	Formulación en Fertilizantes NPK**
	30	60	180	30	60		
% Colágeno Soluble	15,62	20,00	16,13	20,85	21,36	1% Mínimo	-----
% N	2,78	3,56	2,87	3,71	3,8	-----	8 % Mínimo
% Cr	NA	NA	0,00016	NA	NA	-----	-----

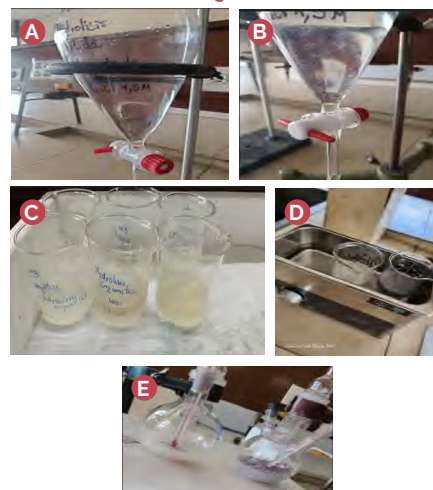
Nota: *Norma para cosméticos que fue vigente en Colombia hasta el 19 de octubre de 2022.

** Formulación NPK (8% N-24% P (P₂O₅) – 16% K (K₂O).

Con base en la tabla 5, se observa que el hidrolizado de colágeno de las virutas del WB empleando NaOH 0,1 N en un tiempo de 30 minutos, también podría ser utilizado en la industria de fertilizantes; dado que el aporte de % N es del 3,71 y lo mínimo es del 8 % para este nutriente. Esto quiere decir que se podría adicionar una sal que le aporte también N como urea o nitratos, y a nivel de fósforo (P) y potasio (K) sería la utilización con el fosfato de potasio. Por último, también es recomendable que a este producto se le realicen las respectivas pruebas de nutrientes, solubilidad en agua, análisis de pH, conductividad eléctrica, pruebas de lixiviación y tasas de liberación (Stefan *et al.*, 2022). Cabe indicar que, según registros del Instituto Colombiano Agropecuario (ICA, 2023; NTC, 2000; NTC, 2013) en Colombia existen 95 empresas que producen fertilizantes y sería una posibilidad que las industrias de curtiembres puedan suministrar las virutas del WB hidrolizadas previamente para elaborar este tipo de productos. Al observar los resultados se observa que este tipo de virutas podrían ser utilizadas para las dos aplicaciones industriales de elaboración de ladrillos y fertilizantes sin ningún tipo de tratamiento previo, con lo cual reducirían los costos en su comercialización.

Con respecto a la hidrólisis ácida, en la cual se empleó el procedimiento descrito por Schmidt *et al.*, (2016) y Fauzi *et al.* (2016), y para las enzimáticas se utilizaron las enzimas (papaina, pepsina y Tang Plus), recomendadas por la literatura según los procedimientos planteados por Almonacid-Jiménez (2019) (ver figuras 4 y 5; y tabla 6).

Figura 5. Hidrólisis ácida y enzimática



Nota: A) Precipitación del colágeno con NaCl 1,5 M WB. B) Precipitación del colágeno con NaCl 1,5 M W/W. C) Tratamiento con enzimas WB y W/W. D) Enzima TanG Plus en contacto con WB y W/W en equipo ultrasonido. E) Enzima TanG Plus en contacto con WB y W/W en tipo Batch.

Fuente: elaboración equipo investigador del proyecto.

Tabla 6. Datos obtenidos del hidrolizado de colágeno, empleando hidrólisis ácida y enzimáticas con virutas del WB y WW con los métodos tipo Batch y Ultrasonido

Parámetro	Hidrólisis Ácida		Hidrólisis Enzimática WB				Hidrólisis Enzimática WW			
	WB	WW	Papaina * Mét. 2'	Pepsina** Mét. 2'	TanG Plus*** Mét. 1'	TanG Plus Mét. 2'	Papaina Mét. 2'	Pepsina Mét. 2'	TanG Plus ***Mét. 1'	TanG Plus Mét. 2'
% N	0	0	16	5,5	0	2,48	1,1	1,8	1,7	3,1

Nota: 1° Método Ultrasonido. 2° Método Tipo Batch. * Papaina. % N aportado 6,31 (esta enzima es una cisteína proteasa, es activa a un pH 4,0 a 6,0). ** Pepsina. % N aportado 2,56 (esta enzima es una proteasa de aspartato, estable hasta un pH justo por encima de 7, se desnaturaliza en pH 8). *** TanG Plus. % N aportado 0,62 (esta enzima es una proteasa alcalasa, rango óptimo de temperatura 25-30°C; pH óptimo alrededor de 8,6).

Por último, al comparar los resultados obtenidos en las tres hidrólisis (ácida, básica y enzimáticas) para la obtención del hidrolizado de colágeno proveniente de las virutas del WB y WW, se infiere lo siguiente.

El colágeno por tener la composición del 35 % de glicina (Gly), 11 % de alanina (Ala) y un 21 % de prolina (Pro) e hidroxiprolina (Hyp), se podría utilizar la hidrólisis básica para obtener el colágeno, dado que es posible que el único aminoácido afectado será la hidroxiprolina. Por lo tanto, se recomendaría esta hidrólisis utilizando NaOH 0,1 N, con un tiempo de reacción de 30 minutos, para la reducción de costos en reactivos y, a nivel energético, para el tratamiento de los dos tipos de virutas.

Las virutas del wb y ww podrían ser utilizadas para la elaboración de ladrillos sin previo tratamiento. No obstante, para la producción de fertilizantes, las virutas del wb deben ser hidrolizadas previamente para precipitar el cromo presente en las mismas; mientras que, las virutas ww podrían ser utilizadas para esta aplicación industrial sin previo tratamiento. Esto generaría una economía circular en el sector de curtiembres.

El hidrolizado del colágeno, proveniente de las virutas del wW y wB, no se recomienda para suplementos alimentarios, ni para la elaboración de cosméticos, ni en la industria biomédica, debido a que su procedencia de tipo bovino puede generar algunas alergias y varios brotes de enfermedades como la encefalopatía espongiforme bovina, o enfermedad de las vacas locas. Esto hace que genere un riesgo alto en la población.

Fase 3.3. Conversatorio en el territorio

Figura 6. Frecuencia de palabras usadas por empresario y trabajadores de curtiembres



Fuente: software Nvivo 12.

Los empresarios y trabajadores participantes, al manipular el cubo infinito, evocan recuerdos de su infancia, aquellos que han vivido en el territorio, otros comentan desconocimiento de la historia del río o de las especies existentes. Sin embargo, todos coinciden en reconocer que el sector curtiembre se asocia con la contaminación de este cuerpo de agua, causado directamente por el uso del cromo en el curtido de la piel, así como la falta de BPM empleadas en el proceso y por el manejo de las sustancias químicas empleadas en este, así como establecimiento de alianzas que les permita entrar a un proceso de economía circular. Los empresarios y empleados muestran empatía por los impactos sociales y ambientales asociados a sus prácticas, incertidumbre frente a las barreras económicas y normativas para implementar cambios sostenibles si no se ofrecen alianzas estratégicas que les permita mejorar el sector (ver figura 6).

Fase 4. Evaluación de resultados

Uno de los temas más recurrentes mencionados por los empresarios fueron las barreras económicas: "No tenemos los recursos para implementar estas tecnologías" (Comunicación personal, 2024), lo que refleja la necesidad de apoyo financiero y técnico que les permita adoptar BPM; la responsabilidad social: "Si no hacemos algo, el río Tunjuelo no tendrá futuro" (Comunicación personal, 2024), un reconocimiento vinculado al uso de recursos pedagógicos que evidenciaron el impacto tangible de sus prácticas; colaboración interinstitucional: "Trabajar con la universidad nos puede ayudar a hacer mejor las cosas" (Comunicación personal, 2024), esto manifiesta una apertura hacia la colaboración con instituciones académicas y gubernamentales; barreras culturales: "la sostenibilidad es demasiado costosa para nosotros" o "los procesos tradicionales siempre han

funcionado" (Comunicación personal, 2024), esto evidencia un arraigo por las prácticas convencionales que dificultan la transición hacia modelos sostenibles (Secretaría Distrital de Ambiente, 2017) también un enfoque reactivo frente a las normas ambientales, ya que las perciben como un obstáculo y castigo, no como una guía para mejorar (Sánchez, 2016).

En el transcurso de la fase 3 del seminario-taller, al interactuar con el cubo infinito y trabajar en un grupo interdisciplinario, emergieron "narrativas éticas" que reflejaban una mayor conciencia de su impacto en el entorno, expresiones como: "debemos cuidar el río porque también somos parte de esta comunidad" y "la salud de nuestros trabajadores debería ser nuestra prioridad" sugieren un cambio en la percepción del rol como ciudadanos (Samaniego *et al.*, 2022); así como, disposición al cambio: "este colágeno podría ser una fuente de ingresos que no habíamos considerado", lo cual muestra una visión más estratégica.

Conclusiones

El análisis del discurso de los empresarios participantes del proyecto permitió comprender las percepciones, tensiones y oportunidades que conlleven a la adopción de prácticas sostenibles y éticas.

El discurso de los participantes evolucionó desde una postura defensiva y justificativa hacia una narrativa orientada a la acción por el uso de herramientas visuales, diálogo interdisciplinario y la presentación de resultados tangibles como la obtención de colágeno, ladrillos y fertilizantes sostenibles. Esto abre la oferta de nuevas alianzas y proyecta el trabajo del sector educativo en la industria y en la vida de las comunidades.

El análisis del discurso empresarial evidencia que las narrativas no son estáticas, tienden a evolucionar cuando se integran a herramientas educativas que pueden interactuar en diferentes escenarios (interacción entre universidad, empresa, comunidad e instituciones gubernamentales).

La metodología de intervención implementada en el proyecto, además de sensibilizar a los empresarios y empoderarlos para liderar transformaciones sostenibles en sus prácticas, permitió el desarrollo de habilidades para la vida como la empatía, el análisis crítico, la colaboración, la toma de decisiones informadas, entre otras.

Referencias

- Alas Mendoza, K. E. y Saldaña Carranza, R. F. (2024). *Estudio técnico económico financiero para determinar la rentabilidad patrimonial en la producción de cuero a base de extractos vegetales Trujillo 202* [tesis de pregrado]. Universidad Privada Antenor Orrego. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/23851>
- Anchatipán Bastidas, D. M. (2022). *Actualidad de la reutilización y reciclaje de desechos provenientes de curtiembres, revisión en Ecuador y el mundo* [tesis de pregrado]. Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/36002>
- Archivo General de la Nación (Colombia). (s. f.). *[Título del registro]*. Catálogo en línea de la Biblioteca del Archivo General de la Nación. Recuperado el 24 de agosto de 2025, de https://biblioteca.archivogeneral.gov.co/pmb/opac_css/////////index.php?lvl=notice_display&id=5975
- Barrero Manrique, L. F. y Reyes Ruiz, J. C. (2023). *Enfermedades laborales producidas por exposición a agentes químicos según sector económico* [tesis pregrado]. Universitaria Politécnica Grancolombiano.
- Berrio, M. A. Z. y Frias, G. A. C. (2019). Afectación ambiental asociado a los residuos de las curtiembres y su implicancia en la salud humana. *Documentos de trabajo Areandina*, 1. <https://doi.org/10.33132/26654644.2065>
- Caballero Otálora, F. J., Walteros Rangel, O. Y. y Santofimio Vargas, F. (2019). Desarrollo y aplicación del Supply Chain Management en las empresas de marroquinería en Bogotá (Development and Application of the Supply Chain Management in the Bankruptcy Companies in Bogotá). *Apuntes Contables*, 24, 107-125. <https://doi.org/10.18601/16577175.n24.07>
- Campos Fabregat, J. (s. f.). *Curtición Wet White*. Química para el Curtido. https://www.quimicainternacional.com/pdf/biblioteca/medio_ambiente/Curticion_wet_white.pdf
- De Araújo, V. D. O., Martins, V. A., Cavalheri, P. S., Honório, L., de Moraes Lima, P. y Magalhães Filho, F. J. C. (2022). Incorporation of tannery waste and sugarcane bagasse ash in soil-cement bricks. *Revista AIDIS de Ingeniería y Ciencias Ambientales. Investigación, desarrollo y práctica*, 15(1), 154-171. <https://doi.org/10.22201/ingen.0718378xe.2022.15.1.77053>
- Fauzi, M. B., Lokanathan, Y., Aminuddin, B. S., Ruszymah, B. H. I. y Chowdhury, S. R. (2016). Ovine tendon collagen: Extraction, characterisation and fabrication of thin films for tissue engineering applications. *Materials Science and Engineering: C*, 68, 163-171.

- Giraldo, A. D. C. (2023). *Propuesta de implementación de un programa de basura cero en la empresa americana de curtidos LTDA. Y CÍA. SCA* [tesis de pregrado] Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/14537>
- Instituto Colombiano Agropecuario (ICA). (s. f.). *Fertilizantes y bioinsumos*. Recuperado el 24 de agosto de 2025, de <https://www.ica.gov.co/areas/agricola/servicios/fertilizantes-y-bio-insumos-agricolas>
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (Icontec). (2013). *NTC 4205: Ladrillos y bloques cerámicos*.
- Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (Icontec). (2013). *NTC 6033: Etiquetas ambientales tipo I*.
- Lozano Rodríguez, C., Sierra Garavito, D. A. y Rubio Cárdenas, C. A. (2023). Modelo de desarrollo sostenible de una empresa de curtiembres en la ciudad de Bogotá D. C. *Revista CIEG*, 59. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2022/12/Ed.59176-190-Lozano-et-al.pdf>
- Martínez Riaño, D. N. (2022). *Proyecto MYRA: moda y responsabilidad ambiental; diseño sustentable y consciente* [tesis de pregrado]. Universidad ECCI. <https://repositorio.ecci.edu.co/handle/001/2926>
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Nieto Cortés, A. C., y Pedraza Grosso, A. C. (2017). Evaluación del proceso enzimático para la producción de hidrolizado de colágeno a partir de las virutas de cuero. *Revista ION*, 32(1). <https://doi.org/10.18273/revion.v32n1-2019005>
- Olarte Pardo, J. D. y Gallo Muñoz, G. A. (2020). *Evaluación de la extracción de colágeno en piel de bovinos* [tesis de pregrado]. <https://repository.uamerica.edu.co/server/api/core/bitstreams/3a08e7ac-9360-4011-8bdf-80340a363dc5/content>
- Parra Espitia, L. S. (Comp.). (2021). *Habilidades para la vida: aproximaciones conceptuales*. Universidad Católica Luis Amigo.
- Pati, A., Chaudhary, R. y Subramani, S. (2014). A review on management of chrome-tanned leather shavings: a holistic paradigm to combat the environmental issues. *Environmental Science and Pollution Research*, 21, 11266-11282. <https://doi.org/10.1007/s11356-014-3055-9>
- Ruiz, E. D. A. (2020). Estructuración del centro de gestión ambiental urbana desde un enfoque de sustentabilidad en el barrio San Benito en Bogotá Colombia. Primer paso estado del arte. *Revista Boletín Redipe*, 9(12), 143-166. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1141>
- Sakib, S. N. (2021). Extraction of Collagen Through Fish Waste Fermentation Optimization and Its Cytotoxic Studies on HaCaT Cell Line [working paper].
- Samaniego, J., Rondón Toro, E., Herrera Jiménez, J. y Santori, S. (2022). *Panorama de las hojas de ruta de economía circular en América Latina y el Caribe*. Cepal
- Sánchez Pérez, L. G. (2016). *Extracción de colágeno y queratina a partir de cascotes de bovino como*

método de aprovechamiento de los residuos generados en el Camal Municipal de Riobamba [tesis de pregrado]. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. <https://dspace.esPOCH.edu.ec/handle/123456789/5663>

Sánchez-Uscamayta, J. O., Valdez-Valdez, L. S., Romero-Vela, S. L. y Lescano-López, G. S. (2024). Formación ciudadana: Retos y desafíos de la sociedad actual. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 276-297.

Secretaría Distrital de Ambiente. (2017). *Guía de producción más limpia para el sector curtiembres de Bogotá*. https://oab.ambientebogota.gov.co/?post_type=dlm_download&p=2891

Schmidt, M. M., Dornelles, R. C. P., Mello, R. O., Kubota, E. H., Mazutti, M. A., Kempka, A. P.

y Demiate, I. M. (2016). Collagen extraction process. *International food research journal*, 23(3), 913.

Stefan, D. S., Manea-Saghin, A.-M., Triantaphyllidou, I.-E., Tzoumani, I. y Meghea, I. (2022). Advanced Collagen-Based Composites as Fertilizers Obtained by Recycling Lime Pelts Waste Resulted during Leather Manufacture. *Polymers*, 14(15), 3169. <https://doi.org/10.3390/polym14153169>

Vega, J. E. (2020). *Curtiembres en la localidad de san Benito, Bogotá; identificación de alternativas para reducción de impactos ambientales, generados por sus vertimientos* [tesis de pregrado]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Investigación acerca de las políticas públicas de seguridad en el fútbol de Brasil y Colombia

Raquel de Oliveira Sousa¹

pp. 295-302

¹ Doctoranda en Ciencias Sociales por el Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Correo: sousaraquelo@icloud.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8769-6324>

Introducción

El fútbol es un deporte que involucra a los aficionados en toda América Latina. Tenemos en común la movilización para seguir esta modalidad. No obstante, cada sociedad posee expresiones culturales distintas, que pueden ser vistas como "espejos" —la forma en que se ven— y "máscaras" —la forma en que son vistos—. Esta es la manera en que Archetti (2003) define el fútbol y el tango, en el caso argentino. En relación con los deportes practicados en Colombia, podemos citar la importancia del ciclismo, el béisbol y, principalmente, el fútbol (Bushnell, 2024). Al reflexionar sobre la identidad de la cultura brasileña, es posible identificar qué elementos movilizan e integran a individuos de diferentes estratos sociales. Teóricos como DaMatta *et al.* (1982) y Guedes (1998) suelen referirse al carnaval y al fútbol como símbolos de esa integración. El sentimiento de pertenencia a un grupo que se impulsa colectivamente, de formar parte de una hinchada con características comunes y, principalmente, de tener otros clubes como adversarios, contribuye a la definición de relaciones sociales y a la construcción de identidades. Este sentimiento en relación con el fútbol atraviesa diversos países de América Latina.

El contexto del estadio en los partidos profesionales de fútbol masculino es el telón de fondo y el espacio en el que se desarrolla este artículo. El fútbol, con todas sus relaciones sociales y el aparato institucional que lo rodea, es esencial para ser explorado sociológicamente (Bourdieu, 1990; Helal, 1990; Guedes, 1998; Reis, 1998; Elias y Dunning, 1992; Murad, 2017; Teixeira, 1998, entre otros). El fútbol permea las relaciones sociales en América Latina y está presente en los diálogos de diversas capas sociales. Ir al estadio o reunirse con amigos y familiares para ver un partido es

una manera en que la sociedad ejerce el derecho de ocupar la ciudad (Lefebvre, 1969).

En general, se piensa que el fútbol refleja los problemas encontrados en la sociedad. Siguiendo esta lógica, en una sociedad violenta, es posible notar relaciones igualmente violentas dentro de este deporte (Reis, 1998, p. 56). Al estar profundamente insertado en nuestra cultura, podemos percibir en los procesos de sociabilidad que engendra las representaciones de los conflictos sociales, como si fuera un reflejo de la sociedad. Sin embargo, Archetti y Romero (2005) argumentan que, en el caso argentino, el fútbol no solo refleja la sociedad y la cultura, sino que también forma parte del proceso más amplio de cómo la sociedad modela cuestiones morales, existenciales y políticas. Además de ayudar a construir identidades y moralidades para la sociedad, el fútbol también establece normas propias en el entorno, incluso con respecto al comportamiento violento. No obstante, es importante destacar que, en todas las relaciones socialmente construidas, no es posible señalar un solo vector de influencia para los problemas sociales, como la violencia.

Se observa un aumento en el número de casos de conflictos relacionados con el fútbol en Brasil. En el año 2013, hubo treinta muertes, con un promedio de 2,5 por mes. En 2023, Brasil registró treinta víctimas fatales relacionadas con el fútbol (Cabrera *et al.*, 2024), y en 2024, solo hasta la primera semana de abril, hubo nueve víctimas involucrando a hinchas, la mayoría de las cuales fueron del eje sur-sureste, donde los medios hegemónicos concentran su atención.

Si también consideramos el aumento de la violencia no letal en los días de partido —como robos, agresiones y enfrentamientos (Bicalho, 2011; Kelmer, 2015)—, queda claro que

también existe violencia en esta sociabilidad, aun cuando se tenga en cuenta que, donde hay mayor número de personas, tiende a haber más incidentes. Este artículo se centra en el análisis comparativo entre los programas y políticas públicas de seguridad en el fútbol en dos países: Brasil y Colombia, específicamente en las experiencias de las ciudades de Río de Janeiro y Bogotá.

Metodología

La metodología cualitativa es la base estructural para la producción de este artículo. Se empleó la etnografía con observación participante (Geertz, 2008; Foote-Whyte, 2005) en la acción pública dirigida a la seguridad de los partidos de fútbol en Río de Janeiro y Bogotá.

En Río de Janeiro, la investigación se desarrolla en colaboración con las instituciones responsables de la seguridad en el fútbol, como el Batallón Especializado de Policía en Estadios (BEPE) de la Policía Militar y el Juizado Especial del Aficionado, compuesto por las siguientes instituciones: Policía Civil, Defensoría Pública, Ministerio Público y Tribunal de Justicia. En Bogotá, el trabajo de campo se realiza con el acompañamiento de dos programas municipales: el programa Goles en Paz y el Vigías para las Organizaciones y Barras Futboleras. Estos programas dialogan con la Policía Nacional, especialmente con el destacamento denominado enlace de barras, además de colaborar con las secretarías de Salud, Educación, entre otras.

Esta técnica contribuye a la comprensión de las acciones institucionales dirigidas a la promoción de la seguridad y al control de la violencia en los respectivos países. Es decir, se realizó un análisis comparativo (Schneider y Schimitt, 1998)

entre las políticas públicas de ambos países. Es importante destacar que la producción de este artículo ocurre en un momento en el que la investigación aún está en curso.

Río de Janeiro

A través de la obra de Michaud (1989), es posible percibir que cada sociedad entiende la violencia a su manera. Lo que se considera violento no es universal; es decir, depende de una interpretación basada en criterios subjetivos. De esta manera, lo que se clasifica y tipifica como violento sufre alteraciones en diferentes lugares y a lo largo de la historia, ya que la violencia no tiene valor en sí misma, sino que depende de cómo la sociedad la representa, percibe e implementa. Misse (2016, p. 52) afirma que, actualmente, la cantidad de acciones y situaciones percibidas como violencia o crimen es mucho mayor que hace algunos años. La violencia, como representación social, adquiere significados distintos dependiendo de la sociedad y el contexto histórico, al igual que las acciones para el control de esa violencia.

Las políticas públicas para el control de la violencia en el fútbol brasileño, especialmente en Río de Janeiro, se basan en las intervenciones de las fuerzas de seguridad (públicas y privadas) y del sistema de justicia. En Río de Janeiro, la Policía Militar cuenta con un batallón especializado en policía de estadios (BEPE), fundado en 1991, que trabaja exclusivamente con el fútbol durante todo el año (Sousa, 2021). En Brasil, la policía es el principal organismo encargado de mantener el control de la violencia y del orden público, conforme el artículo 144 de la Constitución de 1988 (§ 5°).

Cada país tiene una visión distinta sobre la ley y el orden, desde sus diferentes perspectivas

sociales y filosóficas. Por esto, cada policía actúa de una manera específica (Skolnick, 1966), así como cada sociedad percibe la violencia de manera distinta (Michaud, 1989).

Es curioso notar que las instituciones que operan en el Juizado Especial del Aficionado, desde la Policía Militar hasta el Tribunal de Justicia, operan dentro de la misma lógica disciplinaria (Foucault, 1997). Leite (2018), al tratar sobre los territorios “pacificados”, discute la producción del orden y afirma: “En relación con las calles, patios (para deportes o samba), plazas y espacios de circulación, la lógica era garantizar el orden público” (énfasis nuestro, Leite, 2018, p. 15). La autora destaca la lógica del orden urbano, que también permea los campos culturales, como el fútbol y la samba. La lógica punitivista, por lo tanto, se refleja en las instituciones, lo que difiere del enfoque adoptado en Colombia en lo que respecta a la seguridad en los estadios.

Bogotá

Colombia presenta algunas similitudes con Brasil en términos sociales y culturales. El país tiene un contexto de seguridad conflictivo, con el control de grupos armados, además de hinchas que apoyan a sus equipos en cualquier circunstancia, incluso cuando esto implique riesgo. Estos hinchas, son popularmente llamados de “aguante” (Villanueva *et al.*, 2020). En particular, en Bogotá, la lógica de actuación en relación con la seguridad en el fútbol va más allá de las relaciones entre fuerzas de seguridad, el sistema de justicia y los aficionados.

A pesar del historial violento del país, Colombia ha buscado alternativas de programas y políticas públicas, que involucren al Ministerio de Deportes, las cuales valoren el derecho

al deporte como una forma de recuperación social (Hernández Londoño, 2017). Como política pública, su diseño incluyó algunos programas (Aguilar Villanueva, 1996; Román, 1999). También hubo colaboración de organizaciones no gubernamentales que actúan en el periodo de reconciliación conocido como posconflicto, con acciones pedagógicas dirigidas a la promoción de la paz (Galindo-Rojas *et al.*, 2022, p. 38).

Observando casos específicos

En Brasil, el Estatuto de Defensa del Aficionado fue implementado en 2003 (Ley 10 671 del 2003), basado en el Código de Defensa del Consumidor. No obstante, aunque fue promulgado, el estatuto carecía de regulación para su aplicación efectiva y solo pasó a ser plenamente adoptado en 2010 (Ley 12 299 del 2010). En términos prácticos, hasta 2010, era como si el estatuto no existiera. Cabe destacar que el Estatuto del Aficionado ya no es una legislación separada, ya que fue incorporado y modificado en la nueva Ley General del Deporte (Ley 14 597 del 2023). En consecuencia, los órganos responsables de la seguridad en los partidos no percibieron diferencias significativas en la aplicación de este estatuto en el día a día. Es importante subrayar que tanto el Estatuto del Aficionado (Ley 10 671 del 2003 y la Ley 12 299 del 2010) como su posterior modificación en la Ley General del Deporte (Ley 14 597 del 2023) no contaron con la participación de los aficionados en su construcción.

Colombia, por su parte, cuenta con una legislación amplia sobre los derechos de los aficionados, como el Estatuto del Aficionado al Fútbol, promulgado en 2012, posteriormente al brasileño. Además, Colombia posee comisiones públicas, como la Comisión Nacional

para la Seguridad, Comodidad y Convivencia en el Fútbol, que tiene como objetivo reducir las violencias en el fútbol, adoptando un enfoque preventivo. Estas políticas no se limitan al espacio del estadio de fútbol, sino que también abarcan los territorios locales y las rutas por donde los aficionados viajan.

Colombia es en Latinoamérica uno de los países que posee una de las legislaciones en materia de fútbol y sus problemáticas con hinchas, más avanzadas, ni en Brasil, Argentina o México hay tal cantidad y variedad de normativas que busquen la construcción de convivencia, seguridad y comodidad en los estadios, antes durante y después de los encuentros futboleros, así como de los desplazamientos por las carreteras del país. (Villanueva Bustos, 2014, pp. 10-11)

Acerca del barrismo social, se puede afirmar que representa una forma de reconocer a los aficionados, especialmente a los integrantes de las barras, como sujetos políticos con un papel social importante. Además de las acciones enfocadas en redimensionar las formas de expresión y las prácticas de los integrantes de las barras de fútbol, que están influyendo negativamente, y potenciar los aspectos positivos de la cultura de las barras. De acuerdo con el Estatuto del Aficionado al Fútbol en Colombia:

Esta propuesta se fundamenta en procesos formativos tales como el diálogo de saberes, que recogen valores sociales, normas, creencias, ideales y sentimientos, y les permiten a los barristas resignificar la realidad que los sumerge en su pasión por el mundo del fútbol, y a asumir

así su identidad como sujetos sociales y participativos.

Pilares del Barrismo Social: Los pilares para trabajar una política pública de barrismo social en Colombia son los siguientes: educativo, cultural, económico, participativo, social, deportivo-recreativo y ambiental. (Estatuto del Aficionado al Fútbol en Colombia, 2012, p. 2)

El concepto de barrismo social es una amalgama compleja de análisis provenientes de diferentes áreas del conocimiento (sociología, antropología, pedagogía y filosofía), que discuten este fenómeno desde diversas perspectivas (Villanueva Bustos, 2014, p. 6).

El contexto de los aficionados de las barras en Colombia es similar al de los integrantes de las hinchadas organizadas en Brasil. En ambos casos, se trata de jóvenes provenientes de comunidades periféricas que buscan reconocimiento social. Las actividades desarrolladas en las barras y en las hinchadas organizadas confieren a estos jóvenes una experiencia de convivencia social, que puede ser comprendida como un movimiento social. Con el barrismo social existe una política educativa y ciudadana orientada hacia la juventud, que busca la reducción de episodios violentos mediante la integración pública de las barras (Silvera y Sacker, 2013).

Esta política educativa está respaldada por una serie de legislaciones (Ley 1270 del 09, Ley 1445 de 2011, Ley 1453 de 2011, Ley 1801 de 2016, Ley 1717 de 2010, Ley 1007 de 2012) y por la acción del Ministerio del Deporte de Colombia, en colaboración con las alcaldías, incluida la de Bogotá, la secretaría del aficionado y las organizaciones civiles.

Consideraciones parciales

A partir de este análisis preliminar, es posible comprender que, a pesar de que ambos países presentan contextos históricos de violencia similares, las prácticas de seguridad en el fútbol adoptadas son completamente distintas. Mientras que, por un lado, una de ellas se caracteriza por acciones jerárquicamente establecidas, sin la integración de los aficionados en las decisiones y con un enfoque punitivo claramente definido; por el otro lado, la otra se orienta hacia acciones preventivas que incluyen a los aficionados en las decisiones y en las acciones. Sin embargo, en ambos casos, no se han alcanzado todos los objetivos establecidos.

La comparación aquí presentada no tiene como objetivo la adopción de las normas de un país por parte del otro, sino la presentación de cómo cada contexto está desarrollando el tema y qué puede enseñar y aprender cada Estado del otro. Para Brasil, es fundamental aprender de la manera en que los aficionados son comprendidos como sujetos políticos a ser escuchados, así como de la participación de la sociedad civil en los procesos cotidianos del fútbol. Por otro lado, para Colombia, es esencial una sistematización más robusta de los datos sobre la violencia en el fútbol, como el trabajo realizado por el Observatorio Social del Fútbol (Cabrera *et al.*, 2024).

Estas son algunas de las lecciones y caminos que cada país puede aprender del otro. No obstante, es fundamental que cada contexto adecue su normativa a su realidad, al actualizarla de manera que garantice la progresividad de los derechos de los aficionados. Este esfuerzo de análisis comparativo es solo un primer paso que plantea muchas cuestiones que esperamos profundizar y explorar en el futuro.

Referencias

- Aguilar Villanueva, L. F. (Ed.). (1996). *El estudio de las políticas públicas*. Porrúa.
- Amaya, A., Vargas, J., Prado Amado, S. M. y Ariztizábal, C. (2020, abril-junio) *Boletín 02*. Centro de Investigación y Documentación para el Fútbol.
- Archetti, E. P. (2003). O "gaúcho", o tango, primitivismo e poder na formação da identidade nacional argentina. *Mana*, v. 9, p. 9-29.
- Archetti, E. y Romero, A. G. (2005). Death and violence in Argentinian football. In *Football, Violence and Social Identity*. Richard Giulianotti, Norman Bonney and Mike Hepworth (eds.), Taylor & Francis e-Library.
- Bicalho, M. A. (2011). *Análise da atuação da Polícia Militar de Minas Gerais frente aos atos de violência praticados por torcidas organizadas de futebol em eventos esportivos em Belo Horizonte* [tesis de especialización]. Academia de Polícia Militar de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Bourdieu, P. (1990). *Coisas ditas*. Editora Brasiliense.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Brasil. (2003, 15 de mayo). *Lei 10 671, de 15 de maio de 2003: Dispõe sobre o Estatuto de Defesa do Torcedor e dá outras providências*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.671.htm
- Brasil. (2010, 27 de julio). *Lei 12 299, de 27 de julho de 2010: Dispõe sobre o Estatuto de Defesa do Torcedor e dá outras providências*.

- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12299.htm
- Bushnell, D. (2004). *Colombia una nación a pesar de sí misma: nuestra historia desde los tiempos precolombinos hasta hoy*. Ed. Crítica.
- Cabrera, N. Sousa, R. de O., Sudário, J. V. C. y Bandeira, T. I. (2024). *Violências no Futebol Brasileiro*. Relatório do Observatório Social do Futebol. <https://observatoriosocialfutebol.org/relatorio-violencias-no-futebol-brasileiro/>
- Colombia. (2012). *Estatuto del aficionado al fútbol en Colombia*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=47468>
- DaMatta, R., Neves, L. F., Lahud, S. y Vogel, A. (1982). *Universo do futebol*. Esporte e sociedade brasileira. Pinakothke.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Em Busca da Excitação*. Difel.
- Foote-Whyte, W. (2005 [1943]). *Sociedade de esquina*. Jorge Zahar Editor.
- Foucault, M. (1997). *Vigiar e Punir*. Vozes.
- Galindo-Rojas, E. F., Bolívar-Alfonso, H. F. y Villanueva-Bustos, A. (2022). Paz y reconciliación, la otra cara del deporte. Estudio de caso Club Deportivo La Paz Fútbol Club. *Lúdica Pedagógica*, 1(36), 33-39. <https://doi.org/10.17227/ludica.num36-16996>
- Geertz, C. (2008 [1973]). *A Interpretação das Culturas*. LTC.
- Guedes, S. L. (1998). *O Brasil no campo de futebol: estudos antropológicos sobre os significados do futebol brasileiro*. Editora da Universidade Federal Fluminense.
- Helal, R. (1990). *O que é sociologia do esporte*. Editora Brasiliense.
- Hernández Londoño, M. (2017). Estado del arte en Colombia de los programas donde se ha utilizado el deporte para el desarrollo y la construcción de la paz. *Ciencia, Tecnología e Innovación en Salud*, 1, 49-54. <https://revistas.sena.edu.co/index.php/CITEISA/article/view/1105>
- Kelmer, A. de O. (2015). *Análise da execução do policiamento externo realizado pela Polícia Militar de Minas Gerais no Estádio Raimundo Sampaio, Arena Independência, durante a realização de eventos* [tesis de especialización]. Academia de Polícia Militar do Estado de Minas Gerais.
- Lefebvre, H. (1969). *O direito à cidade* (Trad. T. C. Netto). Documentos.
- Leite, M. P. (2018). State, market and administration of territories in the city of Rio de Janeiro. *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, 14(3). <https://doi.org/10.1590/1809-43412017v14n3p149>.
- Michaud, Y. (1989). *A violência*. Ed. Ática.
- Misse, M. (2016). Violência e teoria social. *Dilemas-Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, 9(1), 45-63. <https://doi.org/10.4322/dilemas.v9.n1.7672>
- Murad, M. (2017). *A violência no futebol: novas pesquisas, novas ideias, novas propostas* (2.ª ed.). Benvirá.
- Reis, H. H. B. (1998). *Futebol e sociedade: as manifestações da torcida* [tesis de posgrado]. UNICAMP.
- Rio de Janeiro. (2015, 13 de enero). *Lei nº. 6.956 de 13 de janeiro de 2015. Dispõe Sobre A*

Organização E Divisão Judiciárias Do Estado Do Rio De Janeiro E Dá Outras Providências. <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/7954a68a437095b983257dcf00599dda?OpenDocument>

Román, M. (1999). *Guía práctica para el diseño de proyectos sociales.*

Schneider, S. y Schmitt, C. J. (1998). O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, 9(1), 49-87. <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2018/08/schneider-schmitt-1998-o-uso-do-metodo-comparativo-nas-ciencias-sociais.pdf>

Silvera, A. y Sacker, J. (2013). Convivencia ciudadana y seguridad: Barrismo social como escenario para la resignificación de la realidad juvenil del distrito de Barranquilla. *Cultura, Educación y Sociedad*, 4(2), 103-126. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/2dff4c28-7dc6-414f-bb58-19923aa6fb77>

Sousa, R. O. (2021). *Batalhão Especializado de Policiamento em Estádios: conhecendo melhor este núcleo especializado da Polícia Militar do Rio de Janeiro* [tesis de maestría]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Skolnick, J. H. (1966). *Justice Without Trial: Law Enforcement in Democratic Society*. John Wiley & Sons.

Teixeira, R. C. (1998). *Os perigos da paixão: filosofia e prática das torcidas jovens cariocas* [Dissertação de Pós-Graduação]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. (2013, 3 de junio). *Resolução nº 20 de 3 de junho de 2013. Cria o Juizado Especial do Torcedor e dos Grandes Eventos do Rio de Janeiro e dá outras providências.* <http://webfarm.tjrj.jus.br/biblioteca/index.html>

Villanueva, A., Mendivelso, R. y Rivera, O. (2020). ¡Cuidado! Jóvenes, fútbol y aguante en la vía: la pasión del fútbol en las carreteras de Colombia. *Debates En Sociología*, 51, 97-125. <https://doi.org/10.18800/debatesensociologia.202002.006>

Villanueva Bustos, A. (2014). Entre la zanahoria, el garrote, la estigmatización y el abandono de las hinchadas en Colombia. *Esporte e Sociedade*, 2(24). <https://ludopedio.org.br/biblioteca/entre-la-zanahoria-el-garrote-la-estigmatizacao-y-el-abandono-de-las-hinchadas-en-colombia/?srsltid=AfmBOoo1Wy1NzBYkcU3sWLT-CQGLiNF-V2gqHbro4J41VQQhADumJSzGq>

Introducción

Con base en la revisión de los informes de investigación que reposan en el archivo de la SGP-CIUP y la sistematización de las entrevistas realizadas a los líderes de investigación de los grupos que tienen incidencia en la Facultad de Humanidades (FHU) de la Universidad Pedagógica Nacional, se establecieron las siguientes secciones para presentar la información: metodología que orientó el desarrollo del proyecto de investigación titulado "Balance de las investigaciones de la Facultad de Humanidades financiadas por la SGP-CIUP entre 2000-2022", aspectos generales de los proyectos de investigación de la facultad en el periodo descrito, identificación de los grupos y los investigadores vinculados a los proyectos, campos temáticos en los que se inscriben las propuestas de investigación y, por último, metodologías utilizadas en el desarrollo de los proyectos.

En términos generales, se encuentra una diversidad de temas y abordajes metodológicos que enriquecen el debate académico en la FHU. Así mismo, es notable la articulación que se identifica entre la actividad investigativa y el desarrollo de los programas curriculares de esta unidad académica, a través de la creación de cursos electivos, seminarios, grupos de discusión, semilleros de investigación y uso de los productos derivados de los proyectos en diferentes espacios académicos de los programas curriculares. Se destaca la importancia que tienen las convocatorias lideradas por la Subdirección de Gestión de Proyectos y el Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional (SGP-CIUP), al subrayar la necesidad de incorporar algunos ajustes a las mismas en aras de fortalecer la actividad investigativa en la FHU. En esta dirección es importante considerar el

sentido de responsabilidad y compromiso de los investigadores que, en no pocas ocasiones, desarrollan actividades de gestión de la investigación en tiempos no reconocidos institucionalmente y que, sin duda alguna, han permitido proyectar a los grupos de investigación y posicionarlos dentro de la universidad y en el escenario académico externo, tanto en las convocatorias realizadas por Minciencias para la clasificación de grupos, como en otros escenarios académicos de carácter nacional e internacional.

Metodología del estudio

El proyecto "Balance de las investigaciones de la Facultad de Humanidades financiadas por la SGP-CIUP entre 2000-2022", se inscribe en la perspectiva de los estados del arte que se empezó a propalar en el país en la década de los años ochenta. Los estados del arte, como metodología de investigación, tienen una lógica útil, rigurosa y práctica, en tanto describen y comprenden un acervo documental específico, así mismo, se sustentan en técnicas cualitativas y, en algunos casos, cuantitativas que garantizan su sistematicidad, además, es una metodología práctica porque muestra de manera ordenada información que podría tener algún grado de dispersión (Gómez Vargas *et al.*, 2015).

Este proyecto tuvo una delimitación documental trazada por las convocatorias internas de la SGP-CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional durante el periodo del 2000 al 2021. Específicamente se revisaron los informes finales, o los informes de avances, en los casos en que no existía informe final, de los proyectos financiados por la SGP-CIUP presentados por docentes de la FHU y cuyo código de identificación interna correspondiera a las unidades

académicas adscritas a esta facultad: DCS para el Departamento de Ciencias Sociales y DLE para el Departamento de Lenguas.

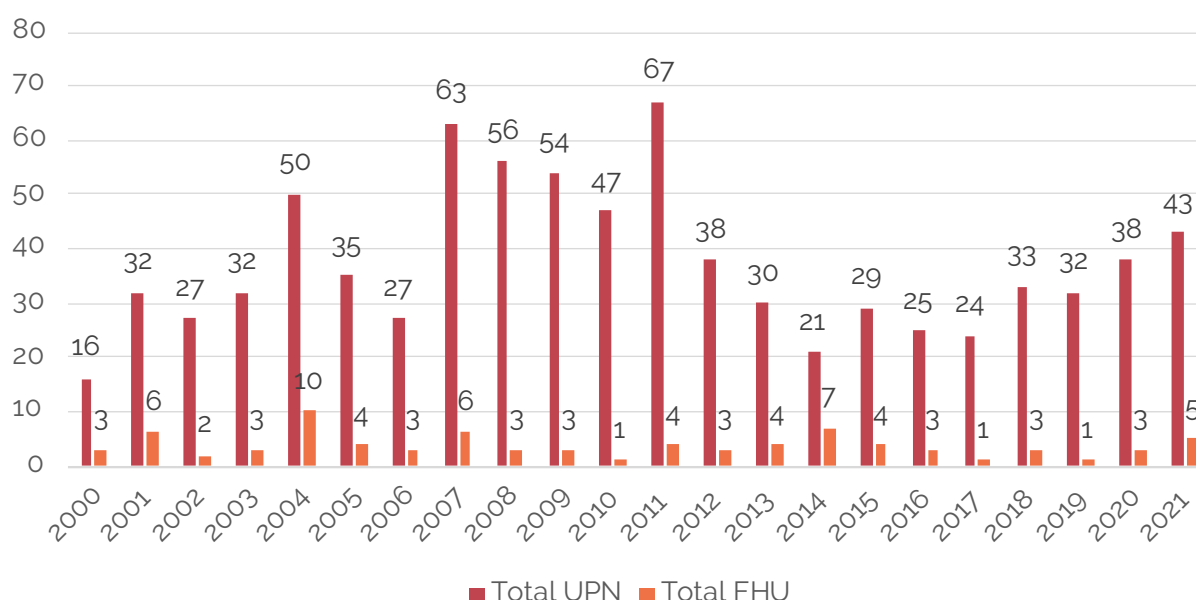
En total se identificaron 82 proyectos de investigación en la ventana de observación definida para el proyecto (2000-2021). Es decir que, en cada año, los docentes de la FHU desarrollaron cerca de 4 proyectos (3,7 es el promedio exacto dividiendo el número de proyectos por 22 años de registro). Una vez obtenidos los informes finales o de avance, se procedió a su lectura y clasificación en una ficha de registro en la que se identificaban los siguientes aspectos: código del proyecto, fecha del informe, título del proyecto, grupo de investigación, unidad académica, auto-

res, estructura del informe, número de páginas, campos temáticos y desarrollo del informe. Esta información se clasificó en los siguientes ámbitos de análisis: proyectos; grupos de investigación y proyectos; investigadores y proyectos; campos temáticos y proyectos; metodologías.

Resultados y discusión

Algunas generalidades de la investigación en la FHU permiten inferir que, del total de 819 proyectos financiados por la SGP-CIUP entre 2000 y 2021, el 10 % corresponde a proyectos de la FHU. En la figura 1 de muestra el comportamiento de los proyectos por año.

Figura 1. Proyectos por año



Fuente: elaboración propia.

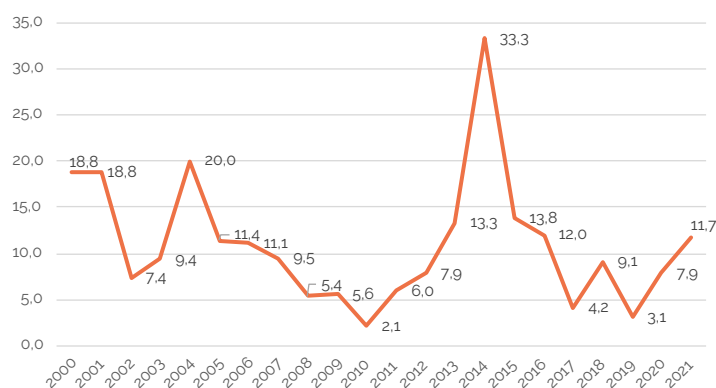
Como se dijo, a nivel de la universidad se aprobaron 819 proyectos entre 2000 y 2021, lo cual corresponde a un promedio de 37 por año. Se puede ver que entre 2007 y 2012 hubo un período de alto impacto con un número de proyectos mayor al promedio del periodo. A partir de 2014 hubo una notable disminución de proyectos aprobados y la magnitud se vuelve a recuperar al finalizar el período revisado. Esta recuperación puede estar asociada a la adopción de las *Políticas de Investigación* (2019) en las que se definieron seis líneas de acción de la investigación en la universidad: apoyo a investigadores (individuales y en el marco de grupos), fomento a la investigación en el marco de convocatorias institucionales y externas, desarrollo de investigaciones estratégicas de impacto institucional, formación en investigación, fortalecimiento de los grupos de investigación de la universidad y apropiación social de los resultados de investigación. Estas acciones reafirman el objetivo de fortalecer una cultura de la investigación, entendida como un conjunto de prácticas académicas y formativas que articulan la academia con las demandas sociales de distintos campos del conocimiento. Esta política

está en consonancia con los análisis de Rueda (2016) para quien:

La cultura de la organización a través de la dimensión motivadora (mayores incentivos y reconocimientos por los resultados obtenidos); la gestión del conocimiento a través del proceso de externalización (participación en sociedades científicas, compartición de conocimiento con otros grupos y centros de investigación, publicación de resultados de investigación); y el capital tecnológico a través de la dotación tecnológica (laboratorios, equipos de cómputo y software suficientes para la investigación) y el tiempo para la investigación (horas de investigación por número de investigadores); influyen directamente sobre los resultados obtenidos en producción científica por parte de los grupos de investigación. (p. 14)

Con el fin de comparar las cifras de investigación institucional con la realizada en la FHU, que ya evidencian algunas tendencias, en la figura 2 se muestra el porcentaje de participación de la FHU por año en las convocatorias de la SGP-CIUP.

Figura 2. Porcentaje de participación de la FHU por año



Fuente: elaboración propia.

De las anteriores gráficas se concluye que durante diez años el porcentaje de participación de la FHU estuvo por encima del su promedio (10 %) y por debajo en los doce años restantes. Algunos años en los cuales el promedio estuvo por encima coincide con una menor magnitud de proyectos aprobados por la SGP-CIUP para toda la universidad. El caso más emblemático es el año 2014 en el cual se aprobaron muy pocos proyectos en la universidad (por debajo del promedio anual institucional de 37,2) de los cuales la tercera parte fueron de la FHU. Un año que resulta prolijo para la FHU es el de 2004 en el cual la cifra de la universidad fue alta (50 proyectos) y la participación de la facultad estuvo en el 20%. En los seis años restantes el porcentaje de participación de la FHU estuvo ligeramente superior a su promedio, aunque se aclara que en la mayoría de esos años la magnitud total de proyectos financiados por la SGP-CIUP estuvo por debajo de 37,7 (exceptuando el referido 2004 y el 2021).

En relación con los doce años en los que el promedio de la FHU descendió, se evidencia que hubo seis periodos muy críticos con un promedio muy bajo, lo cual coincide con un aumento en el total de proyectos aprobados por la SGP-CIUP. Es decir, que un aumento en el número general se traduce en una menor participación de los docentes de la FHU. Solo durante dos años (2017 y 2019), de los seis más críticos, el promedio de la SGP-CIUP estuvo por debajo de 37,7. No obstante, justo en cada uno de esos dos años solo fue aprobado un proyecto en la FHU. Si se observa la información en términos de máximos y mínimo porcentuales, los años más generosos para la FHU fueron 2014 (33,3 %) y el 2004 (20 %) y los más delicados el 2010 (2,1 %) seguido de 2019 (3,1 %). Podría asociarse la baja participación de la FHU con un descontento docente ligado a las

métricas de la evaluación hegemonizadas en los últimos años. Como evidencian Vélez *et al.* (2019):

El descontento generalizado en un sector importante de las ciencias respecto a las herramientas de medición de desempeño es el síntoma de transiciones que ha traído el inicio de milenio para las prácticas científicas: la introducción ansiosa de la necesidad de automatización de los procesos de evaluación, la ilusión de alcanzar herramientas objetivas para realizarla, la angustia de la acumulación sin fin de información científica y la presión de los financiadores para entender de una manera fácil y sencilla quiénes son los mejores. (p. 4)

Acercamiento a las actividades de los grupos de investigación

El total de grupos registrados en la plataforma PRIME, gestionada por la SGP-CIUP, es de noventa y cuatro,² de los cuales catorce incluyen a profesores de la FHU. Es conveniente aclarar que la clasificación de los grupos por facultad obedece a un criterio administrativo interno de la universidad, pues, como es del conocimiento general, los grupos no pertenecen a una facultad e, incluso, varios de ellos pertenecen no solo a la Universidad Pedagógica Nacional, sino a otras instituciones. Para efectos pragmáticos y con la intención de cruzar la información del número de proyectos con la de los grupos de investigación, la distribución de los noventa y cuatro grupos

2 Esta cifra corresponde al total de grupos registrados en la plataforma. En la observación realizada no es posible establecer cuáles de estos grupos están activos o inactivos, por lo cual se decidió trabajar sobre el total de registros.

registrados en PRIME es la siguiente: Facultad de Ciencia y Tecnología 30 %, Facultad de Educación 23 %, Facultad de Bellas Artes 19 %, Facultad de Humanidades 15 % y Facultad de Educación Física 13 %; es decir que la FHU ocupa el cuarto lugar dentro de las cinco unidades académicas de la universidad.

Algunas generalidades de los catorce grupos de investigación que cuentan con la participación de profesores de la FHU son las siguientes.

La mayoría de los grupos (seis) fueron creados en el periodo 2010-2020. Entre el 2000 y el 2010 se crearon cuatro grupos y los grupos más antiguos (cuatro) son de la década de los años noventa del siglo anterior. El grupo más pretérito es el de Estilos Cognitivos (1990) y el más reciente el Grupo de investigación Fepaite-Angayusa-GIFA (2020). En la tabla 1 se muestra el año de creación de cada grupo y el número de integrantes registrados en PRIME.

Tabla 1. Grupos, año de creación y número de integrantes activos en PRIME

Grupo	Año	Integrantes
Grupo de investigación Fepaite-Angayusa – GIFA	2020	3
Vyakarana: argonautas del lenguaje	2019	4
Prácticas filosóficas	2019	4
Merawi: saberes, subjetividades y territorios	2016	4
Educación y empleo en Colombia	2016	1
Espacio y territorio	2016	4
América Latina: Transformaciones, dinámicas, políticas y pensamiento social	2006	3
Enseñanza del lenguaje – ELECDIS	2000	3
Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales	2000	19
Filosofía y enseñanza de la filosofía	2000	9
Hipermedia, evaluación y aprendizaje del inglés	1999	12
GIPELEC - Grupo de Investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación	1998	14
Geopaideia	1995	12
Estilos cognitivos	1990	5

Fuente: elaboración propia.

En promedio los grupos tienen siete investigadores activos en la plataforma PRIME, al ser un investigador el número mínimo de integrantes (grupo Educación y empleo en Colombia) y diecinueve el mayor número (grupo Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales). En total, noventa y siete profesores están integrados a grupos de investigación.

En la ventana de observación 2000-2021 se registró actividad de veintitrés grupos de investigación en la FHU. Dos de ellos, en la actualidad, no cuentan con profesores de esta facultad (los grupos Diversidades, formación y educación y Moralia) y siete han desaparecido o se encuentran inactivos (estos son: Hipermedia, minificción, literatura y lenguaje; Observatorio de violencia; Educación

y discapacidad; Exetázein - Grupo de investigación en filosofía y educación filosófica; Maestría en enseñanza de la historia; Memoria, cultura y actores urbanos; y Renovación e innovación curricular).

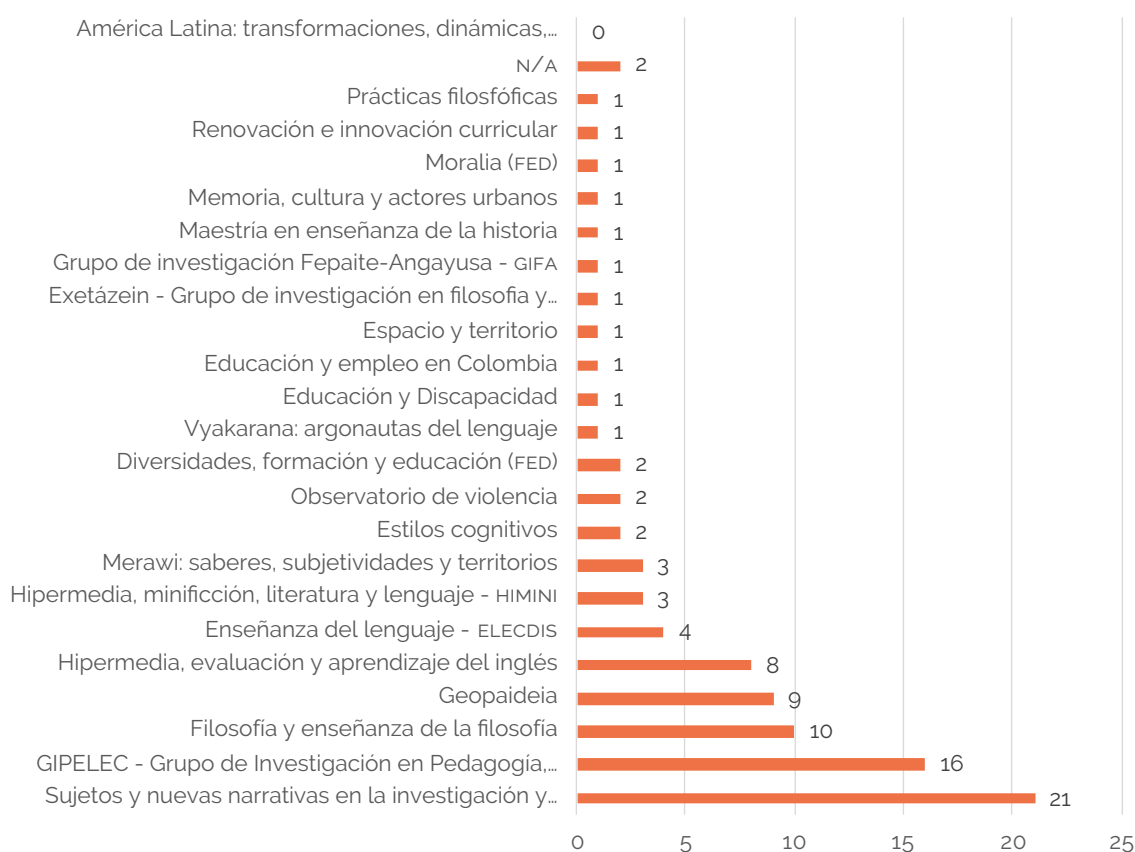
De los catorce grupos restantes (activos y con participación de profesores de la FHU), ocho tienen clasificación en la última convocatoria de Minciencias (tres de ellos en A1, uno en A, uno en B y tres en categoría C) y seis solo están registrados (en Minciencias o en PRIME).

Al cotejar la información de los grupos que reposa en la plataforma PRIME con la relacionada

en Minciencias y con las entrevistas realizadas a los líderes, se evidencia una alta movilidad de los integrantes de los grupos. En algunos de ellos se integran estudiantes de posgrado que, al momento de realizar sus tesis, vinculan productos al grupo, pero, una vez finalizado su posgrado, se inactivan en la plataforma.

En la figura 3 se muestra el número de proyectos en los que han participado los grupos de investigación de la FHU en la ventana de observación 2000-2021:

Figura 3. Proyectos de investigación por grupo



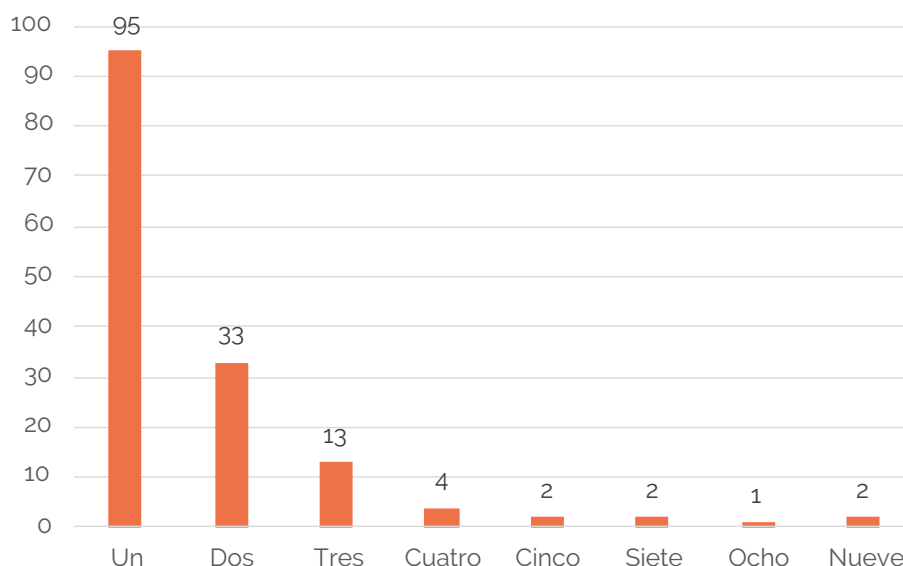
Fuente: elaboración propia.

El registro de N/A hace referencia a la imposibilidad de establecer los grupos que presentaron dos proyectos de investigación, cuyos investigadores no están en las bases de datos actualizadas de la universidad. Uno de estos proyectos es de 2000: "Lenguaje, medios de comunicación y pedagogía", y el otro es de 2004: "Justificación de los sistemas de creencias en las ciencias y su enseñanza". Este último no incluye el informe final.

Aspectos asociados a los investigadores

Un primer aspecto que se debe subrayar es que el total de investigadores que han participado en proyectos de investigación es de 152, es decir, un número superior al de investigadores activos vinculados a grupos. La explicación de esta diferencia es que un porcentaje de autores de proyectos (36 %) no ha continuado en los grupos o, a la fecha de revisión de la plataforma PRIME (octubre de 2024), no estaban activos en la misma. La figura 4 muestra la distribución de estos 152 investigadores en el número de proyectos.

Figura 4. Investigadores con proyectos de investigación



Fuente: elaboración propia.

Los dos puntos extremos de la figura 4 muestran que el mayor número de investigadores (noventa y cinco) ha participado en un solo proyecto y solo dos investigadores lo ha hecho en nueve propuestas. Al cruzar estos datos con los obtenidos para los grupos de investigación se puede establecer que el grupo al que pertene-

cen los dos investigadores con mayor número de proyectos ha desarrollado el mismo número de propuestas (nueve) en la ventana de observación. En esta tipología de grupo hay una alta concentración de los proyectos en los líderes de los grupos. Una situación un poco similar ocurre con el grupo al que pertenecen quienes han

presentado ocho propuestas y uno de los investigadores con siete propuestas (quince en total, lo cual representa más del 70 % de los proyectos aprobados por el grupo). Por obvias razones, esta concentración de la investigación también es visible en grupos recientes, que cuentan con una o dos propuestas de investigación aprobadas.

El segundo tipo de grupos, en cuanto a la distribución de proyectos por investigador, expresa una mayor diseminación de los proyectos dentro de los integrantes, es decir, que un mayor número de profesores ha participado en proyectos de investigación. En este punto es recomendable mencionar que la media de investigadores por proyecto de investigación es de 3,36, siendo uno el número menor (presente en seis proyectos) y diez el mayor (en un solo proyecto). En términos porcentuales el 68 % de los proyectos presentados está por encima de la media, lo cual es un indicador importante para mostrar la cohesión del grupo en los procesos de medición de Minciencias (2024).

En relación con la cooperación entre grupos el panorama resulta menos alentador. Del total de proyectos solo en dos proyectos participaron cuatro grupos, en cinco proyectos participaron dos grupos y el restante (setentaicinco proyectos) fueron presentados solo por un grupo. Con la fórmula del indicador de cooperación de Minciencias (número de grupos / número de proyectos menos uno), tomemos el ejemplo de los proyectos que convocaron cuatro grupos de investigación y nos daría que su indicador es de uno para estos grupos, mientras que un grupo que presenta un proyecto tendría un indicador de cero. Se aclara que este indicador en las convocatorias es más amplio, porque integra todos los productos de un grupo. Acá solo estamos tomando el dato de los proyectos internos

para enfatizar en la necesidad de que los grupos ganen un mayor nivel de asociatividad en las convocatorias de la SGP-CIUP.

Un elemento adicional para enriquecer la discusión de la actividad investigativa de los docentes universitarios está asociado a los procesos de medición y a la necesidad de visibilización y reconocimiento que han generado las directrices de Minciencias. A lo largo de las dos décadas del siglo XXI, se ha fortalecido un mercado académico que privilegia el índice de citación que tenga un investigador, sobre otros aspectos de la vida académica. Conuerdo con Montes y Mendoza (2018) para quienes:

El conocimiento adquirió un papel central en el sistema productivo y en el desarrollo económico en Colombia, se validó el fomento de la ciencia y la tecnología y la medición de la producción académica, patentes y asociaciones con la industria, y se constató entonces el enfoque comercial de la comunidad científica. (p. 24)

En el plano institucional, cada vez es mayor la presión para que los docentes generen investigaciones que redunden en la eficiencia de los grupos de investigación y en la clasificación de los investigadores en el eufemístico sistema clasificatorio que ha diseñado Minciencias para encuadrar a los investigadores.

Campos temáticos de la investigación en la Facultad de Humanidades

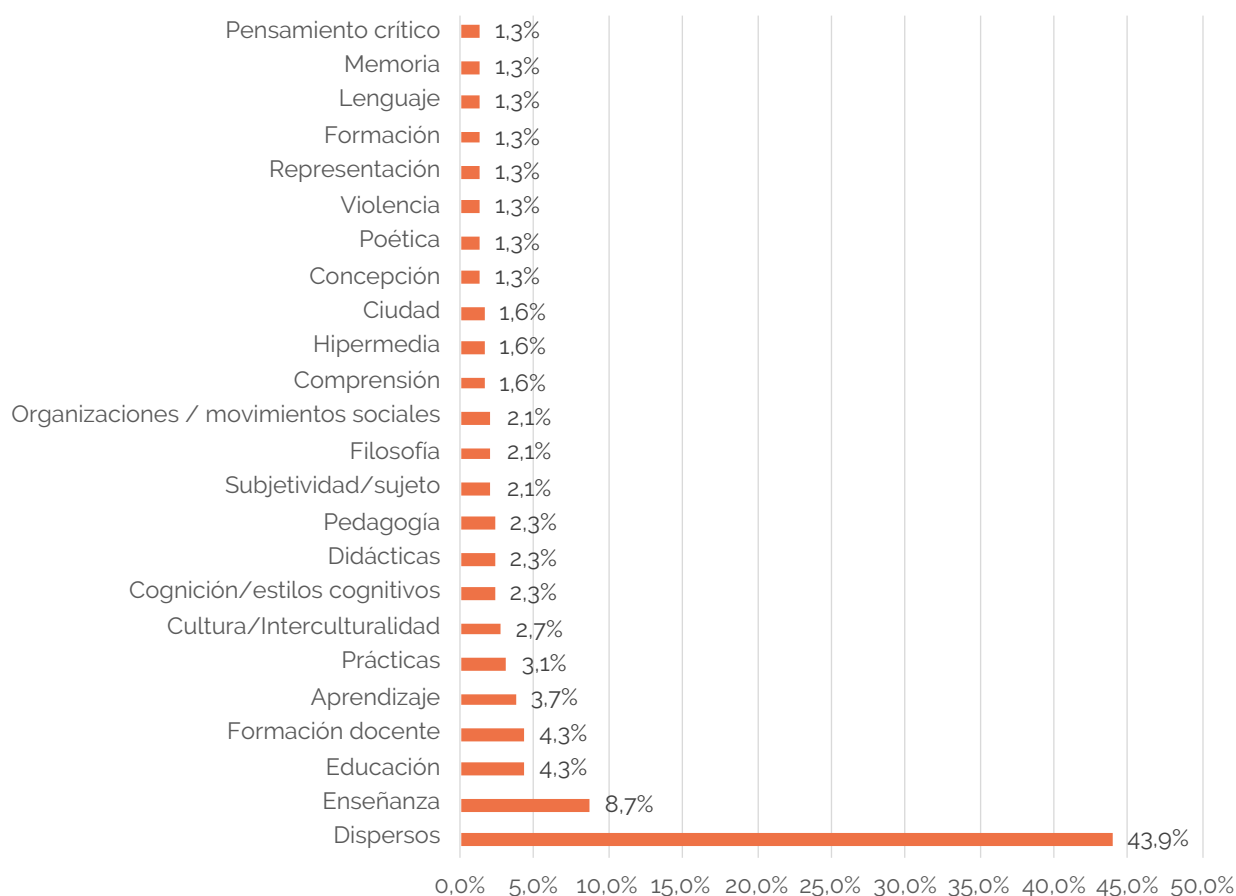
Para la definición de los campos temáticos se optó por referenciar los descriptores que los autores de los proyectos definían. En los casos en los que no estaban precisados, una vez se hacía lectura del informe se procedía a

identificar autónomamente unos descriptores. Una vez obtenido el listado total (333 descriptores) se procedió a hacer un primer agrupamiento a partir de la búsqueda de cercanías temáticas, lo cual permitió reducir el listado a 296 descriptores.

El siguiente ejercicio fue tratar de unificar por campos temáticos estos 296 descriptores hasta donde fuera posible, lo cual se logró con 166 descriptores. El criterio que se utilizó fue iden-

tificar aquellos descriptores que se repitieran cuatro o más veces, teniendo en cuenta que el promedio de descriptores por proyecto es cuatro. Al no ser posible agrupar los otros ciento treinta descriptores, dado el grado de especificidad que expresan, se decidió mencionarlos bajo la nominación de dispersión. En cuanto a los 166 descriptores que fue posible agrupar, se establecieron veintitrés campos temáticos, cuyos porcentajes de uso se expresan en la figura 5.

Figura 5. Porcentaje de descriptores utilizados



Fuente: elaboración propia.

Los descriptores que están por encima de la media (7,2) son, en su orden: enseñanza, educación, formación docente, aprendizaje, prácticas, cultura/interculturalidad, cognición/estilos cognitivos, didácticas y pedagogía. Los otros descriptores (que en la gráfica se ubican con porcentajes de 2,1% y menores) tienen una recurrencia menor a la media. Con excepción del descriptor "formación" (que se repite en cuatro ocasiones), los otros trece descriptores muestran la emergencia de proyectos de investigación que trascienden el escenario educativo y se instalan en problemas puntuales de las disciplinas que atraviesan los programas de la FHU, al igual que los descriptores que hacen parte del conjunto que hemos denominado "dispersión". Si sumamos los datos de la dispersión a los descriptores cuya repitencia está por debajo de la media (el resultado es 195), lo que porcentualmente indica que el 65,9 % se inscriben en campos diferentes a la educación y la pedagogía. Esto quiere decir que en la actividad investigativa de los grupos de la FHU en la ventana de observación 2000-2021, los temas específicos, referidos a las disciplinas, han venido en aumento, así se posicionan por encima de los proyectos asociados estrictamente a los campos fundantes de la universidad. Sin duda alguna, esta situación manifiesta la riqueza de la investigación que se desarrolla en la FHU y expresa los sentidos amplios y polifónicos desde los cuales se está comprendiendo la educación y la pedagogía. Este hallazgo entra en contradicción con Rincón (2016), quien en su investigación encuentra que:

Los resultados advierten a la comunidad académica, principalmente al conjunto de investigadores de las ciencias de la educación, sobre la falta de investigación concerniente a áreas netamente

disciplinares; es decir, investigaciones que centren sus estudios en elementos que sobrepasen los análisis meramente pedagógicos. Los resultados demuestran que el 63 % de las investigaciones (esto es, las tendencias prácticas pedagógicas, pedagogía, aprendizaje y desarrollo y evaluación) se encuentran directamente dirigidas a estudios concernientes a la pedagogía, lo que permite establecer que hay una falta de profundización en las materias, áreas disciplinares. (p. 18)

En contraste, como se ha mostrado en esta sección, la revisión de la investigación en la FHU muestra un creciente interés por asuntos disciplinares, paralelo a los proyectos centrados en aspectos pedagógicos y didácticos. Esta tendencia creciente está asociada, a su vez, con el lugar que está jugando la formación disciplinar en el transcurso regular de los programas curriculares de la FHU.

Metodologías de investigación

Al igual que con los descriptores, las metodologías de investigación se caracterizan por su diversidad y originalidad. Una observación inicial pareciera indicar que en la mayoría de los proyectos hay una inclinación hacia la investigación cualitativa, la cual se adjetiva de diferentes formas como se mostrará más adelante, y en otros se acude a investigaciones de tipo descriptivo y experimental. Recordemos que esta distinción entre lo cualitativo y lo cuantitativo está dada, principalmente, por los siguientes aspectos: relación entre el investigador y los sujetos investigados, posibilidades de la generalización de los datos, interés por la transformación de la realidad estudiada, relación entre las variables o entre los contextos situacionales y exposición de

los resultados de investigación. No obstante, los desarrollos teóricos de los últimos años muestran que cada vez estas fronteras son menos claras y que cada enfoque puede utilizar herramientas del otro si el investigador considera que son útiles para el desarrollo de sus preguntas (Cortés, 2007).

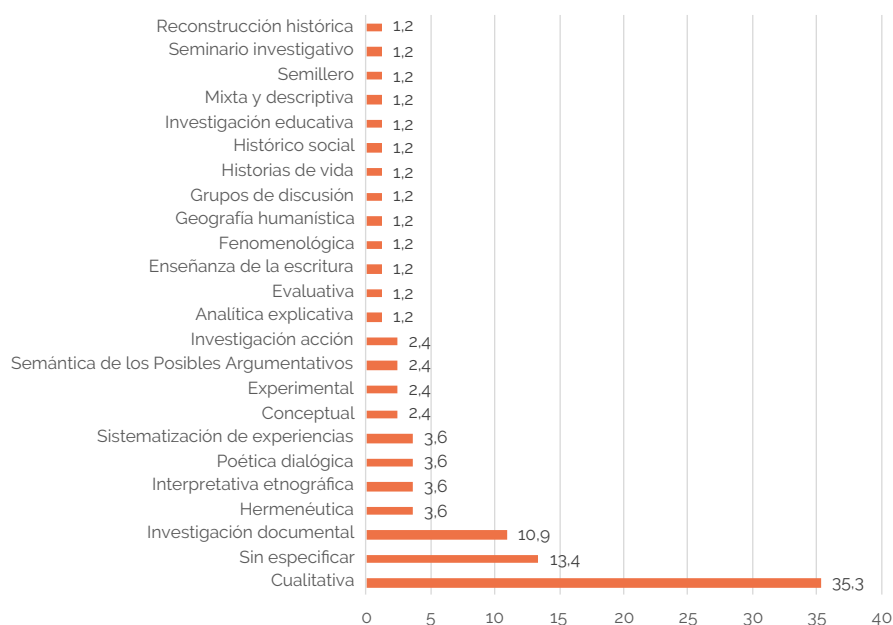
En la revisión de los informes de investigación que conformaron el acervo documental de este proyecto, se pudo establecer que la mayoría de los proyectos hacen explícita su inclinación cualitativa, en tanto un número muy significativo realiza una definición más específica de su metodología al superar la dicotomía cualitativo/cuantitativo. Se puede colegir que en los proyectos de investigación es cada vez más recurrente, no aún generalizable, la flexibilidad metodológica; esto quiere decir que, si bien se define un marco metodológico cuando se presenta el proyecto, las técnicas de recolección y análisis de información van modificándose, dependiendo de las condi-

ciones de los objetos de estudio, condición que facilita la adopción contextual de métodos mixtos. Esta situación resulta cercana a la reflexión propuesta por Núñez (2017), para quien:

En relación estricta con la pluralidad de los métodos mixtos, el contexto de investigación y las características del objeto de estudio son quienes deben guiar el proceso de formalización de los métodos y no una idea preconcebida. Cada estudio es un universo estructurado y posee, desde el punto de vista metodológico, sus propios elementos constitutivos que son, a su vez, un reflejo del objeto de estudio; los métodos aspiran a acercarse lo más posible a la realidad fenomenal que desean retratar. (p. 647)

La figura 6 muestra la manera cómo se definen los abordajes metodológicos en los informes finales revisados.

Figura 6. Metodologías en porcentajes



Fuente: elaboración propia.

Desde una mirada metodológica ortodoxa, se podrían incluir varias de las definiciones específicas (las que tienen 3,6 %, algunas de 2,4 % y la gran mayoría de 1,2 %) en una lógica cualitativa. Sin embargo, se decidió no recurrir a esa tipología con el fin de conservar la variedad de apuestas metodológicas que, en concepto del autor, demuestran una gran riqueza de la investigación en la FHU. Algunos aspectos puntuales que son destacables de esta presentación:

- Algunos proyectos privilegian en su definición metodológica lo que tradicionalmente se identifica como técnicas.
- Algunos proyectos echan mano de metodologías específicas definidas desde el campo disciplinar en el cual se inscriben. Es decir, más allá de definir un paradigma y un enfoque global, sitúan el abordaje metodológico en los soportes disciplinares del proyecto.
- La enunciación de lo cualitativo también resulta diversa, lo cual se demuestra en los adjetivos con los cuales se complementa esta enunciación: interpretativa, exploratoria, observación participante, descriptiva, etnográfica, crítica, dialógica, documental, narrativa y hermenéutica.

Mención aparte merece el tema de los semilleros de investigación. Como se mostró en la primera parte de este documento, una de las líneas de acción de las políticas de investigación de la universidad está relacionada con la formación en investigación, área en la cual la institución ha hecho ingentes esfuerzos presupuestales y administrativos para su consolidación. Los semilleros de investigación, enmarcados dentro de esta línea de acción, son de gran importancia para la cualificación de los estudiantes, por cuanto en tales espacios adquieren otro tipo de

competencias que no necesariamente están previstas en los programas curriculares. Para Quintero *et al.* (2008):

En el contexto del sistema de acreditación de calidad, el relevo generacional, el joven investigador y el concepto de formación investigativa e investigación formativa, son temas de máxima actualidad en Colombia, al igual que en Latinoamérica y otros países del mundo. No obstante, el crecimiento de los semilleros se ve limitado por problemas presupuestales, sistemas de contratación de docentes, vacíos y contradicciones en la legislación y normas reglamentarias. Los semilleros de investigación han entrado a ocupar un lugar importante en los planes de desarrollo y en las evaluaciones institucionales que buscan el aseguramiento de un sistema de acreditación de calidad. Contrario a los tardíos e inalcanzables logros del currículo, los semilleros de investigación, con más rapidez, han aportado indicadores que permiten a la universidad alcanzar la excelencia como un centro de la ciencia, la investigación y la innovación. (p. 41)

En el caso de la FHU llama la atención que solo un semillero de investigación ha tenido financiación de la SGP-CIUP por vía de las convocatorias en el período analizado. Esto es sugerente si se contrasta con la información derivada de las entrevistas realizadas a los dieciséis líderes, según la cual se evidencia que todos ven importante el trabajo de formación en investigación y, en su gran mayoría, los grupos definen espacios formativos dentro de sus actividades regulares. El meollo del asunto parece ser, entonces, el tránsito a constituirse como semillero institucional en la plataforma PRIME o en

el acceso a las convocatorias de la SGP-CIUP en esta modalidad.

Conclusiones

A partir de la revisión de los informes de investigación de los proyectos financiados por la SGP-CIUP entre 2000-2021 y de las entrevistas realizadas a los líderes de los grupos de investigación que tienen, o han tenido, injerencia en la dinámica académica de la FHU, se pueden inferir las siguientes particularidades.

Para todos los grupos de investigación las convocatorias de la SGP-CIUP ocupan un lugar central en su plan de acción. Sin embargo, dependiendo de las trayectorias de los grupos, en algunos hay apuestas interinstitucionales que suplen las limitaciones que puedan tener los espacios institucionales para el desarrollo de investigaciones.

La participación de los grupos de investigación integrados por profesores de la FHU en las convocatorias internas de la SGP-CIUP es limitada, llegando solo a un 10 % del total en todo el período. La situación se explica por diferentes factores dentro los cuales sobresalen: insatisfacciones con la morfología administrativa de las convocatorias (exceso de trámites, procedimientos y formatos), no focalización temática de las convocatorias dependiendo de los intereses y perfiles de la investigación en cada facultad, insuficiencia de horas para los docentes asociadas a la planeación y formulación de los proyectos de investigación, trabas administrativas en los departamentos para avalar propuestas de algunos grupos y, algo no menor, en la segunda década del período revisado, encargos administrativos de diferentes profe-

sores de planta de los programas de la facultad que tienen liderazgos investigativos.

El promedio de investigadores por grupo es menor de diez profesores. Sin embargo, es importante ratificar que esta cifra es bastante variable de año a año. Para establecer un comportamiento más detallado en este asunto, sería necesario confirmar en cada convocatoria de Minciencias cuantos investigadores reciben el aval por grupo. Para el caso de los grupos que no acceden a esta convocatoria la dinámica se puede establecer revisando la plataforma PRIME.

Temáticamente se destaca la pluralidad de objetos de investigación que abordan los proyectos de investigación. Un elemento que llama la atención es que la investigación en las disciplinas específicas, es decir, aquellas que están en los bordes de la educación y la pedagogía, tienen un porcentaje mayor. Se podría decir que, de cada diez proyectos presentados, seis se inscriben en campos disciplinares diferentes a la educación y la pedagogía.

Metodológicamente, las apuestas se concentran en enfoques cualitativos preferencialmente, aunque las técnicas y análisis de información van transformándose conforme se avanza en el desarrollo de los proyectos. Esta situación fue más evidente con los proyectos desarrollados en el período de la pandemia, en el que los investigadores acudieron a estrategias creativas para dar cuenta de los objetivos planteados en sus proyectos.

La formación en investigación, bien sea a través de los semilleros de investigación o por medio de las monitorias, ocupa un lugar central en todos los grupos de investigación. Para los líderes de los grupos los estudiantes que se

vinculan a proyectos evidencian un complemento formativo representado en el desarrollo de competencias profesionales que no son tan visibles en otros estudiantes.

Referencias

- Cortés, F. (2007). Algunos aspectos de la controversia entre investigación cualitativa e investigación cuantitativa. *Argumentos. Estudios críticos De La Sociedad*, 36, 81–108. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/1017>
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423–442. <https://doi.org/10.21501/22161201.1469>
- Minciencias. (2024). *Convocatoria Nacional para el reconocimiento y medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y para el reconocimiento de investigadores del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación – 2024*.
- Montes, I. y Mendoza, P. (2018). Docencia e investigación en Colombia desde la perspectiva del capitalismo académico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(40). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584792>
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6054869>
- Quintero, J., Munévar-Molina, R. A. y Munévar-Quintero, F. I. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y educadores*, 11(1). <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/716>
- Rincón, C. (2016). Tendencias temáticas e investigativas en las facultades de educación en Colombia: una mirada a las revistas científicas. *Papeles*, 8(15), 10-20. <https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/435>
- Rueda-Barrios, G. y Rodenes-Adam, M. (2016). Factores determinantes en la producción científica de los grupos de investigación en Colombia. *Revista Española De Documentación Científica*, 39(1). <https://doi.org/10.3989/redc.2016.1.1198>
- Universidad Pedagógica Nacional (2019). *Políticas de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional: trayectoria institucional y líneas de acción*. SGP-CIUP.
- Vélez, G., Uribe-Tirado, A., Restrepo-Quintero, D., Ochoa-Gutierrez, J., Pallares, C., Gómez-Molina, H. F., Suárez-Tamayo, M. y Calle, J. (2019). Hacia un modelo de medición de la ciencia desde el Sur Global: métricas responsables. *Palabra Clave*, 8(2). <https://doi.org/10.24215/18539912e068>



Este libro recoge el pulso vivo de la investigación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional. A lo largo del tiempo, integrantes de la comunidad académica han tejido un mosaico de experiencias, reflexiones y apuestas que entienden la educación como una práctica transformadora, política y profundamente humana.

Pedagogías en común es una invitación a pensar la investigación como un ejercicio abierto, colectivo y situado: abierto a los saberes múltiples que circulan en la escuela y fuera de ella; colectivo porque se construye en diálogo entre comunidades académicas, docentes y territorios; y situado porque reconoce que todo conocimiento nace de contextos concretos, marcados por historias, cuerpos y realidades sociales.

Organizado en cinco partes, la obra atraviesa temas como la práctica pedagógica y la formación docente, la educación rural y popular, la interculturalidad y la escritura, el cuerpo y el deseo en la universidad, las metodologías críticas de enseñanza, y las relaciones entre educación, comunidad y políticas públicas. Cada investigación ofrece claves para repensar la labor de enseñar y renovar la práctica educativa cotidiana.

Este compendio celebra la diversidad de enfoques, voces y territorios que habitan la universidad pública, y reafirma la importancia de la ciencia abierta y el compromiso social del conocimiento.