Investigación, educación y formación docente

Tercer encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación

Absalón Jiménez Becerra
Yenifer Marcela Parra Chaparro
Compiladores

dciatdac
UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

.....

El libro que a continuación se presenta recoge las intervenciones académicas que se presentaron en el marco del *Tercer Encuentro de Socialización de Experiencias Investigativas de la Facultad de Ciencias y Educación* de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, realizado en octubre de 2015. Los anales de un evento, en este caso académico, se constituyen como iniciativa frente al recuerdo y el olvido institucional. De hecho, la sistematización de la actividad por medio de la recopilación de las narrativas de los paneles centrales, la intervención de los estudiantes y docentes investigadores, hacen parte de un acontecimiento que irrumpe para alterar la cotidianidad académica que en pocas ocasiones se pone cita para dar cuenta de las experiencias investigativas ya sea presentando trabajos recientemente terminados, avances de investigación y/o propuestas investigativas de innovación que se presentaron para ser discutidas, cuestionadas y enriquecidas en el mismo proceso de socialización.

UD Editorial

ISBN 978-958-8972-98-5

9 789588 972985

Investigación, educación y formación docente

Investigación, educación y formación docente

Tercer encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación

Absalón Jiménez Becerra
Yenifer Marcela Parra Chaparro
Compiladores

COLECCIÓN
dcidat

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Facultad de Ciencias y Educación
© Absalón Jiménez Becerra, Yenifer Marcela Parra Chaparro
(Compiladores)
Primera edición, abril de 2017
ISBN digital: 978-958-8972-98-5

Dirección Sección de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial
Miguel Fernando Niño Roa

Corrección de estilo
Editorial UD.

Diagramación y montaje de cubierta
Astrid Prieto Castillo

Imagen de cubierta
Proyecto Académico de Educación Trasversal en Tecnología (PAET)

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 No. 34-37
Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Investigación, educación y formación docente [recurso electrónico] : tercer encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación / Absalón Jiménez Becerra y otros. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017.
CD-Rom ; 12 cm. -- (Colección didáctica)
ISBN 978-958-8972-98-5
1. Formación profesional de maestros - CD-ROM 2. Pedagogía - CD-ROM 3. Investigación académica - CD-ROM 4. Educación - Investigación - CD-ROM I. Jiménez Becerra, Absalón, autor II. Serie.
371.1 cd 21 ed.
A1567431

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Todos los derechos reservados.
Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.
Hecho en Colombia

Contenido

Prólogo 11
Generalidades 13
La investigación formativa y los semilleros de investigación en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas 15
Absalón Jiménez Becerra
Iniciativas de investigación de la Universidad Distrital en torno a la paz y el postconflicto 27
La investigación en la Facultad de Ciencias y Educación: reflexión sobre la formación de investigadores en los niveles de pregrado, maestría y doctorado 33

Parte I
Escuela, pedagogía y educación

Construyendo el proyecto de vida desde la clase de matemáticas 41
Francisco Javier Camelo Bustos
Claudia Patricia Vanegas Padilla
Diana Maritza Vanegas García
Problemáticas de la infancia en el Distrito: la mirada de los egresados de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas 51
Marisol Castiblanco Martínez
Luisa Carlota Santana Gaitán
Formación docente en Colombia como práctica discursiva en el siglo XX 61
José Mauricio Ardila Cipagauta
Sexualidad y género en la escuela; un ejercicio del estado del arte 71
Estephania Pinto Arenas
José Fernando Velásquez
María Janeth Puerto Rodríguez
Laura Daniela Caicedo
Dayana López Melo
Investigación y representación de infancia en Bogotá, 2006 al 2014 81
Estefanía Arango
Rocío Giraldo
Gina Peña

Parte II
Didácticas específicas

La percepción de la inclusión de los estudiantes que cursan biología 101
María Cristina Gamboa Mora
José Humberto Guerrero Rodríguez
Laura Yaneth Quiceno Bernal

Uso de la historia de la ciencia para la enseñanza de la didáctica de la física a través de un proceso metacognitivo 119
Rodrigo Téllez
Olga Castiblanco

Revisión de los términos 'idea previa', 'preconcepción' y 'concepciones alternativas o espontaneas' 141
Jorge Enrique Cano Molina

Parte III
Docencia universitaria y Educación Superior

Caracterización de estudiantes que desertaron durante el desarrollo de la cátedra Francisco José de Caldas 155
Diana Patricia Landazábal Cuervo
Norma Constanza Hernández Cantor
Jeny Angélica Vega Rueda

Caracterización de los estudiantes que tuvieron fracaso académico en la cátedra Francisco José de Caldas 187
Diana Patricia Landazábal Cuervo
Norma Constanza Hernández Cantor
Marcela Burgos Giraldo

Parte IV
Ciencias humanas, ciencias del lenguaje y arte

Imaginarios y perspectivas sobre el habitante de calle en el cine colombiano 231
Nicolás Pedraza Salamanca

Redes sociales virtuales como dispositivos mediáticos contemporáneos 237
Daniel Ernesto Beltrán

Espontaneidad, una alternativa en la exploración literaria 251
Francisco Rodríguez M.
Andrés Méndez L.
Germán Osorio J.

Escribir en la Universidad: desde las matemáticas hacia las letras 261
Gina Marcela Afanador Molano

Juegos infantiles de Colombia, diseño y organización de ludotecas 271
Jesús Alberto Motta Marroquín

Ciencias Sociales y Etnomusicología; perspectivas interdisciplinares a partir de un ejercicio de investigación histórico-cultural 277
Juan David Luján

Abordaje del desarraigo y la recuperación de memoria a partir de la expresión plástica con los niños(as) asistentes a la casa de memoria y lúdica Kukulkán 297
Yuli Andrea Anzola Sánchez
Paula Andrea Peñaloza Chaparro

La sociabilidad en internet como práctica comunicativa y construcción de un nuevo género discursivo: el discurso de los "youtubers" 309
Carlos Andrés Pinzón Ordóñez

El aula como pólemos: las figuras del docente y alumno en las relaciones de poder dentro del aula de clase 323
Óscar Felipe Roa Sánchez

El género discursivo mediático en los programas del defensor del televidente de la televisión nacional 337
Víctor Alfonso Barragán Escarpeta

Los cambios de sentido de las palabras de culturas prehispánicas en contextos comunicativos urbanos cotidianos: la palabra en la conversación coloquial 345
Jeisson Andrés Ramírez Sierra

Aproximación socio-comunicativa al discurso poético 349
Nicolás Camilo Forero Olaya

Miradas contemporáneas en la escuela rural
Experiencia escuela rural
municipio de Ubaque, Cundinamarca 359
Semillero de investigación: Miradas contemporáneas en la Escuela Rural

Asomatognosia —la imagen denegada— 367
Carolina Martínez Uzeta

Parte V
Ciencias de la naturaleza y la tecnología

Biomarcador de alcoholismo CDT: validación del método por HPLC 379
Diana Moreno Rodríguez
Liz Castro Ayala
Berta Inés Delgado

El alcoholismo como enfermedad: biomarcadores de diagnóstico 393
Jonnathan Rincón Sánchez
Lina María Velasco Jiménez
Bertha Inés Delgado

Obtención de biocombustibles a partir de residuos de biomasa 405
Yurany González
Yesica Mendoza
Berta Inés Delgado

Análisis interdisciplinar del fenómeno auroral 419
Jonathan Hurtado Pachón
Bertha Inés Delgado
José Alejandro García

Teoría de grupos aplicada a la química **433**
Kevin Johan Cobos Montes
Aiby Nicol Parra Leyton
Luis Carlos García Sánchez

Diseño de un protocolo de levantamiento radiométrico para centros de rayos X diagnóstico **437**
Pilar Infante Luna
Sergio A. Morales Arias
Cristian C. Lemus Cubides

Parte VI
Diversidad y discriminación cultural, social y de género

¿Y yo qué soy? Imaginarios de género en los enunciados estéticos (gráficos y escritos) de las y los actuales docentes en formación de La Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Nivel 1 de 2013 –I) **443**
Gary Gari Muriel
Marisol Castiblaco Martínez
Ibeth Tatiana Durango Lara
Natalia Lucía Vargas Sánchez

Subjetivación femenina: una mirada a la niña que me ronda

Caracterización de las prácticas de crianza de las pedagogas en formación de la licenciatura en pedagogía infantil **457**
Mabel Edit Beltrán Junca
Erika Puentes Garzón

Igualmente diferentes. Incidencia de los imaginarios de género en las manifestaciones de violencia intergenérica en el grupo de estudiantes de 4° B del Colegio Distrital Aulas Colombianas San Luis **473**
Lady Alexandra Tovar Altuzarra
Stephania Vargas Díaz

Prólogo

El Comité de Investigación de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en calidad de organizador del *III Encuentro de Socialización de Experiencias Investigativas de la Facultad de Ciencias y Educación,* presenta a continuación las memorias del evento que se desarrolló en las instalaciones de la Facultad de Ciencias y Educación, sede Macarena, los días 5, 6, 7 y 9 de octubre de 2015.

Las memorias de un evento, en este caso académico, se constituyen como iniciativa institucional frente al recuerdo y el olvido. De hecho, la sistematización de la actividad por medio de la recopilación de las narrativas de los paneles centrales, la intervención de los estudiantes y docentes investigadores, hacen parte de un acontecimiento que irrumpe para alterar la cotidianidad académica que en pocas ocasiones se pone cita para dar cuenta de las experiencias investigativas ya sea presentando trabajos recientemente terminados, avances de investigación y/o propuestas investigativas de innovación que se presentaron para ser discutidas, cuestionadas y enriquecidas en el mismo proceso de socialización.

En este horizonte de sentido, se puede decir que la dinámica que ganó la organización de esta actividad, el nivel de compromiso de los estudiantes y el interés de los profesores de la Facultad, puso en evidencia la consolidación de una cultura investigativa que se viene abriendo paso en nuestra Universidad y, particularmente, en la Facultad de Ciencias y Educación.

La materialización de esta actividad académica muestra el compromiso del Comité de Investigaciones respecto a la investigación y a su socialización, esta última permite la transferencia e interacción del conocimiento en los diversos campos del saber adscritos a la Universidad, posibilitando un diálogo y nuevas

perspectivas de investigar. El documento está estructurado de la siguiente manera: reflexiones en torno al evento, conferencias centrales y ponencias desarrolladas en ejes temáticos.

Absalón Jiménez Becerra
Coordinador Comité de Investigaciones
Facultad de Ciencias y Educación
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Yenifer Marcela Parra Chaparro
Asistente Académica Comité de Investigaciones
Facultad de Ciencias y Educación
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Generalidades

III Encuentro de Socialización de Investigaciones de la Facultad de Ciencias y Educación

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Bogotá, 5, 6, 7, y 9 de octubre de 2015

Lugar:

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, sede Macarena A, Carrera 3 N° 26 A-40, Bogotá.

Propósito:

Tejer comunidad científica y académica a partir de la promoción de actividades de socialización de resultados de investigaciones adelantadas por docentes y estudiantes investigadores de la Facultad de Ciencias y Educación, para la co-construcción de una estructura de investigación propia de nuestra Facultad.

Dirigido a:

Docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias y Educación vinculados a grupos y semilleros de investigación.

Ejes temáticos:

1. Escuela, pedagogía y educación
2. Didácticas específicas

3. Docencia universitaria y educación superior
4. Ciencias humanas, ciencias del lenguaje y arte
5. Ciencias de la naturaleza y tecnología
6. Diversidad y discriminación cultural, social y de género

Comité de Investigación
Facultad de Ciencias y Educación
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Absalón Jiménez Becerra

Coordinador Comité de Investigación

Adela Molina Andrade

Representante Grupos de Investigación de Postgrado

Flor Alba Santamaría Valero

Representante Grupos de Investigación de Postgrado

Andrés Fernando Castiblanco Roldan

Representante Grupos de Investigación de Pregrado

Mauricio Enrique Lizarralde Jaramillo

Representante Grupos de Investigación de Pregrado

Diana Patricia Landazábal Cuervo

Representante Grupos de Investigación de Pregrado

Yenifer Marcela Parra Chaparro

Asistente Comité de Investigación

Gina Marcela Afanador Molano

Monitora académica

Ibeth Tatiana Durango Lara

Monitora académica

La investigación formativa y los semilleros de investigación en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas[1]

Absalón Jiménez Becerra[2]

Introducción

En el marco de la Tercera Semana de la Investigación en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, realizada entre el 5 y 10 de octubre de 2015, se presentaron cincuenta experiencias investigativas, la gran mayoría de ellas lideradas por los *semilleros de investigación*, y acompañada de un porcentaje menor de estudiantes de maestría y profesores investigadores vinculados al pregrado. La dinámica que ganó la organización de esta actividad, el nivel de compromiso de los estudiantes y el interés de los profesores de la Facultad, puso en evidencia la consolidación de una cultura investigativa que se viene abriendo paso en nuestra universidad y, particularmente, en nuestra Facultad. Por lo demás, el *semillero de investigación* representa una iniciativa pedagógica extracurricular, que tiene como finalidad fomentar la cultura investigativa en estudiantes del pregrado, que se agrupan para desarrollar actividades que propendan por la formación investigativa, la investigación formativa y el trabajo en red.

El emprendimiento en la investigación, liderado en un alto porcentaje por los estudiantes de pregrado, demanda de una serie de reflexiones en torno al tema de la

1 Para la elaboración de este escrito quiero agradecer el apoyo, en la parte estadística, de Yenifer Marcela Parra Chaparro, asistente académica del Comité de Investigación de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

2 Coordinador Comité de Investigación de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

investigación formativa, que, vista como una primera experiencia investigativa que vive el estudiante en la universidad, es de carácter situado y local. Ahora bien, el tema de la *investigación formativa* nunca ha sido reflexionado por parte de los docentes investigadores y la comunidad académica de la *UDFJC*, particularmente por parte de quienes pretenden incidir en la formación de los estudiantes de pregrado, tanto en los seminarios de investigación, como en las diversas modalidades de trabajo de grado que reivindican la investigación, desde la monografía, la pasantía en investigación y los trabajos de "investigación-innovación", o la consolidación de los semilleros de investigación.

El objetivo del presente artículo, además de realizar una serie de reflexiones y conceptualizaciones en torno al tema de la *investigación formativa y los semilleros de investigación de la Facultad de Ciencias y Educación de la UDFJC*, es también el de aportar en la construcción de la memoria institucional en el campo de la investigación. De hecho, una de las supuestas ventajas de las instituciones y sus dependencias, es la información que ellas contienen. Sin embargo, en el caso particular del *Comité de Investigaciones de la Facultad,* lo que evidencié, desde el momento en que asumí el cargo de Coordinador, es la falta de un archivo o memoria institucional: falta de actas de las reuniones del Comité; tampoco existían memorias de los eventos organizados y, en general, ausencia de información de las reuniones, pronunciamientos y actividades en las que los *Investigadores, Grupos de investigación y semilleros,* han participado en años anteriores.

Como investigador e historiador, valoro la importancia del archivo y la elaboración de actas y documentos que se constituyen en la principal manera de captar lo que ocurrió: signar el tiempo con el interés de acumular experiencia y, en este caso, establecer las trasformaciones de la política de formación de investigadores en el nivel de pregrado y maestría en la UDFJC.

De manera tal, el texto que se presenta a continuación, se divide en cuatro partes: en la primera, abordamos el tema de la *investigación formativa* que, como lineamiento de trabajo se instituyó en la universidad a finales de los años noventa del siglo XX y, de manera implícita, se ha mantenido como una iniciativa de trabajo a seguir en los pregrados, acompañada de una serie de características puntuales de carácter inductivo; en segundo lugar, se toca el tema de los *semilleros de investigación* como estrategia de formación extra curricular, el contexto en que nace dicha iniciativa y una conceptualización inicial; en el tercer punto, se aborda el tema de los *semilleros en la Facultad de Ciencias y educación*, su relación con los proyectos curriculares y una primera aproximación con los Grupos de investigación; por último, se realizan una serie de reflexiones y llamado de atención en cuanto a la investigación de "alto impacto", los docentes-investigadores más destacados y su efímera relación con la investigación formativa.

En torno a la investigación formativa

Una de las discusiones que quedó irresuelta en la Facultad de Ciencias y Educación de la *UDFJC*, debido a que tal vez nunca se realizó, fue la concerniente a la *investigación formativa*. Dicha iniciativa se constituyó en su momento en un lineamiento de trabajo para las facultades de educación, aspecto determinado en el *Decreto 272 de 1998*, emanado por el *Ministerio de Educación Nacional*. En este, además de establecer los requisitos de la creación y funcionamiento de los programas de pregrado y posgrado en educación y definir la pedagogía como disciplina fundante, se instituyó entre otros aspectos, como uno de los principales criterios de calidad de los programas, el fomento de la investigación pensada en dos niveles: *investigación formativa e investigación propiamente dicha*. Este decreto, que tuvo una corta duración debido a que fue derogado en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, por su ministra de Educación, Cecilia María Vélez White, en 2003, quien, por medio del Decreto 2566, abrió las puertas para que cualquier profesional ejerciera la docencia en el país, desestimuló la investigación que en ese preciso momento se fomentaba en las facultades de educación.

De hecho, a pesar de la adversidad en el marco de las licenciaturas, algunos docentes nos seguíamos cuestionando sobre la *formación de investigadores*, en el sentido de reflexionar en torno a este sujeto que seguía demandando la política desde una perspectiva formativa, pero ya en términos de lo que eran los registros calificados y, luego, la acreditación de alta calidad de las licenciaturas.[3] Por lo demás, nos cuestionábamos *si los investigadores nacen, se hacen o se forman*, todo producto de una serie de cortes generacionales; por ejemplo, los primeros investigadores, en el campo de las ciencias sociales colombianas, al parecer, habían nacido para ser investigadores o se habían hecho a pulso.[4] No obstante, dentro de las políticas de formación docente que toman cuerpo a lo largo de los años ochenta del siglo XX, se evidencia de manera paulatina la posibilidad de pensar el tema de la *formación* que iba más allá de la formación pedagógica, demandándose la formación de un docente investigador. La formación trascendió, así, una serie de sinónimos, como el de educación, instrucción o entrenamiento, para ser visto en dos sentidos: primero, como la adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes y conductas íntimamente asociadas al campo profesional y, por otra, como un proceso que busca la

3 En nuestro caso, en el año 2004, se trabajó en un documento titulado *La Investigación Formativa en la Licenciatura de Pedagogía Infantil,* en la UDFJC (inédito).

4 Este es el caso del nacimiento de la carrera de sociología –particularmente en la Universidad Nacional de Colombia–, en la que Orlando Fals Borda, Germán Guzmán Campos, Eduardo Umaña Luna y el mismo Camilo Torres Restrepo, a la vez que realizaron las primeras investigaciones sobre la violencia en Colombia, abrieron paso a la formación de una cohorte de investigadores que se hacía a pulso, tanto por iniciativa como por interés propio. Un ejemplo final de esta cohorte de investigadores es Alfredo Molano Bravo, quien en 2014, recibió el *Doctorado honoris causa* por la misma universidad que lo formó en pregrado.

consecución de un desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida de los individuos.[5]

La *investigación formativa* debía ser abordada desde cierta perspectiva constructiva que reconocía, de entrada, una particular triada de posiciones de *sujetos y objeto*. La triada debía ser pensada desde *quién pretendía enseñar a investigar*, con base en su compromiso y experiencia investigativa; desde *quién pretendía aprender a investigar*, con base en sus inquietudes e interés, y *el objeto*, en este caso, *lo que se pretendía enseñar, la investigación*. De tal manera, la *investigación formativa*, retomando las palabras de Bernardo Restrepo (2003), en el marco de las licenciaturas, se abordó como un *tema-problema* de carácter pedagógico.

El problema de la relación docencia e investigación o el papel que pudiera cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento, nos situaba en el campo de las estrategias de enseñanza y evocaba concretamente "el papel de la docencia investigativa o *inductiva* o también denominado *aprendizaje por descubrimiento* en la que ubicamos la vertiente del acompañamiento a los estudiantes en la construcción de un problema o problemas de investigación por parte del docente quien guía el proceso".[6]

La *investigación formativa*, que se asumió desde una perspectiva pedagógica, debía preocuparse por el acompañamiento de los estudiantes de pregrado en momentos tan básicos como: el planteamiento del problema de investigación, la elaboración de la pregunta guía y las subpreguntas, el establecimiento de los objetivos, el estado del arte y organización bibliográfica, los tipos de bibliografía que existen en la investigación, los referentes conceptuales de un trabajo investigativo y sus implicaciones metodológicas; también, en la definición del enfoque, el método y el diseño de la investigación, entre otros.[7] Así, acercar al estudiante a la primera experiencia investigativa, conllevaba que este conquistara, en compañía de un docente investigador, un conjunto de habilidades, actitudes, cualidades y competencias de lo que es la *investigación vista como experiencia*.

Un tipo de investigación *inductiva, situada y local*, es lo que se buscó promover en ese momento con los estudiantes de pregrado de las licenciaturas y, por qué no, con los estudiantes de las maestrías en educación. Los temas de investigación escolar, educativa y pedagógica, debían pasar por un filtro importante, como lo es el contexto institucional —social, cultural y académico—, en el que se encuentre

5 . Este principio de formación se inspiraba en una serie de documentos de la Unesco, que se dieron a conocer en 1989. Para el caso, consultar particularmente la *Convención sobre la enseñanza técnica y profesional,* aprobada por la Conferencia General en su 25 reunión, París, 10 noviembre de 1989.

6 . Bernardo Restrepo Gómez, "Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad". En *Revista Nómadas*, N 18, Universidad Central, Bogotá, mayo de 2003.

7 . En el caso particular, desde la perspectiva de la investigación formativa, se dio a conocer un libro que logró un alto nivel de aceptación dentro de la comunidad académica, liderado por Absalón Jiménez Becerra y Alfonso Torres Carrillo, *La práctica investigativa de Ciencias Sociales*, UPN, Bogotá, 2004.

ubicada la escuela y el tipo de sujeto escolar que se buscaba formar. Los profesores que se comprometen desde entonces con la *investigación formativa*, por lo general, son personas apasionadas por la investigación, por el proceso vivido con los estudiantes, por el trabajo en campo y la recopilación de la información, la descripción e interpretación de lo ocurrido, el acercamiento a las fuentes, la triangulación interpretativa y la reflexividad de los resultados de la investigación. En resumen, son personas que se entusiasman en procesos de acompañamiento integral de la investigación, vista como experiencia. Desde entonces, los docentes universitarios que lideran los procesos de formación de investigadores, deben ser personas capaces de ofrecer, desde un panorama compresivo, la diferencia entre lo fundamental y lo accesorio en la investigación; deben ser personas capaces de plantear a sus estudiantes perspectivas posibles de acción en un mundo cambiante.

De tal manera, la diferenciación entre lo local y lo universal se ha convertido en toda una necesidad y una estrategia de trabajo para formar al nuevo investigador. Se debe desarrollar así, cierto tipo de "pensamiento glo-cal", que exige la capacidad de transformar la realidad particular y local en la que se habita, en este caso la escuela, sin dejan de pensar globalmente. La tensión entre la realidad escolar, el mundo de la escuela, su acumulado pedagógico en lo referente a los diversos modelos, los proceso de enseñanza aprendizaje, el sujeto escolar, los dilemas del maestro, su práctica, su sistematización e innovación, las temáticas y pedagogías emergentes, el papel de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, hacían parte de posibles planteamientos de problemas investigativos, pero también de estrategias de formación de investigadores que problematizan su quehacer diario.

Sin embargo, en palabras del profesor César Augusto Hernández (2003), "se concibió la *investigación formativa* como formación para la investigación y se pensó que era precisamente lo que hacía falta para desarrollar la investigación indispensable para la universidad; pero pudo ocurrir que una interpretación acomodaticia estuviera en contravía del propósito inicial, al intentar satisfacer la exigencia de la investigación con la investigación formativa". De hecho, la investigación liderada por los centros de investigación de las universidades, los institutos y los observatorios, además de los grupos de investigación e investigadores que no tienen un vínculo directo con los pregrados de las facultades de educación, siguieron desarrollando sus investigaciones, muchos de ellos sin lograr una *afectación en la formación de los investigadores*. Frente a cierto tipo de vacío que dejó la universidad, se demandó la necesidad de consolidar los *semilleros* de investigación como una estrategia pedagógica extracurricular, que buscó incidir en la formación de investigadores desde una perspectiva institucional independiente.

Los semilleros de investigación

Al realizar un balance del surgimiento de los semilleros de investigación, el profesor Luis Fernando Molineros nos aclara que estos tienen su origen en la Universidad de Antioquia en el año de 1996, como una estrategia extra curricular de fomento de la investigación y como una reacción a las formas de impulso a esta función básica de la educación superior, institucionalizadas por la propia universidad e impulsadas por Colciencias.[8] Luego, hacia el año 2002, Colciencias incluyó en el marco de sus programas de fomento, una convocatoria de apoyo a los semilleros de investigación, especialmente dirigida a las regiones con menor grado de desarrollo en el campo de la investigación universitaria.

En el caso de la *Universidad Distrital Francisco José de Caldas, UDFJ*, solo hacia el año 2006, nuestra institución comenzó a hacer parte de esta estrategia de formación de investigadores, inscribiéndose a la Red Colombiana de semilleros de Investigación Redcolsi. *El Centro de Investigación y Desarrollo Científico CIDC*, de nuestra institución, desde entonces reconoció al semillero como una estrategia extracurricular para la formación de investigadores en pregrado o primer nivel de formación universitario, pero también, como estrategia de formación investigativa para estudiantes de posgrado que se inscriben en esta iniciativa.[9] El *semillero*, al igual que la *investigación formativa*, busca ubicar al estudiante investigador en la experiencia misma de investigar, en el reto investigativo y su compromiso ético.

La verdad es que los semilleros de *investigación*, para esta época, surgen como respuesta a la necesidad de brindar a los estudiantes espacios académicos donde fortalezcan las dinámicas propias de la metodología de la investigación formativa. El semillero de investigación ofrece una serie de ventajas consustanciales debido a que, en este espacio, se viven de manera práctica los procesos de investigación, además de adquirir una serie de habilidades que diferencian a los estudiantes del semillero con relación a los estudiantes del común. En efecto, quienes integran el semillero desarrollan otro tipo de mentalidad con relación no solo a la investigación y sus desafíos, sino con relación a la universidad como un centro de producción de conocimiento.

El *semillero, visto como una suma de semillas*, debe gozar de condiciones adecuadas para que estas broten y den origen a una planta de la misma especie, en este caso, un investigador. Por consiguiente, el semillero es visto como un pequeño

8 Por lo demás, para abordar el tema de semillero de investigación, es de obligada consulta el libro, en coautoría, de Luis Fernando Molineros Gallón, *Orígenes y dinámicas de los semilleros de Investigación. La visión de los fundadores,* Universidad del Cauca y Universidad de Antioquia, 2009. En la actualidad, se contabilizan algo más 220 Instituciones de Educación Superior que promueven esta forma de trabajo dentro de los estudiantes.

9 . En este aparte, quiero agradecer a nuestro funcionario del CIDC, Germán Eduardo Vargas Zapata, encargado de los semilleros de Investigación de la UDFJC, quien me dio a conocer su recorrido y experiencia institucional en esta temática.

núcleo o *comunidad de aprendizaje;* pero, además, se constituye en una estructura académica mediante la cual se forma *una generación de relevo*. Los nuevos investigadores representan el presente y futuro de la investigación, constituyéndose el semillero de investigación en una de las propuestas más prometedoras para consolidar una cultura investigativa de carácter institucional. En efecto, los miembros del semillero, de manera situada, viven experiencias, y deben afrontar retos de carácter epistemológico, conceptual y metodológico en el momento en que definen un tema o problema de investigación.

De otro lado, en el caso particular de la *Universidad Distrital Francisco José de Caldas,* de la ciudad de Bogotá y su *Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico, CIDC,* producto de varias consultas, se logra evidenciar al menos dos realidades: primero, la fortaleza en la formación de semilleros en el ámbito regional y nacional; y en segundo lugar, que la figura de los semilleros de investigación no cuenta con un documento base de conceptualización, orientación y política. Más bien, son otras universidades, como la *Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico -EAFIT-* (2012), de la ciudad de Medellín, quienes reconocen, entre otros aspectos, que un semillero de investigación "se crea cuando varios miembros de la comunidad universitaria identifican una problemática de estudio de interés común relacionada con las áreas académicas de la institución, en la cual se encuentran adscritos y deciden conformar un equipo de investigación alrededor de un tema".

El *semillero* se constituye en una *comunidad de sentido*, que de carácter simbólico genera un interés colectivo mediante el cual se comparte la preocupación por una temática, un proyecto de investigación o una experiencia investigativa. Por lo general, el semillero se constituye alrededor de un profesor asesor y unos estudiantes miembros del semillero en sus diversos niveles. Es de aclarar que, en algunos grupos, existen algunas diferenciaciones internas; por ejemplo, cuando ingresa el estudiante al semillero es denominado como *plántula*, para luego ser reconocido como *semilla de investigación* o parte del semillero que participa de experiencias investigativas, cuyo fin último es formarse como investigador en el interior del grupo. De hecho, se pueden reconocer semilleros activos, inactivos y cerrados, como también la presencia de estudiantes coordinadores del semillero, miembros del semillero activo, miembro del semillero inactivo y retirado.

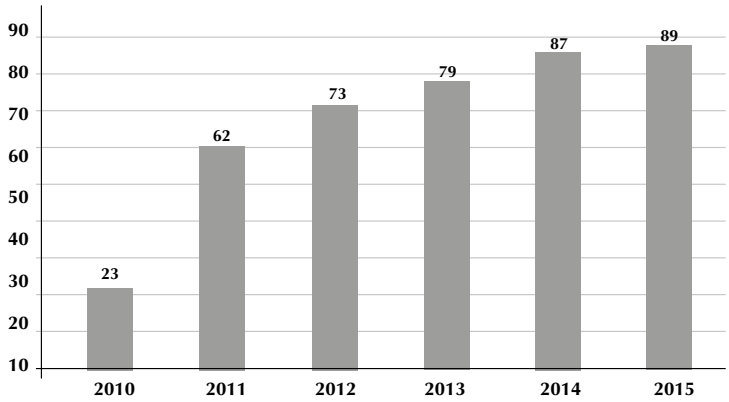
Los semilleros de investigación en la Facultad de Ciencias y Educación

Como ya se explicó, el *semillero de investigación* se constituye en una iniciativa pedagógica extracurricular, que tiene como finalidad fomentar la cultura investigativa en estudiantes del pregrado y maestría. El semillero de investigación es visto, también, como una comunidad de aprendizaje o comunidad de sentido, cuyos miembros comparten intereses formativos con relación a un tema, a un problema de

investigación o, de manera pragmática, a un proyecto a la investigación. El semillero, de manera implícita en su práctica, aporta al fortalecimiento institucional en lo que respecta al afianzamiento de la cultura investigativa, garantizando, de entrada, cierto tipo de relevo generacional en cuanto a la presencia permanente de la investigación y los investigadores en la universidad.

En el caso particular de la Facultad de Ciencias y Educación, se ha logrado sistematizar una información relevante en este tema. Podemos decir, así, que en los últimos seis años se ha pasado de 23 semilleros de investigación en el año 2010, a un total de 89 para el año 2015. Sin embargo, debemos reconocer que la información recolectada evidencia algunas falencias, las cuales, para su mejoría, se deben triangular con la información que existe en el interior de las licenciaturas y maestrías, como también consultar, de manera sistemática, la información que se ubica en el *CIDC,* particularmente, el *Sistema de Información del Centro de Investigaciones de la Universidad Distrital, SICIUD*. La verdad es que la información hasta ahora recolectada, nos impide de manera objetiva dar a conocer qué semillero se encuentra activo, inactivo y cerrado. De manera particular, nos causa interés la dinámica de los semilleros de investigación antiguos, algunos de ellos con seis años de inscripción en la Facultad de Ciencias y Educación. Lo mismo ocurre con la información de los miembros de varios semilleros, quienes, a ciencia cierta, en la actualidad, no sabemos si han egresado o se mantienen como investigadores dentro de la universidad.

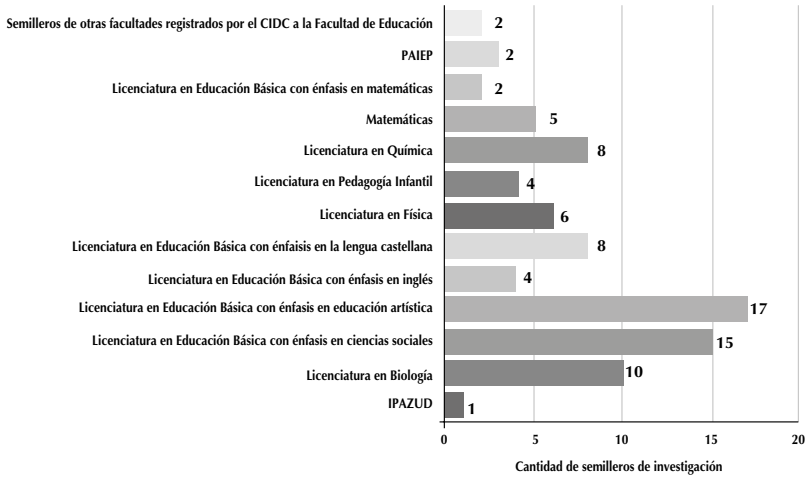
Evolución histórica de los semilleros de la FCE



El *semillero*, al igual que el *grupo de investigación,* se mantiene vigente en la misma práctica investigativa. En términos ideales, los semilleros deberían mantenerse activos alrededor de una propuesta investigativa o dentro de un proyecto de investigación acompañado de una producción investigativa. Sin embargo, varios de los semilleros con los que hemos entrado en contacto, se encuentran inactivos. Por lo demás, no existe un mecanismo establecido para declarar su cierre, ya sea porque

los miembros decidieron terminarlo, o porque ya no tiene investigadores en el semillero o porque han egresado. Así pues, teniendo en cuenta las anteriores situaciones para el año 2015, la Facultad de Ciencias y Educación, tiene registrados en su base de datos, 89 semilleros de investigación, distribuidos de la siguiente manera, de acuerdo a cada una de las unidades académicas en las que se encuentran inscritas:

Semilleros de investigación FCE por proyecto curricular 2015

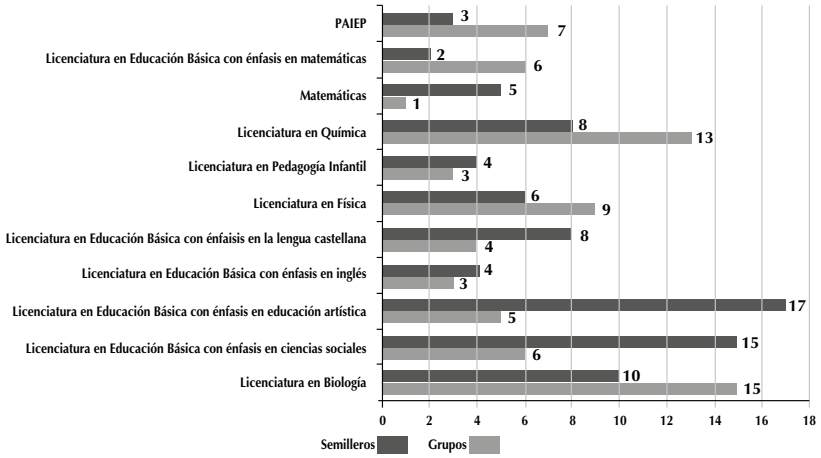


La investigación formativa, promovida de manera tímida en la Facultad de Ciencias y Educación de la UDFJC, al inicio de la primera década del siglo XX, recoge sus frutos en cuanto la consolidación de semilleros de investigación en cada una de las unidades académicas de pregrado, años después. Podemos decir, así, que para el segundo semestre de 2015, no existe ningún programa de pregrado en el que no se tenga inscrito al menos dos semilleros de investigación, como es el caso de la *Licenciatura en Matemáticas, LEBEM*, e inclusive, proyectos e institutos afines a las licenciaturas, como el *Proyecto Académico de Investigación y Extensión en Pedagogía, PAIED, y el Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano, IPAZUD*, que cuentan con semilleros de investigación inscritos a los pregrados de nuestra Facultad. También, se encuentran adscritos dos semilleros de otras facultades que hacen presencia activa en nuestros programas.

En consecuencia, en cada una de las licenciaturas hay una inquietud por la investigación formativa, expresada en este momento en la consolidación de semilleros de investigación, destacándose casos como las licenciaturas en Educación Artística y Ciencias Sociales, como también en los programas de Licenciatura en Biología, Química y Física. Es decir, en términos integrales, tanto las humanidades, como las ciencias sociales y las ciencias naturales, se preocupan por la formación de investigadores, ya sea desde su saber específico o la manera como se establece una relación con la innovación investigativa, la didáctica y la pedagogía.

Como bien lo da conocer Luis Fernando Molineros (2009), los *semilleros de investigación,* como expresión de una generación de relevo, se configuran en fuente de talento humano que se articula a los grupos de investigación y con el sistema de investigación de la universidad. El apoyo al movimiento de *semilleros* en estos últimos años, traducido en recursos destinados a fortalecer sus dinámicas de interacción propia y con los *grupos de investigación* institucionales, se concibe como un elemento de la articulación de la investigación con los procesos de formación, sin regular las formas en que estos espacios de interacción se desarrollan.

Comparación número de grupos y semilleros de investigación por proyecto curricular 2015



En nuestro caso, la relación entre los semilleros y los grupos de investigación, es profunda, debido a su inicial vínculo a los proyectos curriculares, pero también el vínculo que establecen con el *CIDC* y con el sistema de investigación de la *UDFJC*. Por lo demás, somos la universidad del país que ocupa el primer lugar en cuanto a la interacción de los grupos de investigación con las unidades académicas de pregrado y postgrado.[10] En esta lógica, de manera implícita, se establece una relación directa

10 El Observatorio de la Universidad de Colombia, en mayo de 2015, da a conocer un importante informe en el que se establece la relación entre *Grupos de Investigación* y la *Alta Calidad de las Instituciones de Educación Superior, IES*. En este informe, entre la *50 IES* con más Grupos de Investigación, la *Universidad Distrital Francisco José de Caldas, UDFJC*, ocupa el sexto lugar, solo superada por la Universidad Nacional de Colombia, la U. de Antioquia, la U. del Valle, la U. de Los Andes y la U. Javeriana. De las 50 IES con mayor desarrollo investigativo y productividad de mayor calidad, la UDFJC ocupa el séptimo lugar. De las *50 IES* que más *Grupos de Investigación* tienen vinculados a los programas académicos, la *UDFJC* ocupa el primer lugar por encima de Universidad Nacional de Colombia. Dentro de la *10 mejores IES*, públicas y privadas, la *UDFJC* ocupa el cuarto lugar solo superada por la Universidad Nacional de Colombia, la U de Antioquia y la Universidad del Valle. Sin duda, además de los *20 programas acreditados de alta calidad por parte de la UDFJC* ante el *Ministerio de Educación* en 2015, el segundo ítem de importancia para lograr la Alta Calidad Institucional es el que hace referencia a los *grupos de Investigación*, su productividad y articulación a los programas y su impacto social.

entre grupos de investigación y semilleros. De hecho, en un alto porcentaje, estos últimos son un subproducto y una iniciativa de formación de los docentes de planta que lideran los grupos de investigación de nuestra Facultad.

Como lo observamos en el anterior cuadro, aunque la relación estadística en cuanto semilleros y grupos de investigación es muy variada, la inquietud por la investigación se ha disparado a lo largo de estos últimos años, al medirla por la consolidación de los semilleros de investigación. El *semillero*, al igual que la participación en un *grupo de investigación*, en su esencia, facilita la adquisición de una serie de habilidades investigativas, trabajo en equipo, intercambio de ideas, integración, colaboración y liderazgo; fomenta la pedagogía de la pregunta, la interdisciplinariedad y facilita la conquista de la autonomía intelectual propia de un investigador.

Algunas consideraciones finales

Al realizar esta primera aproximación en torno al tema de la *investigación formativa,* su relación con los *semilleros de investigación*, su consolidación y recorrido en la Facultad de Ciencias y Educación, así como su articulación con los *Grupos de investigación,* se pretende que los docentes investigadores valoren dicha iniciativa académica que encarna la preocupación de un porcentaje importante de estudiantes de pregrado y posgrado que se abren paso y ganan presencia en el escenario académico universitario. De conformidad con este supuesto, la UDFJ, en cabeza del CIDC, ha venido dinamizando, por lo menos desde el año 2006, la lógica de *semilleros de investigación,* logrando presencia en el ámbito interinstitucional a nivel regional y nacional, con la participación de nuestros estudiantes en importantes eventos, ya sea con la presentación de ponencias, avances de investigación y experiencias investigativas con un grado importante de reconocimiento en la Redcolsi.

Un punto de reflexión final tiene que ver con la investigación de "alto impacto", particularmente, la que realizan los investigadores más destacados con los que cuenta la *UDFJC* y nuestra Facultad, algunos de ellos vinculados a los doctorados. Es bueno preguntarnos por el nivel de *afectación y potenciación* en cuanto su labor, el tipo de investigación que ellos lideran, su nivel de reconocimiento en los pregrados, la referencia que tienen los estudiantes con relación a estos "investigadores", la trascendencia de sus trabajos en la universidad, la circulación de los mismos, etc. Debemos recocer que en estos últimos años lo que se ha evidenciado es la "desbandada" de un alto porcentaje de profesores a los postgrados, lo cual no es fenómeno exclusivo de la Facultad de Ciencias y Educación, ni tampoco de la *UDFJC*; no obstante, como docentes debemos cuestionarnos ontológicamente por nuestro nivel de compromiso en cuanto a la formación de sujetos.

De hecho el encuentro de los estudiantes con los maestros en la universidad, "ojalá" con los más destacados, hace parte cierto tipo de *éthos* profesional, de *tecnología del yo,* que debe garantizar nuestra institución en cuanto a la formación de sujetos y

producción de conocimiento. Por consiguiente, nuestro *éthos* como docentes implica asimismo una relación con los otros, en la medida en que el *cuidado de sí,* de nosotros como maestros hace parte de una relación con los demás, en este caso, con los estudiantes[11]. El *cuidado de sí,* desde la perspectiva de Michel Foucault (1996), implica relaciones con los otros, particularmente, en nuestro caso, las relaciones de adquisición de habilidades, conocimientos, actitudes y conductas asociadas a la formación de investigadores que afecten y potencien a los estudiantes de pre-grado. En este aparte es bueno preguntarnos, con Hugo Zemelman (2004), sobre el nivel de *potenciación* de nosotros como maestros frente a los estudiantes como constructores de historia. Dicho cuestionamiento demanda nuestra presencia en los niveles de formación inicial, programando una parte de nuestra carga lectiva en el pregrado, ya sea en seminarios y/o talleres que propendan y afecten de manera positiva la formación de investigadores, fundamentando la generación de relevo y la consolidando la cultura investigativa.

Referencias bibliográficas

Foucault, M. (1996). *Tecnología del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.

Jiménez, A. (2004). *La investigación formativa en la Licenciatura de Pedagogía Infantil*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jiménez, A. y Torres, A. (2004). *La práctica investigativa de ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Molineros Gallón, L.F. (2009). *Orígenes y dinámicas de los semilleros de investigación. La visión de los fundadores*. Popayán: Universidad del Cauca, Universidad de Antioquia.

Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Revista Nómadas*, (18). Bogotá: Universidad Central.

Zemelman, H. (2004). En torno a la potenciación del sujeto como constructor de la historia. En *Debates sobre el sujeto*. Perspectivas contemporáneas. Bogotá: Universidad Central – DIUC.

Documentos

Observatorio de la Universidad de Colombia (2015). *Grupos de investigación y la alta calidad de las Instituciones de Educación Superior- IES*. Bogotá.

Unesco (1989). *Convención sobre la enseñanza técnica y profesional*. Conferencia General en su 25ª reunión. París, 10 noviembre de 1989.

Universidad EAFIT. (2009). *Manual de semilleros de investigación*. Medellín: EAFIT.

11 Michel Foucault, en su conocido ensayo*, Las tecnologías del yo r*econoce la posibilidad "A los individuos de efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad" (Foucault, 1996, p.48).

Iniciativas de investigación de la Universidad Distrital en torno a la paz y el postconflicto

El miércoles 7 de octubre se realizó el panel *La investigación de la Universidad Distrital frente al tema de la paz y el postconflicto,* en el cual fueron expositores la profesora Marieta Quintero por el Doctorado Interinstitucional en Educación, el profesor Mauricio Lizarralde por parte de la Maestría en Educación y el investigador Mauricio Hernández del IPAZUD.

La intervención de la profesora Marieta Quintero se basó principalmente en la exposición del trabajo que ha realizado desde el Grupo de investigación Moralia, que nació en el año de 1995 y se institucionaliza en 1998, Grupo que considera esencial el trabajo con los jóvenes y la investigación de los mismos.

En cuanto a los temas que se trabajan en el Grupo se nombra la psicología moral como un primer momento de acercamiento a la Investigación que da como resultado que la idea del desarrollo moral por etapas tenía muchas debilidades y esto genera un momento de investigaciones en Alemania para tratar de definir si hay un desarrollo preconvencional de la moral y cómo se pensaría una educación en pro del desarrollo de ese tema, a partir de esta iniciativa Colciencias financió tres proyectos de investigación y se logró una co-financiación con Alemania. La segunda etapa de Moralia se refirió a los estudios doctorales que realizaron algunos de sus integrantes en Canadá, en donde se trató de desarrollar la moralidad desde una perspectiva filosófica.

A partir de este diálogo entre psicología y filosofía se aportó a la construcción de lineamientos curriculares en ética y valores en la década de los años 90. Estas investigaciones de carácter cognitivo y argumentativo de los individuos, llevaron a trabajar la ciudadanía en las Instituciones Educativas desde 1998 hasta el año 2001.

Posteriormente en el 2004, se dio la oportunidad de participar en la Construcción estándares y competencias ciudadanas y se hace una propuesta de los derechos humanos en contextos educativos. Antes del gobierno de Uribe no se tratan los Derechos Humanos en la escuela. La propuesta en estándares y competencias ciudadanas en DD.HH fue una exigencia más bien internacional por parte de gobiernos como lo de Suiza, Suecia y Noruega quienes nos exigieron el trabajo de estos temas para gestionar el apoyo económico y las garantías necesarias.

La profesora finaliza su intervención mencionando el trabajo del Grupo Moralia, con referencia al conflicto armado, pues se ha trabajado una investigación con niñas y adolescentes, entre 10 y 14 años, embarazas en medio del conflicto armado, a través de un acompañamiento en su proceso de maternidad. También se ha investigado en desplazamiento forzado y de ahí se produjo el libro "Memoria y desplazamiento", publicado por IPAZUD. En cuanto a las masacres se realizó un análisis del impacto de estas en los territorios escolares. Además se han estudiado los diarios de los secuestrados desde las perspectivas de las narrativas del conflicto armado, los juicios morales y políticos, el altericido como aquellas prácticas del exterminio que quita la humanidad a los demás. Hace un año se ha construido a nivel nacional el Colectivo de educación para la paz el cual a partir de una tutela ante el Ministerio de Educación Nacional se ha exigido que los maestros fueran escuchados en su perspectiva sobre la Paz, pues son los maestros quienes en el contexto nacional han vivido el conflicto y es por ello que se debe aterrizar el currículo a la experiencia de los profesores.

La segunda intervención en estas reflexiones es la del investigador del IPAZUD, Mauricio Hernández, quien inicia su exposición a partir de un balance que realiza sobre el trabajo del IPAZUD, aclarando que dentro del instituto se encuentran las siguientes líneas fundacionales:

1. Democracia y ciudadanía
2. Memoria y conflicto
3. Territorio y desarraigo

Al realizar una retrospectiva dentro del Instituto, la memoria siempre ha estado presente desde diversas dinámicas de trabajo según sus directores. La línea fundadora del Instituto se teje a partir de la primera directora Vera Grabe, quien fue militante del M19 y quien genera una reflexión inicial con respecto a preguntas como ¿qué sería un Instituto para la Paz en la UD? ¿Qué sería un instituto para la paz para el distrito? Y cómo a partir de otras alternativas se empieza a fabricar un compromiso del Instituto con su contexto.

Luego se aclara la importancia de la investigación y de las actividades de extensión en cuanto su impacto, el trabajo de la memoria y de actividades impulsadas por las organizaciones de la sociedad civil, las Universidades y las diversas ONG.

Se nombra las alianzas con el Centro de Memoria Paz y Reconciliación del distrito, la Red sobre el tema de Memoria y conflicto armado; y lo relevante que debe ser la investigación para la paz y como a través de esto, se debe procurar mantener informada a la comunidad sobre las conversaciones del tratado en La Habana.

En cuanto a una de las propuestas actuales del IPAZUD para analizar y presentar las dinámicas del conflicto armado interno, se han generado tres momentos:

1. Diplomado previo a las conversaciones de paz
2. Diplomado en medio del avance de las conversaciones
3. Diplomado actual en medio del contexto contemporáneo

Esta propuesta se caracteriza por estar fuera del rigor academicista, en el cual llega la persona que esté interesada en conocer lo que está pasando en las conversaciones, puede acceder a este conocimiento y es así como la Universidad responde al título de Universidad del Distrito.

En lo que respecta a las líneas de investigación dirigida, se proyecta una labor a tres años como el Programa de investigación sobre el análisis y el diagnostico acerca de la conflictividad armada. La primera etapa de este programa fue hace dos años y dio como resultado el libro titulado T*eorías y prácticas del conflicto armado en Colombia*, en el que básicamente se buscaba construir el estado del arte sobre diversas líneas de discusión, las cuales son:

1. Régimen político y su interacción con la dinámica de conflictividad humana.
2. El papel de la sociedad civil.
3. Importancia estratégica del territorio.

Es importante comprender la paz contiene en sí misma una multidimensionalidad en su lectura y comprensión y, es por ello, que es un tema casi inagotable.

Actualmente, en la segunda etapa del programa se ha realizado una apuesta por reconocer el sentir de la conflictividad armada vivida desde los territorios a pesar del carácter distrital del Instituto, no hay que pasar por alto que el conflicto se vive en los territorios y cómo se puede analizar el papel de las Instituciones Estatales en la dinámica del conflicto armado.

Y en cuanto a la tercera etapa se plantea en el marco del postconflicto, después de la firma de los acuerdos de paz. Y con respecto a esto se han planteado algunas apuestas, la primera es que el CIDC financie un observatorio de conflicto armado con la finalidad de que este observatorio se pueda ligar a un trabajo de postconflicto en las regiones, en cómo se construye la paz.

En cuanto al trabajo académico del IPAZUD dentro de la oferta de créditos por parte del Instituto, se encuentra la cátedra virtual de desplazamiento forzado en vista de ser un escenario de construcción de la paz para los estudiantes de la Universidad Distrital, a esto se suma la cátedra de democracia y ciudadanía que cada semestre

se enfoca en diversos temas, y actualmente se está trabajando la ciudad y en cómo pensarla como territorio ante la coyuntura.

Finalmente, al hablar de los retos que pueden presentarse ante el IPAZUD, el principal se constituye no como la ausencia de la Investigación sino como se da la divulgación de sus resultados, como descentralizarla de la Universidad para llevarla a los territorios del conflicto. El otro reto se refiere a una reflexión con respecto a ¿Investigar para publicar o investigar para aprender? en cuanto a los parámetros establecidos por COLCIENCIAS y el qué se debe investigar, cómo se investiga y cuál es el trasfondo de la investigación. Y como última reflexión la importancia de la publicación de resultados y la evaluación del impacto de los mismos en la sociedad.

La última intervención del profesor Mauricio Lizarralde inicia con un llamado al lugar del investigador, de dónde surge, sobre todo en esta época en la que se experimenta un Boom de trabajos sobre el conflicto armado y sobre la memoria. Entonces la reflexión es sobre cómo se da la aproximación al problema de la relación del conflicto armado y la educación y se remonta al año 1996, a la formación del grupo de investigación Galatea que se desarrolló como el "Colectivo de Objeción al Servicio Militar Obligatorio", lo cual evidentemente es una postura frente al conflicto que trata de la búsqueda de reivindicación de posturas del pacifismo y la No Violencia a través de estrategias de formación y diseño de acciones no violentas como el saboteo al desfile militar del 20 de julio o el plantón al Ministerio de Defensa el cual fue rodeado con "bombas blancas". Se da por parte de algunos integrantes del grupo de investigación una estrategia de trabajo pedagógico para abordar la desaparición forzada en las Instituciones escolares en los años 1997 y 1998.

Entre el año 1998 y 2001 se inicia un proceso de investigación en el Magdalena Medio, Guaviare Meta, Urabá Antiqueño, Apartadó, Cauca, Nariño, Valle de Sibundoy el cual se preocupaba por los maestros en zonas de conflicto, cómo se autoenunciaban, sus formas de adaptación y sus mecanismos de sobrevivencia. Mientras se realizaba esta investigación se trabajaba con la ACNUR y la ONG opción legal, talleres con maestros, pedagogía y protección a la niñez. Se trabajó con 2000 maestros en todo el país y con niños en situación de desplazamiento. En cuanto a los resultados se encontró que dentro de la capacitación para el abordaje psicosocial en todas las escuelas, lo que los maestros hicieron fue abrir un espacio para el apoyo, solo en ese momento, el resto la escuela seguía en su accionar normal, es decir, los maestros no transformaron su relación con los niños.

En el año 2002 se inició el trabajo con el GIRED que era el Grupo de trabajo en red sobre la escuela y el desplazamiento, quienes junto a la Secretaría de Educación, el MEN, las diversas universidades, la ACNUR, trabajaron junto a los maestros pero no se logra incidir en los mismos. No hay una transformación real a pesar de los avances conceptuales que cada una de las instituciones lograron definir de este trabajo.

En cuanto al trabajo en Cazucá, se buscaba sacar a los chicos del riesgo de ser incorporados al Bloque Capital de las Águilas Negras que operaban en esa zona y a partir de ahí se evidencia la importancia de generar una teorización sobre lo que demanda la atención a los niños. Y entonces cuando el GIRED inicia, solo hace parte de él la Universidad Pedagógica Nacional, es hasta el 2003 que se vinculan estudiantes de la Universidad Distrital, quienes empezaron procesos de articulación entre investigaciones de Bogotá y del Magdalena Medio.

Se realizaron trabajos de grado a partir de las vivencias de los niños en Cazucá, sin embargo, se presenta una resistencia dentro de la academia para que fuesen aceptados pues no era un tema pertinente para los trabajos de pregrado de pedagogía infantil. Se asumía que la pedagogía, la educación y la infancia no tenían nada que ver con el conflicto armado. En esa época también se genera un espacio de articulación de programas curriculares y Cazucá haciendo presencia en las escuelas comunitarias, los estudiantes realizaban sus prácticas pedagógicas en el sector y allá se daban cuenta de esa otra realidad y nace entonces, la necesidad de hacer investigaciones fuera de lo didáctico, lo curricular o pedagógico y que cuestionen el papel de la educación y la pedagogía en contextos concretos donde la violencia se manifestaba de manera cruda. Estas investigaciones generaron impacto en las comunidades y en los estudiantes al entrar a incidir en el contexto.

Luego se expuso el "Programa Atrapasueños", de la Secretaría de Integración Social con niños y niñas víctimas del conflicto en la ciudad, planteado por una estudiante de la Universidad Distrital.

En el Grupo de Investigación también se trabajó sobre el arte y la memoria, la búsqueda de incidencia en la opinión pública y en la comunidad, por ejemplo, nació un trabajo teatral titulado "más-acres", que trataba la reconstrucción de la masacre de El Salado partiendo del ejercicio de recolección de información directa de los sobrevivientes y que, luego, se proyectó ante ellos con la Intención de que quedara dentro de la memoria colectiva de la comunidad.

En el año 2009 se realiza una investigación de maestros en zonas de conflicto. Se buscaba indagar qué pasa en las escuelas que se encuentran en zonas de conflicto armado. Y se compartió junto a Perú y desde la guerra que se presentó con Sendero Luminoso algunas experiencias de la escuela con respecto al conflicto armado. A partir del trabajo con las escuelas en Putumayo se cambia la mirada sobre la investigación a partir de una lectura a un artículo que cuestionaba la finalidad de las investigaciones sobre conflicto armado, entonces se replanteó en indagar qué pasa, cómo la violencia incide en los ambientes educativos, y cómo las escuelas son transformadoras o reproductoras de la cultura. Y se afirma entonces que existe una cultura de la violencia y cómo es su relación con el postconflicto y cómo se incide en la cultura de paz a través de procesos que posibiliten la transformación de la cultura.

Es importante reconocer que toda la temática acerca de paz, no es algo contemporáneo pues es en el año de 1876 que se firma el primer acuerdo de paz con el grupo guerrillero "los mochuelos". Posteriormente, en la guerra de los mil días se firman dos acuerdos más, y esto seguirá sucediendo si no se logra incidir en procesos de transformación social, para construir la cultura de paz.

El profesor finaliza su intervención recordando, con respecto a la construcción de Paz, las palabras del profesor de Cazucá Nelson Pájaro: "Ustedes se van a sus casas tranquilos, pero nosotros dormimos con el miedo", palabras que profirió en un momento en que se hacía presencia de los estudiantes en el sector después de que una escuela fuese agredida. Y esto genera la reflexión sobre la finalidad de la Investigación, la importancia de la misma, su carácter situado, la Intervención con comunidades y la generación estrategias para incidir en la opinión pública.

Como conclusión se puede evidenciar el gran trabajo que a partir de los Grupos de Investigación se ha realizado con respecto a la Investigación del conflicto armado, los males que lo invaden, la resistencia a los mismos y la intervención Institucional para generar Cultura y Educación para la Paz. Sin embargo, hace falta aún la puesta en circulación de diversos trabajos que se fundamentan en la dignificación de la vida y del accionar del maestro.

La investigación en la Facultad de Ciencias y Educación: reflexión sobre la formación de investigadores en los niveles de pregrado, maestría y doctorado

En el marco de la semana universitaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el día 5 de octubre de 2015, el Comité de Investigaciones de la Facultad de Ciencias y Educación realizó el primer panel acerca de la Investigación en los diferentes niveles de formación, siendo estos los Pregrados, las Maestrías y el Doctorado en Educación. El encuentro tenía como fin dar a conocer la perspectiva de dichos niveles con respecto a la Investigación que se evidencia a partir del trabajo y la formación de sus estudiantes.

El presente texto se estructura en tres grandes momentos en los cuales los profesores Absalón Jiménez (pregrado), Andrés Castiblanco (maestría) y Carlos Guevara (doctorado) realizaron una presentación acerca del panorama que dentro de los proyectos curriculares, se presenta de la investigación.

Inicialmente, el profesor Absalón Jiménez se refirió a la investigación en pregrado. La intervención inicia con un llamado al deber ser de la investigación, teniendo en cuenta la posible reforma a los programas de las Facultades de Educación encabezada por el MEN. En dicha iniciativa se busca fortalecer la práctica pedagógica en las licenciaturas, la cual debería ir ligada a la investigación formativa.

La investigación en el marco de las licenciaturas debería presentarse dentro del escenario de la práctica, el cual es el espacio ideal donde se debe materializar la pregunta investigativa, esto conlleva a formar investigadores situados. Por lo demás, un investigador situado se forma a partir de dos perspectivas: la primera, desde una manera inductiva en la cual el investigador inicia desde lo particular, identificando problemáticas específicas dentro del aula de clase o de la institución, para llegar a una posible generalización de situaciones en la escuela; la segunda, se relaciona con la identificación de la preocupación que dentro de la escuela se refiere a las

interacciones sociales del sujeto, particularmente los estudiantes y docentes, acompañados de sus narrativas. Lo anterior a partir de una metodología cualitativa, ya sea la etnografía, la Investigación-Acción, el método biográfico, el grupo focal, entre otros, que tienen como tareas:

1. Situarse en un contexto institucional.
2. Problematizar el contexto cultural y social en el que está ubicada la escuela donde está desarrollando su práctica pedagógica.
3. Desarrollar estrategias de investigación a partir de la sistematización de la práctica pedagógica a través del método etnográfico y del diario de campo, constituyendo al sujeto investigador como un instrumento que narra, sin olvidar la voz del otro lo que garantiza la objetividad del trabajo de campo.
4. Desarrollar un ejercicio de focalización de la mirada, estableciendo situaciones determinadas o particulares, por ejemplo, identificar problemas de aprendizaje dentro del aula, realizando un trabajo de diagnóstico y de innovación para acompañar el proceso de los estudiantes.

Dentro del área de trabajo del profesor en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, es a partir del séptimo semestre que los estudiantes dentro de su malla curricular, empiezan a ver seminarios de investigación, los cuales tienen como objetivo acercar a los estudiantes al formato de Colciencias en cuanto a la formulación de la pregunta de investigación, la justificación, los objetivos, el marco teórico y el estado del arte, dando a los estudiantes un panorama general en la cual se exponen estos parámetros, sin olvidar que hay otras maneras de hacer investigación, otros formatos y otras formas de vivir la escuela.

Dentro de los principales problemas en la Investigación se encuentra, inicialmente, una dificultad en cuanto a la construcción del problema de investigación, pues no hay una metodología para este punto. El problema de investigación parte de la subjetividad, de una relación o experiencia directa con la escuela como también se puede presentar la formulación del problema de investigación a partir de la apropiación de una teoría o de un autor, desde la cual se puede abordar determinado problema bajo la revisión y estudio de una teoría específica. Se investiga para mejorar una práctica, para explicar una situación problemática y para presentar nuevas perspectivas conceptuales en un contexto determinado.

Finalmente, para Absalón Jiménez, en la Facultad de Ciencias y Educación de la UDFJC, hay una diferenciación marcada en un alto porcentaje de trabajos de monografías en las Licenciaturas de Física, Química y Biología, dando a conocer que la investigación es estos campos es bastante disciplinar y no responde a las demandas propias de la escuela como debería ser la enseñanza de esas disciplinas. En estas licenciaturas los estudiantes trabajaban dentro la lógica de la ciencia y su método, y no se ha logrado una articulación pedagógica o didáctica, generando un distanciamiento frente a otras licenciaturas en este punto.

Posteriormente, se presenta la investigación en la maestría a cargo del profesor Andrés Castiblanco, quien trabaja en la Maestría de Investigación Social Interdisciplinaria dentro de la línea de lenguaje e interpretación sociocultural. La presentación se inicia aclarando que el verdadero problema de la investigación es la lectura y la escritura, es decir, la falta de compromiso con la producción escrita, problema que viene desde el pregrado y que evidencia la ausencia de la producción para comunicar.

Dentro de la MISI se reciben estudiantes de diversas profesiones desde psicólogos, trabajadores sociales, hasta ingenieros y esto implica un reto de cómo abordar la investigación.

A partir de este reto, se evidencia entonces, que la investigación se presenta en la Maestría como un recital académico en la creación de tesis, en la cual se evidencia una falta de comprensión de los sistemas metodológicos que hacen que el trabajo sea un compendio donde el estudiante defina el tema y luego recite otros trabajos que hablan de su tema, como un glosario de repertorio y repetición.

Otra problemática que se encuentra, posterior al denominado recital académico es que el estudiante se aferra a la metodología que trabajó en pregrado, por ejemplo: los estudiantes de lengua castellana o de lingüística solo trabajan a partir del análisis semiótico o del discurso.

Desde la interdisciplinariedad se le pide al estudiante el dominio de un campo metodológico, a pesar de lo complejo que esto puede resultar, también se trabaja en el estado del arte, qué es y cómo se debe plantear un problema de investigación teórico-epistemológico-práctico.

Hay que superar el problema del recital académico y ver el estado del arte como "un alma que nos permita hablar con la metodología de investigación", encontrarnos con la teoría y la metodología y a través del cual el problema de investigación sitúe a una perspectiva de trabajo, la emergencia de una relación de categorías teóricas y prácticas y un horizonte metodológico que permita resolver o presentar una alternativa al problema de investigación.

Dentro de la maestría se busca:

1. Combatir los tabúes con respecto al miedo que existe sobre formular una pregunta, es decir sobre la construcción de una inquietud.
2. Explorar un proceso de posicionamiento de un problema de investigación, identificando su relevancia para el conocimiento de una disciplina y generando un diálogo entre la disciplina y el saber pedagógico. Se hace un llamado a la reflexión del objeto epistemológico de trabajo en la Facultad de Ciencias y Educación en la producción de saber.
3. Relacionar cómo el problema de investigación le habla a las comunidades beneficiarias y a las comunidades de conocimiento, tratando de generar

una relación que afecte o de alguna manera llegue a la persona del común, que es uno de los objetivos dentro de la investigación social.

En cuanto a las falencias que se presentan dentro de la maestría, se encuentra el tiempo que los investigadores dedican a su trabajo de investigación, pues se evidencia un compromiso parcial y no total, con la misma. Pero a pesar de ello, cómo el profesor se piensa el trabajo junto a su estudiante generando un tiempo de calidad a la investigación.

Desde los focos que se pueden manejar dentro de las maestrías de la Facultad de Ciencias, se encuentra el de la visibilidad y la proyección que se propone como el ver, es decir, como la maestría evalúa su propio proceso y su producción, y cómo los integrantes de la maestría son observados desde fuera y lo que se enuncia de las maestrías, es decir, si la ciencia pedagógica dialoga con la ciencia natural o viceversa y también se propone evidenciar ¿Qué es lo que dicen las maestrías de lo que investigan? ¿Cómo enuncian sus líneas de investigación? Esto, para hacer un llamado reflexivo que permita generar la articulación entre las maestrías que pueden presentar un objeto de estudio en común.

En lo relacionado a la proyección, se resalta la necesidad de divulgar las tesis sobresalientes, de colocar ese conocimiento en circulación con la comunidad académica, en primer lugar para dar a conocer el trabajo que se está realizando dentro de las maestrías y en segundo lugar, para evitar que investigaciones similares se realicen en diversos proyectos curriculares.

También se presenta una propuesta que se enfoca en colocar la creación artística y la construcción estética como trabajo de grado que permita ampliar la producción de los estudiantes sin necesidad de dirigirse a una Facultad de Artes.

Finalmente, se propone como punto central un eje de encuentro entre pregrado y posgrado que permita a los estudiantes seguir con sus trabajos de investigación en un nivel de educación avanzado. Y para concluir, la relevancia que debe presentarse en cuanto a la articulación con institutos internos y externos a la Universidad, que permitan la movilidad y la generación de otros espacios, evitando el aislamiento de la academia en cuanto a diversos institutos que presentan una proyección social determinada.

En cuanto a la Investigación en el Doctorado Interinstitucional en Educación el profesor Carlos Guevara inicia su exposición dando a conocer que dentro de su trabajo investigativo, coordina el grupo de investigación y semillero denominado Imago Literaria, de la Licenciatura En Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

La investigación en el Doctorado, la define como un proceso de construcción de conocimiento en el cual investigar puede entenderse como el comprender los problemas en contextos a partir de diversas líneas de investigación, por ejemplo, la línea fenomenológica y cómo esta puede estudiar y dar solución a los problemas

en el mundo de la vida y a la cotidianidad de la comunidad. Además, la investigación tendría como fin constituir un saber no de valor universal, sino, más bien "una descripción adecuada de problemas en el ámbito concreto de las circunstancias sociales y contextuales".

Se afirma que no hay experiencia investigativa de los admitidos y partiendo de ahí, el comprender qué es la investigación y el asumir una línea epistémica, un marco teórico y unos conceptos teóricos para desarrollar procesos de investigación para la solución de problemas es un trabajo que se les complica a los estudiantes. Con respecto a los anteproyectos, se dice que estos carecen de coherencia, de fundamento teórico y de adecuada descripción de los aspectos que lo componen.

En el Doctorado en Educación, los primeros cuatro semestres se realiza una reunión con los doctorandos semanalmente para la construcción de su proyecto de investigación, que cambia de manera considerable la propuesta con la que ingresan al doctorado. Es así como en el primer semestre se trabaja en la enunciación del tema y el problema de investigación, en segundo semestre, se construye el estado del arte, en tercer semestre, el marco teórico y en el cuarto semestre se aborda el problema de la metodología.

Así mismo, se constituye la investigación como un espacio de estudio, en el cual se trabajan dos horizontes principalmente, el primero estudia la parte teórica-metodológica acerca de la conceptualización, acerca de qué es un problema de investigación, cómo se enuncia, qué es un estado del arte, la selección de fuentes, la escritura de RAE, la enunciación del problema de investigación, la construcción de la pregunta central, qué es un marco teórico, cómo se construye la metodología, su proceso y su importancia teniendo en cuanta que la metodología se define como "la base epistémica en la cual se fundamenta el proyecto de investigación".

El segundo horizonte de trabajo, teniendo claridad en la teorización, consiste en la elaboración concreta del proyecto de investigación. De esta manera, después de 2 años el estudiante entrega su proyecto de investigación que será evaluado por un jurado interno y dos externos.

Luego, se habla acerca de tres grandes dificultades que se presentan en el momento de redactar el proyecto de investigación:

- Competencia para enunciar adecuadamente el problema de investigación.
- Competencia para desarrollar un proceso profundo del estudio del estado del arte.
- Construcción de marco teórico.

Luego se comenta la relevancia que debe tener la investigación para los profesores de primaria y bachillerato argumentando la importancia de este nivel de educación en cuanto al compromiso social y a la posibilidad de generar un cambio real en la educación del país, también dirigido hacia cultivar en los niños esa curiosidad y

pregunta por el mundo. Dentro del Doctorado en Educación es posible solicitar la presencia de otros profesores expertos para que compartan el trabajo con los doctorandos, y como ejemplo se puede mencionar el encuentro internacional para la enseñanza de la literatura en el cual algunos profesores internacionales se reunieron con los estudiantes que estaban desarrollando trabajos relacionados con la estética y literatura.

Como conclusión general del Primer Panel sobre la formación de investigadores en los diferentes niveles educativos dentro de la Facultad de Ciencias y Educación, a pesar de la fuerte presencia que hace la investigación en los diferentes proyectos curriculares, hay una evidente falta de conceptualización sobre aquello que constituye la estructura de un trabajo de investigación. Es por ello que, se hace necesario establecer una ruta de trabajo que siempre esté en constante proceso y que se trabaje fuertemente desde el pregrado, ligado esto a la labor que corresponde a los docentes en ejercicio pensando su actuar social, pedagógico e investigativo a mediano y largo plazo.

Parte I
Escuela, pedagogía y educación

Construyendo el proyecto de vida desde la clase de matemáticas

Francisco Javier Camelo Bustos[1]
Claudia Patricia Vanegas Padilla[2]
Diana Maritza Vanegas García[3]

Grupo de investigación: Didáctica de las Matemáticas.
Proyecto curricular: Maestría en Educación.
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas.
Especialización en Educación Matemática.

Resumen

La investigación aquí propuesta se desarrolló como proyecto de investigación para obtener el título de Magister en Educación, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas culminada en el año 2014.

Para nuestros propósitos investigativos, nos centramos en el colegio Francisco Javier Matiz, Institución Educativa Distrital (IED), donde se propone, en el marco del PEI, un proyecto transversal denominado *proyecto de vida*, orientado hacia la construcción integral del sujeto en formación y que, por su carácter transversal, supone un aporte desde todas las áreas del conocimiento, reflejado en el plan curricular de las mismas.

1 Estudiante Doctorado Latino-americano en Educación (Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil) y Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, (Colombia). Correo electrónico: fjcamelob@udistrital.edu.co

2 Magister en Educación (Universidad Distrital Francisco José de Caldas), Licenciada en Matemáticas, Docente Secretaria de Educación del Distrito, *(Colombia).* Correo electrónico: claomath0405@gmail.com

3 Magister en Educación (Universidad Distrital Francisco José de Caldas) Especialista en Educación Matemática; Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Secretaria de Educación del Distrito, (Colombia). Correo electrónico: dmvanegasg@gmail.com y dmvanegasg@uditrital.edu.co.

El *proyecto de vida* plantea que los estudiantes deben proponer maneras de ubicarse en el mundo familiar, profesional y laboral, teniendo en cuenta ejercicios introspectivos, autobiográficos, de interacción con sus pares, entre otros. A partir de los cuales los estudiantes establecen metas de corto, mediano y largo plazo. A decir de sus autores se constituye en un espacio de construcción de identidad:

> En el marco de la Propuesta hemos visto la necesidad de profundizar sobre las características, comportamientos y formas de *estar en el mundo* de los jóvenes a partir del reconocimiento de sí mismos en las culturas urbanas, en la mirada hacia su sexualidad, la comprensión de su historia personal, la búsqueda de sentido de vida y expectativa de futuro. De esta forma se genera un espacio de construcción de identidad que les permita ser reconocidos… (Colegio FJM proyecto de vida, 2006)

Actualmente el ejercicio de construcción del *proyecto de vida* de los estudiantes inicia en grado décimo y finaliza en undécimo con la elaboración y presentación de un documento escrito, que hace las veces de producto y de evidencia del trabajo realizado, y que se constituye, según el Sistema Integrado de Evaluación, en un requisito para obtener el título de bachiller.

Palabras clave: clase de matemáticas, proyecto de vida, educación matemática crítica, ambientes de aprendizaje —educación matemática y democracia— porvenir.

Partimos por aceptar que una de las cualidades importantes de un docente es el ser reflexivo sobre su práctica, por lo cual, durante nuestros años de experiencia docente, nos hemos preocupado por reflexionar sobre la práctica profesional. Para categorizar algunas acciones presentes en las prácticas, hemos pensado qué las suscita y encontramos que se corresponden inicialmente con las concepciones que tenemos sobre educación, pedagogía, didáctica y educación matemática. Además de dichas concepciones, la experiencia misma suscita maneras de llevar a cabo el ejercicio docente. Sin embargo, no existe una total correspondencia entre estas y las prácticas, incluso sus relaciones son de tensión, es decir, tienen tanto de vínculo como distanciamiento. De igual manera compartimos con Valero y Skovsmose (2012) que, aunque no son lo mismo, se constituyen mutuamente.

Así, consideramos necesario explorar y explicitar nuestras concepciones en torno a la educación, la pedagogía, la didáctica y la educación matemática. Para ello, en primera instancia hay que considerar, de manera general, posibles influencias que ejerce la formación profesional en dichas concepciones, en nuestro caso las Licenciaturas en Matemáticas y Pedagogía Infantil.

Referencia conceptual

Identificamos en la postura teórica EMC (Educación Matemática Crítica) elementos que sirvieron para enlazar la clase de matemáticas y el *proyecto de vida*.

La perspectiva que adoptamos fue la socio-política ya que consideramos necesario movernos de los contenidos matemáticos, y pensar en lo que significa el sujeto

social y a la vez pensar en un lugar diferente en el campo de investigación en educación matemática[4] aceptando que el conocimiento matemático se construye en relación con el otro y no en la transmisión de conocimientos de manera lineal, sino en el diálogo con sus pares y docentes.

Es por esa relación y la necesidad de considerar al estudiante como sujeto político quien participa, dialoga y construye con el otro conocimiento, es que intentaremos relacionar el proyecto de vida del Colegio Francisco Javier Matiz IED con constructos teóricos desde una perspectiva socio-política, para de esta manera lograr que la clase de matemáticas aporte a la construcción del proyecto de vida.

Para el desarrollo de este trabajo entendimos la educación matemática como campo de investigación, y ampliamos la intención de nuestro enfoque socio-político desde la EMC.

Ampliando la idea de educación matemática, para entrar a analizar lo que propone Valero (2012b) como red de prácticas sociales. Trabajamos desde tres categorías que consideramos pertinentes: Educación matemática y democracia, Ambientes de aprendizaje y el porvenir.

La Educación Matemática Crítica (EMC)

Consideramos que los estudiantes son sujetos políticos, porque participan en la clase, y toman decisiones en ella, por esta razón adoptamos un enfoque en Educación Matemática que tenga en cuenta al estudiante como sujeto que interactúa dentro del aula, en la toma de decisiones.

Entonces compartimos el enfoque Educación Matemática Crítica (EMC) propuesto por Skovsmose y Valero (1999), quienes a su vez han intentado relacionar lo político dentro de las clases de matemáticas, donde se conectará el conocimiento con un conjunto más complejo de visiones sobre sociedad, política y los diversos aspectos de la enseñanza y aprendizaje, lo anterior lo enuncian de la siguiente manera: "Abrir la posibilidad para crear un lenguaje que haga surgir nuevas visiones sobre lo que pueden ser las matemáticas escolares, si se tiene como preocupación educativa el desarrollo de la ciudadanía crítica"

Revisamos las tesis propuestas por Valero y Skovsmose (2012) donde se ven tres lugares de relación entre educación matemática y democracia, y los supuestos característicos de cada una, para de esta manera justificar nuestro trabajo de investigación, donde relacionamos los *Proyectos de Vida* de los estudiantes con la clase de matemáticas. Las tres tesis a las que se refieren se denominan resonancia intrínseca, disonancia intrínseca y relación crítica.

4 Diferente a la triada didáctica, pensando en la Educación Matemática como un campo de investigación.

Metodología de la investigación

En el trabajo de investigación buscamos dar respuesta al siguiente objetivo: "Establecer posibles relaciones entre el proyecto de vida, que plantean los estudiantes de grado undécimo, y la clase de matemáticas en colegio Francisco Javier Matiz IED". Por tal razón nuestro enfoque metodológico fue cualitativo. Además, trabajamos desde lo que se propone en la investigación y formación del profesorado (Hernández y Opazo, 2010), compartiendo con Miles y Huberman (1984a) y Tesch (1987) (citado por Hernández y Opazo, 2010) que en primer lugar "los datos registrados siguiendo la metodología cualitativa se manifiestan con palabras más que con números. Aunque se utilizan diferentes técnicas de recogidas de datos, la mayoría de estos se refiere a palabras en forma escrita, sobre todo a la hora de considerar su análisis":

> Por otra parte, hay que tener en cuenta que los estudios en esta línea se apoyan, como señala Caride (1983), citado por Hernández y Opazo (2010) en dos hipótesis acerca del comportamiento humano. En primer lugar, la hipótesis naturalista-ecológica, es decir, la influencia del contexto en el comportamiento humano. Y en segundo lugar, la hipótesis fenomenológica-cualitativa, que nos advierte de los distintos significados del comportamiento humano, difícil de observar en sus distintas manifestaciones.
>
> Esto provoca la necesidad de comprender todo el fenómeno que rodea la investigación, e ir profundizando cada vez más en las diferentes relaciones que pueden establecerse entre los elementos que participan en la misma. En este sentido, "los datos cualitativos son ricos en descripciones y explicaciones de los procesos que ocurren en contextos locales" (Miles y Huberman, 1984b, p.21), ya que la perspectiva cualitativa pone su "énfasis en el lenguaje, en la interpretación de los hechos humanos y en la toma del punto de vista del actor" (Alvira, 1983, p.54). Por lo tanto, el análisis cualitativo será fundamentalmente descriptivo-interpretativo.

Entonces, consideramos que el estudio de caso como modelo investigativo de intervención puede aportar a nuestra metodología teniendo en cuenta que para acercarnos al tema podemos partir —de uno de los teóricos que se ha especializado en el abordaje del tema […]—, quien, —define un estudio de caso como una indagación empírica que: —Investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse—, Yin (1985 p. 23) citado por Sandoval (1996).

En virtud de la definición anterior, es necesario precisar que la investigación de estudios de caso puede incluir tanto estudios de un solo caso como de múltiples casos.[5]

De igual manera reflexionamos sobre lo propuesto por Breuer (2003) en referencia a lo subjetivo de la investigación, intentando separar nuestra postura (subjetivo)

5 Para ampliar sobre la metodología revisar Sandoval (1996).

en el análisis de resultados y en cierto modo ser objetivos en la investigación como lo enuncia:

> Se fundamenta en la máxima de reflexionar sobre la importancia e influencia constitutivas y concretas del sujeto – conocido como – persona social en interacción durante el proceso de producción de conocimiento: realizar, de modo autorreflexivo, un análisis de la situación, constelación, interacción y del contexto de conocimiento.
>
> En forma más general, esta idea básica pudiera describirse también de la siguiente manera: se trata de un análisis socio-científico de todo el proceso de producción de conocimiento científico, en el caso ideal, incluyendo a todos los participantes, todas sus exteriorizaciones y todas las fases de la investigación. Ello requiere que el investigador abandone la posición convencional de actuar de acuerdo al libro de texto y se coloque en un punto desfocalizado y autorreflexivo. Es decir, que intente asumir la posición de observador en su propia persona, y de su propia acción e interacción en el contexto de investigación. (Breuer, 2003)

De acuerdo con lo anterior, las técnicas empleadas para la indagación y recolección de información fueron las siguientes:

- Entrevistas informales (audios). Comprende registros de conversaciones informales entre profesores y estudiantes, de situaciones que en su momento consideramos significativas para la investigación, así como reflexiones analíticas, teóricas y metodológicas. Que sirvieron para conocer las posturas de los tres agentes que tenemos en cuenta en la investigación (docentes, estudiantes y directivos docentes).
- Observaciones de clase: Comprende la observación de la clase, por medio de diarios de campo y registros fotográficos, de tres docentes6 del área de matemáticas, para conocer la dinámica realizada en las clases de matemáticas con estudiantes de undécimo grado.
- Revisión de documentos institucionales: Comprende el registro, análisis, descripción y caracterización de los documentos institucionales (PEI, Plan de área y proyecto de vida).

Mostramos de igual manera como están constituidas las políticas educativas, entendidas por nosotras como el PEI, el Proyecto transversal *proyecto de vida* y el plan de área de matemáticas. Que nos sirvieron de análisis para conocer las relaciones que pueden emerger entre la clase de matemáticas y el proyecto de vida.

Experiencia investigativa

Hemos realizado un recorrido en conjunto, el cual ha consistido en realizar diferentes investigaciones desde el pregrado hasta llegar a posgrado, las investigaciones han

6 Dos de los docentes son licenciados en matemáticas y una docente de física que da clases de matemáticas.

girado en torno a la preocupación existente en nuestra práctica docente. Algunas de ellas son:

- Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Facultad de Ciencias y Educación (Licenciatura en Pedagogía Infantil)

  Los datos y el azar en la enseñanza de la probabilidad para la infancia

  Denominada: Enseñanza de la probabilidad desde la resolución de problemas con niños y niñas de 4° grado de primaria.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Facultad de Ciencias y Educación (Especialización en Educación Matemática)

  Denominada: Desarrollo de competencias democráticas a través de la educación estadística critica con estudiantes de 1° y 3° grado.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Facultad de Ciencias y Educación (Maestría en Educación)

  Denominada: La clase de matemáticas y la construcción del *proyecto de vida*. Estudiantes de grado once del colegio Francisco Javier Matiz.
- Universidad Pedagógica Nacional - Facultad de Ciencia y Tecnología

  Seminario: Escolaridad, subjetividad y matemáticas. Hacia una política cultural de las matemáticas escolares. (Asistente) 2013

  Entidad: III Encuentro Internacional de Meta-Matemática - Universidad Sergio Arboleda (ponente) 2013.
- Universidad Pedagógica Nacional - Facultad de Ciencia y Tecnología

  Seminario: Educación Matemática, Diversidad, Procesos de Inclusión/Exclusión (Asistente) 2012.

Por tal razón y luego de diferentes investigaciones este trabajo es resultado de una investigación realizada para obtener el título de magister en educación, cuyo objetivo giró en torno de establecer posibles relaciones entre el *proyecto de vida* (proyecto transversal de una institución educativa en Bogotá (Colombia)) y la clase de matemáticas. Dicho proyecto transversal plantea que los estudiantes de la IED conciban su *proyecto de vida* a partir de la generación de expectativas de futuro, partiendo de un análisis de: su historia personal, roles de género y sentido de vida. Con ello, se espera que pueda modificarse estructuras y estereotipos socioculturales que puedan limitar su perspectiva de porvenir, para permitirles reconocerse, valorarse y propiciar una sana aceptación de sí mismo y de las circunstancias que lo rodean.

Nuestra intensión aquí es reflexionar sobre las relaciones encontradas entre el proyecto de vida y la clase de matemáticas, pues hemos evidenciado que la clase de matemáticas se centra en aspectos de contenido, mientras la institución considera se incluya aspectos sociales, culturales y políticos, lo que ha generado tensiones en

el trabajo de los profesores de matemáticas, al no complementar ampliamente la propuesta del Proyecto Educativo Institucional.

Como resultados, consideramos importante incorporar aspectos sociales en la comprensión de lo que podría entenderse por matemáticas escolares, encontrando en la propuesta teórica sobre Educación Matemática Crítica (EMC) una opción para trabajar. Particularmente, desde lo que allí se ha denominado como las *intenciones* e *intereses* de los estudiantes. Para viabilizar lo anterior, es necesario posibilitar que el afuera de la clase y del colegio pueda ser considerados en los ambientes de clase, de tal forma que los estudiantes vean posibilidades de interpretar y reinterpretar sus contextos con las matemáticas.

Conclusión

Partiendo del hecho que este trabajo se desarrolló desde la necesidad de establecer posibles conexiones entre el desarrollo de un proyecto institucional, basado en la idea de contribuir en los proyectos de vida de los estudiantes, y las clases de matemáticas, decidimos presentar los resultados de la investigación comenzando por reconocer que aspectos que constituyen tal proyecto educativo y a partir de él, reinventar la clase de matemáticas.

De esta manera, podemos aceptar que los aspectos que constituyen el *proyecto de vida* responden a necesidades de los sujetos vistos en relación a su contexto y situados en un momento histórico determinado. En un análisis de la política educativa del PEI pudimos identificar que la comunidad al evidenciar una baja expectativa de futuro, una referenciación de roles de género que coloca siempre a lo femenino subyugado a lo masculino y situaciones de conflicto al interior de la institución, propiciaron que se planteara desarrollar estrategias para potenciar la construcción de identidad y resignificación del estudiante como sujeto social.

En este orden de ideas, nos fue posible reconocer dos aspectos relevantes del PEI: i) lo propuesto en los documentos institucionales, que estructuran y organizan la gestión del proyecto en el colegio y ii) unas perspectivas de los docentes, que guíen la práctica y desarrollan acciones en dicho proyecto. En cuanto a lo primero, es claro que *el proyecto de vida* se considera como un proyecto transversal y como está descrito en los documentos apunta a transversalizar el currículo de la institución Mientras en los docentes, se evidencia poca claridad frente a directrices o dinámicas para desarrollar tal proyecto transversal. Particularmente, esta poca claridad se hace evidente en la propuesta curricular del área de matemáticas, la cual ni siquiera considera al *proyecto de vida* para la formulación del plan de área.

En este sentido concluimos que se hace necesario establecer canales de comunicación efectivos que permitan articular lo que se plantea institucionalmente y su relación con los planteamientos curriculares. De acuerdo con Magendzo (2003), consideramos relevante tener en cuenta que, la transversalidad es un enfoque dirigido

al mejoramiento de la calidad educativa, y se refiere básicamente a una nueva manera de ver la realidad y vivir las relaciones sociales desde una visión holística o de totalidad, aportando a la superación de la fragmentación de las áreas de conocimiento, aprehensión de valores, formación de actitudes, expresión de sentimientos, maneras de entender el mundo y a las relaciones sociales en un contexto específico.

De otro lado, al observar las clases de matemáticas, evidenciamos que estas se estructuran en tres momentos: uno que define la temática, otro donde se plantean ejemplos de la temática seleccionada y, por último, uno donde se plantean ejercicios similares a los ejemplos. Según Cotton, citado por Valero (2012a y 2012b), esto se configura en una clase tradicional de matemáticas, donde los roles para el profesor y el estudiante están determinados porque el primero domina el conocimiento y lo enseña, mientras el segundo aprende de manera pasiva y usando la repetición como posibilidad de alcanzar el logro propuesto.

Lo anterior, muestra que frente a la propuesta *proyecto de vida*, en donde se consideran aspectos sociales, culturales y económicos del estudiante, no es considerado en las clases de matemáticas, pues no permite percibir al estudiante como un sujeto social situado históricamente. Así, el estudiante asume que en las clases de matemáticas se habla únicamente de lo disciplinar y de los contenidos matemáticos, los que no tienen relación con la vida ni hacen referencia a su entorno y experiencias.

Para dar puntos de debate a la anterior contradicción entre los propuesto en el PEI y lo desarrollado en las clases de matemáticas, asumimos los supuestos teóricos de la perspectiva sociopolítica de la Educación Matemática, en particular, aquellos presupuestos propuestos desde el enfoque de la Educación Matemática Crítica (Skovsmose, 1999). Allí, identificamos aspectos constitutivos de nuestras práctica y concluimos que las diferentes acciones que desarrollamos fluctúan entre la resonancia intrínseca (cuando se identifica que el aporte desde los contenidos es suficiente para que los estudiantes se apropien de valores democráticos) y la disonancia (en la evaluación escolar).

Adicionalmente conjeturamos que los efectos de dichas prácticas no se fundan totalmente al interior de las mismas, sino que la incidencia de las políticas educativas globales, consolidan unas formas de pensar y actuar en la práctica. Conjeturas que sin duda nos permitió ampliar nuestra visión en relación con los aspectos sociales y políticos de la educación matemática, las realidades y el contexto de nuestros estudiantes.

Otro aspecto esencial lo podemos encontrar al identificar que las posibles relaciones entre el PEI y las clases de matemáticas emergen al considerar la segunda como un espacio de reflexión, participación y diálogo. Para ello es necesario considerar las disposiciones que ofrece el marco de la realización del *proyecto de vida* de los estudiantes, en tanto potenciaría la promoción o negociación de intenciones que movilizarían nuestros estudiantes hacia la acción.

En conjunto, la clase de matemáticas podría aportar al *proyecto de vida* de los estudiantes si planteamos como una alternativa para trabajar, los escenarios de investigación, en donde pueden surgir módulos trabajados en el espacio académico Identidad, vida y sociedad.

Por último, al establecer las relaciones que surgieron entre el *proyecto de vida* y la clase de matemáticas, a la luz de las categorías, identificamos que estas se interrelacionan, no se pueden segmentar ni tratar de manera independiente, pues con base en ellas logramos la constitución de un escenario de investigación.

Referencias bibliográficas

Breur, F. (2003). *Lo subjetivo del conocimiento socio-científico y su reflexión: ventanas epistemológicas y traducciones metodológicas*. Recuperado de http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/698/1512

Hernández, R. y Opazo, H. (2010). *Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pd

Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y curriculum*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Bogotá, Colombia.

Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la Educación Matemática Crítica. Una empresa docente*. Bogotá: Uniandes.

Valero, P. (2012a). En medio de lo global y lo local: Las políticas de la reforma en la educación matemática en una sociedad globalizada. En P. Valero y O. Skovsmose (Eds.), *Educación matemática crítica: una visión socio-política del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas* (pp. 83-105). Bogotá: Ediciones Uniandes.

Valero, P. (2012b). La educación matemática como una red de prácticas sociales. En P. Valero y O. Skovsmose (Eds.), *Educación matemática crítica: una visión socio-política del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas* (pp. 83-105). Bogotá: Ediciones Uniandes.

Vanegas, D., Mendoza, A., Camelo, F. (2013). *Ser crítico en proyectos bajo la perspectiva de la educación estadística crítica. Un caso con estudiantes de 6 a 9 años*. Ponencia presentada en el VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática (CIBEM), 16 al 20 septiembre de 2013, Montevideo, Uruguay.

Problemáticas de la infancia en el Distrito: la mirada de los egresados de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas[1]

Marisol Castiblanco Martínez[2]
Luisa Carlota Santana Gaitán[3]

Semillero de investigación: PROINDIS.

Grupo de investigación: EduCArte.

Proyecto curricular: Proyecto Académico de Investigación y Extensión en Pedagogía PAIEP.

1 Esta ponencia es producto de la investigación finalizada del semillero PROINDIS –Problemáticas de la Infancia en el Distrito–, aceptada en la Convocatoria N 15-2013 "Financiación de Proyectos de Investigación presentados por semilleros de investigación institucionalizados en la universidad y registrados en el Sistema de Información del CIDC - SICIUD" orientada por Luisa Carlota Santana Gaitán y Edilberto Hernández Cano, integrantes del grupo de investigación Ciudad y Educación –Actualmente grupo EduCArte–, adscrito a la Facultad de Ciencias y Educación.

2 Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Durante el desarrollo de la investigación, líder del semillero PROINDIS e investigadora principal. Correo electrónico: mcastiblancom@gmail.com. El proyecto contó además con la participación de Catalina Hernández, integrante del semillero.

3 Psicóloga de la Universidad INCCA, Magister en Desarrollo Educativo y Social –CINDE-UPN–. Candidata a Doctora en Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente del PAIEP de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante del grupo de Investigación EduCArte. Correo electrónico: dcasantana@yahoo.es.

Resumen

En esta ponencia se presentan los resultados de la investigación, *Problemáticas de la infancia en el Distrito: una mirada desde los egresados de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas,* cuyo objetivo se orientó a visibilizar dichas problemáticas y contrastarlas con las políticas públicas.

El diseño metodológico fundamentado en el enfoque histórico-hermenéutico y en el empleo de los grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas, permitió a través del diálogo con los docentes, una comprensión amplia de las situaciones, necesidades y contextos en los que se encuentran los niños y niñas. Los hallazgos dan cuenta por un lado, de problemáticas de la infancia relacionadas con: la familia, la escuela, los niños y las niñas, el contexto y el estado; por el otro, del desconocimiento por parte de los docentes de las políticas públicas versus la apropiación de los programas y proyectos que las atienden.

Palabras clave: Infancia, problemáticas de la infancia y políticas públicas.

Contextualización de la investigación

La temática de investigación surgió como interés investigativo del equipo de trabajo del semillero, a partir de la proximidad con los niños y las niñas de las instituciones distritales en las que se realizan las prácticas, las problemáticas que se enfrentar cotidianamente en las instituciones educativas y su relación con la práctica docente.

La investigación inició en agosto de 2013 y finalizó en enero del 2015 e hizo parte de los proyectos aceptados mediante Convocatoria N 15-2013 "Financiación de proyectos de investigación presentados por semilleros de investigación Institucionalizados en la Universidad Distrital y registrados en el Sistema de Información del CIDC - SICIUD", orientada por Luisa Carlota Santana Gaitán y Edilberto Hernández Cano, docentes de la Facultad de Ciencias y Educación, integrantes del grupo de investigación Ciudad y Educación, actualmente EduCArte, adscrito a la Facultad de Ciencias y Educación y docentes tutores de esta investigación.

La propuesta investigativa se presentó además en: XII Encuentro regional de semilleros, Bogotá: Universidad de los Libertadores (2014); 1er Bienal Latinoamericano de infancias y Juventudes, Manizales: CINDE (2014) y en el espacio académico de Psicología General, licenciatura en Biología, Bogotá: UDFJC (2015).

Sus resultados parciales fueron publicados en la *Revista Infancias Imágenes*, con el artículo titulado: Encuentro con las infancias, sus situaciones y contextos, a través del diálogo con docentes. *Revista Infancia Imágenes*.13 (2).Bogotá: UDFJC y en las *Memorias del Bienal Latinoamericano de infancias y Juventudes*, Manizales: CINDE (2014) con la ponencia titulada*:* Infancias: entre la inclusión y exclusión.

Temática de la investigación

La ciudad de Bogotá es un escenario en cual la atención a la infancia cada vez cobra mayor importancia, lo que se evidencia en la formulación de los planes de desarrollo de las diferentes administraciones y en la implementación de políticas, programas y proyectos para la niñez; en la que se le reconoce como sujetos de derechos y como ciudadanos; y es en esta perspectiva que se enfocan los esfuerzos por atenderlos de manera adecuada e integral, según las necesidades que presentan.

La identificación de las problemáticas que los niños y las niñas tienen de diferente orden: económicas, de salud, de violencia política, legales, y psicosociales, se señalan en informes tanto internacionales: estado mundial de la infancia (2005), informe anual de la UNICEF (2013); como nacionales: la niñez colombiana en cifras (2002). En ellos se hace énfasis en la afectación que producen en la familia, la escuela y en general en todos los ámbitos en los que se constituyen, minimizando las posibilidades de lograr su formación integral y así hacer realidad el cumplimiento de los derechos de la infancia y la adolescencia establecidos en la Ley 1098 de 2006.

La presencia de dichas problemáticas también ha sido reconocida por los gestores de este proyecto de investigación, en las diferentes instituciones en las cuales han desarrollado sus prácticas formativas como docentes o han ejercido su profesión. La convivencia diaria con los niños y niñas, les ha permitido identificar las dificultades que presentan, su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en su desarrollo social, personal y familiar; dificultades que son reiterativas, en la medida en que se observan en diferentes instituciones educativas y contextos.

Lo dicho con antelación, hace significativo indagar por las problemáticas que son percibidas por quienes trabajan directamente con la infancia y comparten con ella sus realidades en la cotidianidad de la institución escolar, en este caso los docentes egresados de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y su Facultad de Ciencias de Educación, cuya formación política y social les permite mirar de una manera crítica la realidad, en este caso la educativa, y desde su experiencia, describir las problemáticas de la infancia que se manifiestan en la escuela, y al mismo tiempo, dar a conocer los programas que ellos reconocen se han desarrollado para superarlas, así como los alcances y limitaciones que ha tenido su implementación en las últimas tres administraciones: Bogotá sin indiferencia 2004-2007 de Lucho Garzón, Bogotá Positiva 2008-2011 de Samuel Moreno y Bogotá Humana 2012- 2015 de Gustavo Petro.

Dicha información retroalimenta a las instituciones pero también al Estado, sobre la incidencia de sus acciones y los factores asociados a ellas, en la medida en que las problemáticas se siguen presentando a pesar de las gestiones orientadas a superarlas. Al mismo tiempo, se constituye en un referente para considerar las necesidades de formación tanto inicial como permanente de los docentes, quienes son los que enfrentan en su práctica las situaciones que vive la infancia.

Además de lo dicho, la investigación se constituye en una alternativa a través de la cual es posible contribuir a la visibilización de la infancia, considerando como se expresa desde la UNICEF (2013) que una de las problemáticas que la aqueja en su invisibilización.

En conclusión, existen problemáticas de la infancia sobre las cuales las diferentes instituciones, entre ellas la escuela, realizan acciones para superadas; sin embargo, estas se siguen presentado, lo que genera la necesidad de describirlas y comprenderlas desde los docentes que conviven y se enfrentan diariamente a ellas.

Por tanto, en esta investigación se pretenden hacer visibles las problemáticas de la infancia en el distrito tal como las manifiestan los docentes egresados de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y ponerlas en contraste con las políticas públicas distritales; con el fin de forjar un panorama amplio de sus realidades, situaciones y contextos, los cual permitirá el encuentro con las infancias en tanto fenómeno social e histórico (Rodríguez, 2000).

Referencia conceptual

A propósito de las problemáticas de la infancia

Las problemáticas de la infancia son asumidas en esta investigación desde una mirada compleja que las reconoce como problemas sociales y como una construcción colectiva, subjetiva e intersubjetiva, en las que intervienen múltiples factores que se relacionan entre sí (Morín ,1994).

Por un lado, la complejidad en términos de Boggino (2011) se refiere a:

> la idea de trama, a lo multidimensional, a lo pluricausal, a los procesos, a las interretroacciones entre los componentes de una configuración... Tenemos que pensar que lo general y lo singular, lo social y lo individual, lo "macro" y lo "micro", lo "intra" y lo "inter", la teoría y la práctica, el texto y el contexto, son siempre caras de la misma moneda, son siempre partes de un mismo proceso en el que interretroaccionan las partes entre sí, las partes y el todo, y el todo y las partes. (p.20)

> Por el otro, "un problema social, se da cuando se alega la existencia de una situación incompatible con los valores de un número significativo de personas, que están de acuerdo en que es necesario actuar para alterar la situación" (Rubington y Weeinberg como lo cita Sánchez, 2002, p.101).

Al mismo tiempo, es necesario comprender que un problema social no solo está en la realidad objetiva, para serlo requiere que los sujetos lo identifiquen y lo perciban como tal, en la medida en que es un proceso de construcción social (Fuller y Myers, 1941).

Precisando, Boggino (2011) señala de una problemática lo siguiente:

> una problemática que *se va construyendo*, con el *tiempo*, en un *contexto* y en un *proceso* donde se configura un fenómeno que remite a múltiples componentes causales que van desde: *fenómenos estructurales y coyunturales* (políticos, económicos, sociales, culturales), hasta *fenómenos singulares* propios del alumno (saberes escolares y no-escolares; normas y valores de este, ideología, competencia cognitiva, etc.), y/o fenómenos singulares de los agentes educativos (docentes, directivos); pasando por lo *organizacional y lo institucional, la propia práctica pedagógica del docente*, etcétera. (p.23)

Así entendidas las problemáticas de las infancias, es posible superar visiones simplistas y reduccionistas sobre las diferentes situaciones que la afectan y por tanto, verlas como los resultados de un proceso en el que interactúan múltiples factores.

A propósito de la infancia

La infancia, objeto de estudio de diferentes ciencias y disciplinas como la psicología, la pedagogía, la medicina, entre otras, es considerada un período decisivo y significativo en la vida del ser humano. Sin embargo, la construcción de una concepción sobre ella, se da desde el punto de vista particular de cada ciencia, cuando las complejidades del mundo contemporáneo necesitan una comprensión holística de lo que es, para reconocerla en su historia y contexto socio-cultural (Narváez, 2012).

Lo dicho implica identificar que la infancia surge en una etapa del desarrollo histórico con la familia (concepciones históricas); y la manera de verla depende de la cultura, del contexto y de sus características particulares (concepción psicosocial). Por otra parte, se le ve como punto de partida y llegada de la pedagogía, ya sea desde visiones biológicas, psicométricas o experimentales, humanistas o constructivistas (concepciones pedagógicas) o como sujetos de derechos y en este sentido portadores de especificidad, autonomía, que requieren de acompañamiento, de educación, desde lo cual se les reconoce como ciudadanos capaces de tomar decisiones sobre su presente y su futuro. Por último, la perspectiva de la infancia como sujeto de políticas sociales, que se formulan desde la búsqueda de un estado de bienestar, hasta la protección, pasando por el asistencialismo.

Partiendo de lo anterior, para este estudio la infancia se retomó de manera holística, dado que los niños y niñas al ser sujetos vinculantes se encuentran inmersos en la complejidad de interacciones históricas, políticas, sociales, pedagógicas, entre otros generando nuevos modelos de socialización y de individualización.

Metodología de la investigación

La investigación de las problemáticas de los niños y las niñas del Distrito, narradas a partir de las vivencias diarias en espacios escolares de los licenciados y las licenciadas de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital

Francisco José de Caldas, asume un paradigma cualitativo por su carácter reflexivo, el acercamiento a los fenómenos sociales por parte de los y las investigadoras, desde un enfoque interpretativo centrado en el significado de las acciones en un contexto determinado. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En el desarrollo de la investigación, se destacan tres momentos, a saber:

Elaboración de instrumentos y recolección de información

Este involucra tres procesos: el contacto con los egresados y egresadas de la Facultad de Ciencias y Educación de la UDFJC, la elaboración de los instrumentos de indagación y la recolección de información.

Como técnicas de indagación se utilizaron: la entrevista estructurada dando a conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o una situación particular (Bonilla, 1997) y los grupos de discusión que fortalecieron la reconstrucción del sentido social en el seno de una situación grupal y discursiva (Canales y Peinado, 1995).

Categorías emergentes e inicio a la triangulación

Desde las categorías pre-establecidas: infancia y problemáticas, el análisis de la información se orientó a la construcción de las categorías inductivas o emergentes (Torres, 1992). En el proceso se realizó una triangulación metodológica e interpretativa, con el propósito de cruzar la información obtenida, la teoría y perspectiva de los investigadores e investigadoras (De Tezanos, 1998).

Análisis e interpretación de la información

en este momento de la investigación, se realiza el análisis de contenido de la información como estrategia de que permite "recopilar, comparar y clasificar la información con vistas a establecer esquemas de comprensión de su significado y sentido en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información" como precisa De Tezanos, 1998 (p.4).

Experiencia investigativa

La experiencia del grupo aunque común en algunos aspectos, es en lo fundamental diferente, en dependencia del rol desempeñado, pero también del nivel de compromiso asumido por cada uno de sus integrantes. Así es posible pensar la experiencia como un reto que implicó concertaciones, reorientación de las formas de trabajo, delegación de funciones o asumirlas en la medida del grado de responsabilidad según el rol, particularmente el institucional. No es lo mismo ser el investigador o tutor con compromiso contractual con la universidad, que no serlo por citar un ejemplo, lo que hace que el desarrollo de los compromisos sede por la disponibilidad de tiempo o por la disposición al trabajo, sin que todo el proceso sea asumido a cabalidad.

De otra parte, la experiencia como investigadora implica la posibilidad de ejercer un liderazgo compartido, en el que si bien se establecen pautas y horizontes a seguir, los acuerdos y el diálogo priman en pro del reconocimiento de saberes y conocimientos disciplinares y profesionales, considerando las diferencias en las trayectorias de cada uno.

La investigación, es también la ´posibilidad de interacciones docente-estudiante fuera del aula de clase, en la que se redescubren o descubren potencialidades así como los logros, expresión de la superación de limitaciones personales, sociales o como expresión de la formación académica que se logra al participar en estos procesos.

Indudablemente, en la participación del semillero y en la experiencia como investigadora, se fortalecen cualidades como: la responsabilidad, el compromiso, la disciplina, el respeto y liderazgo que permiten mantener ritmos de trabajo constantes y sistemáticos, muestra de ello la escritura del documento final de la investigación, las ponencias y los artículos productos del mismo.

Por último, es necesario señalar que el trabajo investigativo que se llevó a cabo en el semillero PROINDIS implicó tres dimensiones relacionadas que son: la teórica, en la que se abordan los constructos teóricos sobre el campo a investigar; el educativo, contexto de formación académico y profesional; y por último, la relacionada con los intereses de los investigadores.

Resultados y conclusiones

El análisis e interpretación de la información permitió identificar problemáticas de la infancia relacionadas con: la familia, la escuela, los niños y las niñas, el estado y el contexto.

La familia, vista por las docentes como disfuncional, en la medida en que sus características y dinámicas no corresponden con lo socialmente establecido, es el contexto más mencionado por las docentes y los docentes, como generador de problemas. En ella, la violencia, expresada en el maltrato físico y emocional y en el abandono, las condiciones laborales desfavorables de los padres y su bajo nivel educativo, así como la juventud de ellos, son factores que se consideran afectan el rendimiento académico de los niños y niñas y el desarrollo de la infancia.

La escuela por su parte, evidencia problemas relacionados con la inclusión y la exclusión, referidos por los y las docentes a la integración de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, en tanto que se presenta exceso de estudiantes en el aula, falta de grupos disciplinares y escasa formación para la atención de estas necesidades. Por otra parte, la demanda a la escuela más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la violencia escolar, la descontextextualización de los Proyectos Educativos Institucionales y la escuela en función del mercado, son factores que intervienen en su quehacer y por ende en su relación con la infancia.

Los niños y las niñas por su parte, tiene problemas de comportamiento principalmente expresados en la agresividad, el consumo de sustancias psicoactivas, el pandillismo, la delincuencia y por último, los problemas de aprendizaje.

El Estado, es visualizado por las y los docentes, como inoperante ante la satisfacción de necesidades básicas de los niños y niñas, los problemas de violencia social y familiar, así como los relacionados a la crisis de la salud y el trabajo infantil.

El contexto, presenta problemas económicos y sociales, con los que convive la infancia, que inciden en la familia y sus dinámicas, así como en la escuela y sus condiciones.

El análisis de la relación entre las problemáticas de la infancia y las políticas públicas, permitió identificar, que si bien existen programas y proyectos orientados a superarlas, por un lado, estos no son suficientes, ya que no cubren a toda la población y no existe continuidad de los mismos entre unas alcaldías y otras; por el otro, las políticas públicas se convierten para los docentes que reconocen su necesidad, en una función más para cuya implementación no están formados y aunque cuentan con el apoyo de otras instituciones, este es transitorio y limitado.

Aquí es importante señalar que en los docentes indagados, no solo se presenta desconocimiento en torno a las políticas sino falta de claridad en cuanto a los programas en ejecución y proyectos, poblaciones a los que van dirigidos y contextos en los que se realizan.

Por tanto, la presencia de una multiplicidad de problemáticas de la infancia, hace pensar en la necesidad de un abordaje, que igual que la categoría problemáticas, se comprenda desde una mirada compleja y sistémica, lo que implica la elaboración de políticas, programas y particularmente de proyectos, que las afronten desde una mirada holística, que consideren a todos los actores involucrados, haciendo énfasis en el rol que a cada uno le corresponde en relación con la infancia.

Lo dicho, no deja de lado el abordaje particular de las problemática, pero permite que se empiecen a ver de manera diferente, cuando se comprenden las relaciones en las cuales están inmersas, sus mutuas influencias pero, igualmente, sus especificidades y particularidades, desde las cuales pueden ser analizadas e intervenidas de manera más profunda y efectiva, y así generar cambios significativos y relevantes para las personas involucradas.

Por otra parte, se hace importante entender que la intervención de una problemática cualquiera que sea su naturaleza y contenido, requiere ser comprendida como proceso y no como una actividad aislada. Las acciones así implementadas, generan en los actores involucrados, saturación y desesperanza en la medida en que no se ve una construcción personal, social o familiar, lo que termina desgastándolos sin que se logren cambios significativos. La comprensión de una intervención sistémica y de proceso, requiere por tanto, superar el activismo que se genera con las acciones aisladas y descontextualizadas.

Por consiguiente, no es necesario generar un sin número de programas y proyectos en cada periodo de alcaldía, sino iniciativas integrales y de calidad, que respondan realmente a un proceso de transformación, de prevención y formación constante y no a un asistencialismo y/o respuesta inmediata, que atienda parcial, superficial y temporalmente una necesidad.

Cabe señalar, que en los contextos en los cuales la infancia crece, se evidencian necesidades que son conocidas por los actores específicos (la familia, la escuela, el estado, etc.) y por tal motivo, es indispensable que sean escuchadas y tenidas en cuenta en la creación de las políticas que respondan a ellas, a través de una participación activa de los sujetos. Sin embargo, lo que se observa es que las iniciativas que surgen para ser implementadas dentro de los planes de desarrollo, no responden a las prioridades de la comunidad o población específica, en tanto, la comunidad no ejerce su participación ciudadana de manera autónoma y consciente y no acude a los escenarios políticos donde su voz podría tomar mayor forma y ser gestora de iniciativas que realmente generen impacto y suscitan transformaciones significativas.

Además, es menester generar una relación directa entre la escuela que conoce las necesidades y problemáticas de la infancia y las instituciones gubernamentales responsables de dirigir la formulación, ejecución y seguimiento de la política pública, lo que implica, entre otros, la formación política de los y las docentes, dado que el poco conocimiento de las políticas públicas para la infancia, evidenciado en la investigación, demuestran un vacío que conlleva a la ausencia participativa en la generación de espacios políticos y de debate entre sujetos de derecho y en coherencia al ejercicio de su profesión. Sin duda, este es un llamado a todos los actores educativos a ejecutar su trabajo como docentes no solo en las aulas sino fuera de ellas, y al estado a vincularse en ellas y no trabajar cada uno desde un espacio alejado cuando a quien se dirige cada política pública con sus programas y proyectos es a una misma población, la infancia.

Los resultados de esta investigación permiten una comprensión de la infancia desde contextos locales y escolares, cercanos a la formación de los estudiantes de la facultad y por tanto, se constituyen en un referente para aproximarse a ellos desde la descripción que hacen los egresados de la misma, que además dan cuenta de la relevancia que se le otorga a cada contexto en el que se desarrolla la infancia. Por otra parte, se identifica que si bien en la universidad hay un interés por la formación política de los estudiantes, se requiere un mayor énfasis en ella, particularmente en lo referente a las políticas públicas y su respuesta a las necesidades de la población, en este caso de la infancia.

El acercamiento a la situación de Bogotá con respecto a la infancia, generó reflexiones sobre las transformaciones que se requieren en la escuela, particularmente relacionadas con la formación de los docentes y referidos a la concepción de la infancia, de las problemáticas y a la necesidad de apropiarse de la política pública

y poder así analizarla y comprenderla en contextos y poblaciones específicas, y no solo desde la generalidad de su formulación, motivando la participación activa en su diseño, implementación y evaluación.

Referencias bibliográficas

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.

Canales, M. & Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J. Delgado y J. Gutiérrez. (1995), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Artrópodos.

Fuller, R. y Myers, R. (1941). *The natural history of social problem*. Chicago: American Sociological Association.

Hernández, R., Fernández, F. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta edición). Recuperado de http://www.academia.edu/5440658/Metodologia_de_la_ Investigación _5ta_edicion.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Sánchez, A. (2002). *Psicología social aplicada*. Madrid: Pearson Education. Printice Hall.

Torres, A. (1992). *Métodos y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Vasco, C. (1985). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Formación docente en Colombia como práctica discursiva en el siglo XX[1]

José Mauricio Ardila Cipagauta[2]

Contextualización de la investigación

Este escrito se presenta como avance de la tesis de maestría titulada "Formación docente en Colombia como práctica discursiva en el XX: Ley 115 de 1994 y Ley 39 de 1903" que se viene desarrollando en la Universidad Francisco José de Caldas, en el tercer semestre de la Maestría de Educación, en el énfasis en Ciencias Sociales, Política y Ética, bajo la modalidad de profundización. Los avances de la investigación se han venido socializando a lo largo de los tres semestres de la Maestría durante eventos auspiciados por el programa curricular. El presente avance hace parte de la primera etapa de análisis alrededor de la Ley General de Educación de 1994.

Palabras clave: formación docente, política pública, prácticas discursivas, análisis enunciativo.

Temática de la investigación

Esta investigación tiene como objetivo general, describir distintos campos de constitución y de validez del discurso formación docente como objeto de conocimiento a partir de las rupturas de diversos órdenes de saber al final del siglo XX.

1 Modalidad de participación: ponencia. Avance de trabajo de grado no adscrito ni a semillero ni a grupo de investigación.

2 Maestría en Educación. Proyecto curricular de Maestría en Educación: énfasis en ciencias sociales, política y ética. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: jmardila@redp.edu.co.

De esta manera, se pretende dar cuenta como a partir de determinadas políticas publicas educativas[3] se han constituido las instituciones de formación docente: facultades de educación y escuelas normales, como espacios donde una determinada relación de "poder y saber" toma lugar, generado por una parte, una intencionalidad por fortalecer ciertas estructuras hegemónicas que tienen como propósito hacer del maestro un objeto maleable y fácil, y por otra parte, posiciones de resistencia, que a la luz de esta investigación, llegan a tener en la práctica pedagógica un campo de desarrollo importante.

Referentes conceptuales

El presente texto se desarrolla a partir de los planteamientos epistemológicos del filósofo francés Michel Foucault durante su etapa de investigación arqueológica y genealógica (1970), tomando como principal referencia sus concepciones alrededor del discurso, el saber y el poder. En segunda medida, se hará referencia a algunos trabajos realizados por el Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica (1999) en relación a sus postulados a propósito de las construcciones conceptuales en cuanto a la educación en Colombia durante el siglo XX.

Metodología de la investigación

La formación docente como práctica discursiva en Colombia genera hoy en día una serie de problemas dentro del campo de educación que están más allá de un horizonte conceptual, es decir, no se trata de encontrar en el discurso de formación docente problemas de carácter estructural en relación a su implementación, a la fases por las cuales debe transitar o como evaluar su efectividad, sino más bien, plantearse preguntas tales como: ¿Cómo es ella posible? ¿Cómo se fundamenta? ¿Qué es lo que la legitima? (Goncalvez, p.1).

Para poder responder a este tipo de preguntas, esta investigación se apoya fundamentalmente en los principios epistemológicos planteados por Michel Foucault en el Método Arqueológico - Genealógico, el cual se apoya en la diversidad y en la discontinuidad: el señalamiento de las singularidades, la multiplicidad de registros y de formaciones, la búsqueda de las fisuras y fenómenos de ruptura de la continuidad. En definitiva se trata de un trabajo histórico que debe apoyarse según Zuluaga (1999):

a. En la historia de los discursos que nos enseña a reconocer en la práctica social espacios de formación o de bloqueo epistemológico para una disciplina, así mismo nos permite el análisis de los procesos de epistemologización de un saber.

3 Ley General de Educación de 1994, Decreto 272 de 1998, Decreto 2566 de 2003, Decreto Ley 1278 de 2002 y El Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política.

b. En la historia epistemológica, no para disponer de una normatividad que permita realizar la recurrencia sino para analizar los actuales problemas señalados por la crítica de diferentes disciplinas o teorías.

Si bien la presente investigación se enmarca desde el Método Arqueológico-Genealógico, se pretende hacer en definitiva un análisis enunciativo de la formación docente como practica discursiva. Se toma como referencia significativa para esta investigación el trabajo: *Pedagogía e historia, La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber,* de Olga Lucia Zuluaga Garcés, ya que las tres instancias metodológicas que precisan el objeto histórico de esta investigación: la institución, el sujeto y saber pedagógico, orientan de manera importante el horizonte metodológico del presente trabajo, ya que se considera las instituciones de formación docente como productoras de sujetos, en este caso maestros, estructuradas en este caso por el discurso institucionalizado de las políticas públicas educativas.

Para llegar a plantear un análisis enunciativo de este tipo se hace necesario plantearse el documento no desde la formalidad de un análisis de la historia de las ideas, sino como registro de prácticas, es decir, el documento es un registro donde ya se ha hablado desde un ejercicio de saber cruzado por instituciones, discursos, sujetos y practicas diferentes (Zuluaga, 1999).

Cabe la pena resaltar que no se trata de un análisis que parta de la simple acumulación de estos registros en determinada época, sino de la construcción de un archivo que permita dar cuenta de las reglas de agrupación no de un discurso general sino de una serie de discursos diferentes pero articulables. Para Foucault (1991) la descripción de este archivo debe cumplir las siguientes funciones:

a. Los limites y formas de decibilidad.
b. Los limites y formas de conservación.
c. Los limites y formas de la memoria tal como aparece en las diferentes formas discursivas.
d. Los limites y las formas de reactivación.
e. Los limites y formas de apropiación.

En el desarrollo de estos cinco elementos, cruzados por las tres instancias metodológicas presentadas anteriormente: instituciones, sujeto y políticas educativas, conforman el horizonte investigativo del presente trabajo.

Relación poder saber

El análisis enunciativo de la formación docente como práctica discursiva se enfocará fundamentalmente en la relación poder saber que toma lugar en las instituciones de formación, la cual orientara una serie de prácticas discursivas a finales del siglo XX y que termina configurando un determinado tipo de sujeto tanto en su relación de fuerza como en su relación de resistencia (Foucault, 1991). Este

enfoque arqueológico – genealógico debe entonces responder tres cuestiones fundamentales (Goncalvez):

a. ¿Qué enunciados han funcionado con efectos de verdad? (Saber).
b. ¿Qué es lo que los ha hecho posibles? (Poder).
c. ¿Cuáles son las formas de subjetivación posibles? (Prácticas sociales).

Función enunciativa

Desde la Arqueología, Foucault considera el análisis enunciativo como eje fundamental de este tipo de investigación, es decir, el enunciado es considerado como: *el acontecimiento de discurso*. Sin embargo se hace una diferenciación importante en cuanto su concepción desde la gramática, la lógica y desde la perspectiva analista anglosajona, "Para el análisis lógico es lo que queda cuando se ha extraído y definido la estructura de la proposición para el análisis gramatical, es la serie de elementos lingüísticos en la que se puede reconocer o no la forma de un frase; para el análisis de los actos del lenguaje aparece como le cuerpo visible en que estos se manifiestan" Foucault (1970). A la luz de esta investigación se concibe el enunciado como función, si bien se apoya en elementos gramaticales: frases y proposiciones, no se limita solo a estas, de hecho una tabla, un decálogo de comportamiento o plano de organización, son tenidos en cuenta como elementos que poseen una función enunciativa.

Reglas de formación

Un tercer elemento fundamental para realizar el análisis enunciativo tiene que ver con las reglas de formación, siendo estas, condiciones históricas de formación del discurso. Foucault (1970) habla de cuatro reglas de formación:

a. Formación de los objetos: La unidad que un objeto confiere a un discurso, no individualiza, paradójicamente, un objeto único, sino que describe una dispersión de objetos. (Zuluaga, 1999). Es decir, aunque en los enunciados de los discursos se nombre el mismo objeto, desde las diferentes semánticas (económica, política o educativa) no se trata del mismo objeto.
b. Formación de las modalidades enunciativas: Se refiere a la heterogeneidad de los enunciados que se encuentran en la dispersión, los cuales no obedecen a un parámetro de organización lineal único. Zuluaga (1999) plantea de la siguiente manera:

Tenemos, entonces, una dispersión de formas de enunciación que hacen entrar en relación elementos diferentes: unos se refieren al estatuto de los sujetos que enuncian y usan el discurso, otros se refieren a las condiciones técnicas e institucionales de su aplicación y de su verificación, otras se refieren a las posiciones que u sujeto puede tomar en relación con los objetos (p.31).

Este tipo de reglas de formación es la encargada de explicar la relación del sujeto con el discurso que enuncia.

c. Formación de los conceptos: hace referencia a la agrupación de conceptos dispares, "cuya relación determina una red teórica" (Zuluaga, 1999). La cual determina a fin de cuentas la ley general de dispersión, Foucault (1970) la denomina: "la regla de su insuperable pluralidad" (p.92).

Formación de Estrategias: Luego de la formación de enunciados, objetos y conceptos se establece unas "estrategias" las cuales hacen referencia al campo de posibilidad o movilidad del discurso.

Análisis

Esta investigación pretende dar cuenta de las tres condiciones de posibilidad que permiten que unos enunciados particulares configuren el discurso de la formación docente y otros se excluyan en una época determinada. Si bien se pretende abordar en su mayoría documentos pertenecientes a la semántica de la política institucional, es importante para el desarrollo del análisis tener en cuenta una serie de enunciados inmersos en la semántica económica y socio-cultural de Colombia a finales del siglo pasado.

Se tomó en primera instancia la Ley 115 de Educación 1994, seguido del Decreto 272 de 1993, el Decreto 1278 de profesionalización docente de 2002, el Decreto 2566 de 2003, y finalmente el documento oficial titulado: Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de política. De esta manera, en una primera parte de este análisis, presentan las tres condiciones de posibilidad que permiten la construcción del discurso de formación docente en Colombia:

1. El surgimiento del Movimiento Pedagógico en Colombia a principio de la década de los años ochenta, liderado por el Magisterio Colombiano, el cual tendría un participación y protagonismo sin precedente en la historia de la educación del país, construyendo una nueva perspectiva del maestro, la escuela y la pedagogía.
2. La Apertura Económica en la década de los años noventa. Principalmente tuvo lugar durante el gobierno de Cesar Gaviria Trujillo (1990-1994). Los principios fundantes de este modelo eran: fomentar la competitividad extranjera y aumentar la calidad de los productos nacionales, los cuales, en teoría debería beneficiar al consumidor.
3. La Constitución Política de 1991, la cual sería la materialización de un ejercicio de concertación y participación democrática de varios actores sociales de la época: El Estado, personaje políticos provenientes de grupos armados desmovilizados, la sociedad civil y movimientos sociales. No es descabellado pensar como esta nueva Carta Magna partió la historia del país y le dio la bienvenida a un nuevo milenio de dispositivos sociales y políticos.

En segundo lugar, se describirá el cambio de significación de algunos enunciados capitales a través de la política pública educativa[4], es decir, la transformación de su función enunciativa, siendo esto, a la luz de esta investigación, una estrategia de poder silenciosa. En tercer lugar, y entendiendo el poder no solamente en el análisis del aparato estatal o de las relaciones económicas de explotación, sino en sus confines últimos, en sus formas e instituciones más locales, se pretende entonces tomar la práctica pedagógica como microcontexto en el cual es posible analizar ciertas relaciones de fuerza y resistencia.

De esta manera, el uso de funciones enunciativas particulares tales como: Educación de Calidad[5], da cuenta condiciones de posibilidad que estructuran un orden determinado para la formación docente. Por lo tanto, el análisis del uso de funciones enunciativas tales como: Pedagogía y profesionalización, resultan en evidencia importante para describir como cierta relación de saber poder ha configurado la formación docente como práctica discursiva, haciendo de la institución de formación dispositivos de no solo de control sino de manufactura de determinados sujetos, ya que no solo se está hablando del maestro como mediador de conocimiento, sino del maestro que desde una pedagogía ayude a la reproducción de un sistema social.

Es así como la práctica pedagógica como ejercicio de resistencia dentro del dispositivo de formación docente, se presenta como alternativa frente a los avances que la política pública educativa ha logrado a finales del siglo XX y principios del XXI. Como resultado del anterior análisis se presentan dos posibles salidas. La primera hace referencia una aceptación del momento histórico en el cual se está inmerso, es decir, no cuestionar la estructura actual sino tratar de mejorarla aun cuando no se sea consciente de ello, ejecutar sin cuestionar es una postura altamente peligrosa para la consolidación sean cual sean las condiciones de cambio.[6]

Una segunda hipótesis puede hacer referencia a un ejercicio de resistencia, configurada literalmente dentro de lo se conoce como la práctica pedagógica de cada docente, en donde no se limite solamente con la no aceptación de determinadas políticas, sino con la construcción de un nuevo paradigma educativo, no se trata del desconocimiento de la importancia de los procesos de formación docente ins-

4 Educación de calidad, la pedagogía como disciplina y saber y la profesionalización docente.

5 Educación de Calidad estructurada más en términos de las recomendaciones de organización internacionales como: El banco Mundial, Unesco y El Fondo Monetario Internacional. Esto no solo se presenta como interés en la calidad de la educación, sino más bien, hace parte de toda la práctica discursiva neoliberal en cuanto a la visión de desarrollo que se quiere para el país. Si bien es importante el análisis del discurso educativo, las practicas discursivas (económica, política y social) cobran para este análisis un significación importante, ya que es en la intersección de estas funciones enunciativas que la formación docente cobra vida.

6 Trabajos investigativos que buscan mejorar la formación docente sobre la base estructurada desde la políticas educativas que han sido objeto de análisis en este texto. Se asume que se va por buen camino, por esta razón, lo que se busca es la sofisticación del sistema de formación no su reconfiguración.

titucionalizados, se trata de asumir un postura distinta, una postura que sospeche y cuestione enunciados como "educación de calidad" es decir se trata de unas facultades de educación que enseñen a cuestionar su propia estructura, que enseñen a cuestionar las verdades aparentes sobre las que están erigidas todo un conjunto de prácticas discursivas.

Resulta apremiante entonces, procesos de formación en los cuales se configure maestros que desconfíen de sí mismos como profesionales, de sus instituciones y procesos de formación y sobre todo de la política que les da forma, no con el propósito de entrar en un eterno y profundo estado de queja, sino como el elemento esencial que configure la práctica pedagógica, no como herramienta reproductora del sistema como lo sugiere la política pública, sino como un ejercicio de resistencia hacia un sistema que de manera imperceptible y apoyado en la legitimidad institucional de sus enunciados poco a poco desdibuja la verdadera función social de sus maestros, convirtiéndolos en un grupo de profesionales alienados en alcanzar propósitos mercantilistas a toda costa.

Se evidencia entonces en las instituciones de formación docente un escenario donde efectivamente toman lugar relación de fuerza y resistencia alrededor de las políticas educativas que durante casi 20 años han dado forma un sujeto. Es decir, no es la intención de las políticas públicas analizadas en este documento reemplazar al maestro con otro tipo de profesional, sino convertir al maestro en ese tipo de profesional idóneo para construir una educación de calidad acorde con las exigencias del mundo globalizado.

Sin embargo, esto se ha logrado no por una injerencia directa en el docente, sino más bien, a través de la transformación del discurso de formación docente como un dispositivo de control y manipulación compuesto por prácticas discursivas que delimitan su injerencia sobre el sujeto maestro, un caso claro fue el expuesto en este análisis en cuanto al recorrido de enunciados como la pedagogía y profesionalización en el discurso educativo, es fundamentalmente a través de la ausencia, conceptualización y reconfiguración de estos dos enunciados que el sujeto maestro es configurado y encaminado.

Conclusión

Resulta interesante apreciar como enunciados como la Pedagogía y la Profesionalización, que otros tiempos eran la meta a alcanzar del Magisterio Colombia, con el pasar de las últimas décadas se han venido convirtiendo en un caballo de Troya para la inserción de ciertos intereses hegemónicos. Sin embargo, no se trata de hacer hablar los discursos que no existen, o de los que se quisiera que existieran, no ha sido el interés de este análisis desarrollarlo en un marco ideológico, sino describir como ciertas condiciones de posibilidad han dado como resultado un orden determinado a la formación docente, por esta razón negar lo dicho en el discurso de formación

docente de finales del siglo XX, seria caer en el entusiasta espíritu de calidad educativa que el discurso neoliberal ha implementado.

Por esta razón ha sido labor de esta investigación, presentar un análisis alternativo de la formación docente en Colombia, alternativo en cuanto, no busca el mejoramiento ciego del sistema, sino el cuestionamiento de las verdades que le sirven como base. Es punto de partida para este análisis, el incontrolable deseo por alcanzar estándares, modelos de acreditación y evaluaciones de rendimiento, como si no hubiese otro camino para sacar a la educación Colombia del bache social en el que se encuentra.

Si bien no se da por hecho lo anterior, ni se quiere presentar juicios de valor en cuanto su funcionamiento, si se cuestiona en este trabajo, la unidimensionalidad y homogenización en la que se ha visto inmerso el discurso educativo, propias de la práctica discursiva neoliberal que sigilosamente se ha instaurado en las instituciones de formación como en el mismo maestro sin un grado significativo de resistencia. Se hace la claridad que no se trata de cuestionar este discurso en cuanto su aplicación o instrumentalización, sino que partir de la descripción de sus condiciones de posibilidad, sospechar de su carácter histórico, es decir, sospechar de lo que fue destruido, para construir lo que hoy vemos, y de quién fue históricamente relegado para empoderar a quién, en conclusión que verdad fue construida a partir de qué condiciones.

Referencias bibliográficas

Báez, M. (2005). Las escuelas normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *Ecoos, Revista Científica, 7*(2), 427-450.

Calvo, G. (2004). *Formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber.* Paris: Siglo XXI editores.

Foucault, M. (1979). *La microfísica del poder.* Madrid: Ediciones La Piqueta.

Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Foucault, M. (1985). *Vigilar y castigar. México: Siglo* XXI editores.

Goncalvez, L. (2000). *La metodología genealógica y arqueológica de Michel Foucault en la investigación en Psicología Social*. Montevideo: Ficha CEUP.

López, H., Graciano, S. & Peláez, I. (2009). *Movimientos sociales y constitución política de 1991: caminos de ilusión hacia la construcción de una ciudadanía en Colombia* (Tesis de posgrado). Medellín: Facultad de Educación y Pedagogía.

Maldonado, A. & Rodríguez, C. (1998). *Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial*. México: Universidad de Granada.

Martínez, B. (2003). Tecnología instruccional y tecnología educativa en Colombia. En *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia* (pp. 119-173). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación. Ley 115*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Decreto 272*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto Ley 1278*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2003). *Decreto 2566*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2004). *Resolución 1036*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2012). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Quinceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro, prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Tamayo, A. (2006). El Movimiento pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la pedagogía. *Histedbr,* (4), 102-113.

Vargas, A. (1999). *Notas sobre el estado y las políticas públicas*. Bogotá: Almudema editores.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia, la historia de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber.* Bogotá Colombia: Anthropos.

Sexualidad y género en la escuela; un ejercicio del estado del arte

Estephania Pinto Arenas
José Fernando Velásquez
María Janeth Puerto Rodríguez
Laura Daniela Caicedo
Dayana López Melo

Grupo de investigación: Emilio.
Proyecto curricular: Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Resumen

EL presente artículo da cuenta como el tema de la sexualidad es algo reciente en el país, su abordaje en contextos educativos se ha visto opacado por cargas culturales que convierten a la sexualidad y el género en un tema tabú; la escuela, el docente y la familia son actores fundamentales en este proceso de acercamiento y comprensión por parte del niño y la niña de su sexualidad y la construcción del género, los discursos impregnados de un contenido que beta el tema dada la falta de preparación polarizan las desigualdades y promueve el desconocimiento de sí; es necesario que el docente asuma su posición evidenciando al género y la sexualidad como constructos que atañen la cultura e inevitablemente al sujeto, para de esta manera formar personas conscientes de su corporalidad y su importancia en el ámbito social como sujetos sexuados.

Palabras clave: sexualidad, género, educación, escuela, infancia.

Presentación

En el proyecto de investigación e innovación: "La importancia del pedagogo infantil en la construcción de la sexualidad en el niño", estamos desarrollando un reconocimiento con relación al tema de la sexualidad y el género, teniendo en cuenta que acompañamos la investigación con experiencias significativas de los docentes

y los mismos estudiantes con el fin de caracterizar de una manera más adecuada la temática abordada en contextos escolares. Para ello, hemos tenido en cuenta algunos aportes: en primer lugar, los metodológicos respecto a la sexualidad y el género particularmente en autores como Horacio Belgich, Yolanda Bodnar, Liliana Botero, Gabriela Castellanos y Jacinto Choza, quienes desde finales del siglo XX y parte del XXI han abordado el tema de la sexualidad y el género; primero de manera tangencial y luego de manera explícita, igualmente buscamos dar cuenta de las experiencias acerca de las sexualidad y el género en diferentes contextos como la sociedad, la literatura y la escuela, particularmente relacionada con la infancia.

El estado del arte que a continuación presentaremos visto como un ejercicio de apropiación del conocimiento, intentara dar cuenta de la relación existente entre la temática abordada: sexualidad, género, escuela e infancia, en medio de las cuales niños y niñas logran caracterizar los estereotipos, representaciones y construcciones sociales que en torno a él se generan; igualmente pretendemos enmarcar desde la teoría dichos cuestionamientos generados en la escuela como herramientas metodológicas para una posible innovación y cambio de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan los docentes en la escuela actual, por ello, planteamos este trabajo enmarcado en una perspectiva de apropiación de diferentes saberes en relación a la sexualidad y el género para que nos permitan transformar de cierta manera los concepciones existentes al respecto en la escuela actualmente.

Nuestro interés está centrado en un ejercicio investigativo que nos permita reflexionar, cuestionar y discutir el tema de la sexualidad y el género, igualmente buscamos dar cuenta de un balance conceptual y metodológico que nos acerca a la temática mencionada en contextos nacionales e internacionales.

En el ámbito conceptual, el proyecto de sistematización de experiencias que nos encontramos desarrollando valora la sexualidad y el género como parte de las relaciones de significado, construcción simbólica y subjetiva del sujeto. En buena medida el proyecto de investigación parte de la premisa de las representaciones sociales y estereotipos, la experiencia docente en ejercicio y la manera como el tema está ausente en las aulas de clase, debido a que no es abordado de manera directa.

En el ámbito académico colombiano se hace necesario que la institución escolar sistematice las pocas experiencias significativas que sobre el tema de la sexualidad logran concretar los maestros en ejercicio, A continuación, bajo los criterios del estado del arte visto como un ejercicio de "apropiación del conocimiento" (Jiménez, 2003); damos cuenta de las experiencias más relevantes que sobre el tema de la sexualidad y el género en la escuela se han destacado en el ámbito nacional y extranjero. El presente estado del arte consta de dos puntos: en el primero damos cuenta de experiencias relevantes que sobre el tema de la sexualidad y el género se han trabajado en el ámbito social, escolar o desde la literatura, que han inspirado y dirigido

esta iniciativa de trabajo; en el segundo, presentamos las conclusiones en términos de contexto, posturas conceptúales frente al tema, metodológicas y conclusivas.

La sexualidad y el género en la escuela: discursos a destacar en América latina

En Latinoamérica, los discursos frente a la sexualidad y género se han extendido a la escuela. Horacio Belgich (Abril, 2004) en su libro "Los afectos y la sexualidad en la escuela (hacia una diversidad del sentir)" plantea una serie de transformaciones que comprometen la diversidad de formas de sentir y pensar respecto del otro (por el sexo, la clase social, la etnia, etc.), es allí donde se hace necesario un trabajo específico con los niños y las niñas en tanto que reflexiona sobre la familia, sus roles, la autoridad con los padres, el poder con los adultos, el sentimiento, el género, la gestación de prejuicios; es allí donde la sexualidad entre el cuerpo, su cuidado, los sentimientos, el organismo y los modos de atención, los limites con el propio poder de decir y hacer, se suscitan en las escuelas relacionándose con la falta de expresión de sentimientos y formando parte sustancial de esas máquinas que muchas veces son las escuelas.

Es por eso que Belgich hace énfasis en la educación no como una forma de transmitir técnicamente contenidos curriculares sino, permitir al niño o niña ubicarse críticamente en el mundo, reconocer un lugar en él y dotarlo de herramientas para comprenderlo, transformarlo, solo así estaremos educando en la renovación de la diferencia haciendo más humano al sujeto; existen nuevas formas de socialización además de una transición de los niños, niñas y adolescentes hacia el mundo de los adultos; cuando el niño y la niña asumen que tienen un solo sexo de los dos determinados se llama en psicoanálisis a este proceso la castración primaria, produciendo una correlación inmediata con la adquisición del conocimiento que deben dirigir su identificación al adulto del mismo sexo. En este sentido se plantea el modo de pensar contemporáneo que están regidos por significaciones cada vez más exigentes en logros de eficiencia y eficacia, deshumanizando (lo humano) pero olvidando que la infancia debe ser educada en la renovación de la diferencia, estar preparada para vivir en un mundo muy diferente al nuestro.

Es por ello que la sexualidad según Yolanda Bodnar, Elsa Tovar, Rosa Arias, Nelly Bogoya, Patricia Briceño, José Murillo y Elsa Rodríguez (1999) en el trabajo titulado, "Cultura y sexualidad en Colombia: un espacio para leer relaciones de poder, formación de actitudes y valores humanos", realizado en la Universidad Distrital, no debe ser entendida como un mero referente del acto sexual sino también como el conocimiento del cuerpo, negar la sexualidad como un constructo humano, implica desde lo cultural tratar la sexualidad como un tema tabú, el tema de la sexualidad humana es reciente en el país, se empieza su estudio en la década de los 60 aproximadamente y desde la perspectiva educativa es inclusive más reciente, remontándose a las

últimas cuatro décadas; en primer lugar, la cátedra denominada "comportamiento y salud" , dirigida a estudiantes de 9º y 10° de la educación secundaria implementada en programas oficiales, seguida hacia la década de los 80 por una cátedra de educación sexual en algunas universidades, pero es solo hacia el año de 1993 cuando el gobierno aprueba el proyecto nacional de "educación sexual" implementándose a través del ministerio de educación como obligatorio en la educación formal.

Cabe mencionar el desconocimiento y la negación general en torno al tema de la sexualidad a pesar de que en las instituciones cada vez son mayores los casos de embarazos, ETS (enfermedades de transmisión sexual) promiscuidad, abortos, etc. esto debido al discurso moralista y religioso que gira en torno a las prácticas de la sexualidad y que influyen en la creación y normativa de los temas relacionados con la sexualidad y el género en la escuela.

El tema de la sexualidad se debe en primer lugar desmoralizar, pues está atravesada por un discurso hegemónico influenciado por la iglesia, es decir la moral religiosa, este discurso religioso ciertamente limita el desarrollo del conocimiento del ser humano en cuanto al conocimiento de sí, por tanto se debe hacer la distinción entre moral y sexualidad para no tomarse como elementos inseparables pues en la educación de nuestro país esta forma de "educación sexual" ha ocasionado estragos en la visión de la sexualidad, estos autores proponen además que se debe entender que la moral y la sexualidad, son aspectos complementarios no heterogéneos al momento que se entienda y se particularice la sexualidad se lograran crear categorías de análisis para estudiar las diferentes formas de sexualidad en el país.(Bodnar, *et al*., 1999).

A partir de la década de los setenta se define en los medios académicos la categoría de género como la interpretación sociocultural de la diferencia sexual, ya comienza a resquebrajarse el sujeto, introduciendo la distinción entre sexo y género, advirtiendo con ello que la formación y desarrollo cultural del sentido de la diferencia sexual en cada cultura que cuestiona la supuesta universalidad de la naturaleza femenina; la definición de género asigno lo biológico, universal e invariable al sexo, lo particular y variable al género, la distinción entre sexo/genero sugiere una "discontinuidad radical entre cuerpos sexuados y géneros culturalmente construidos". El saber convencional considera al sexo como la causa de la experiencia sexual, mientras que a partir de los planteamientos de Michael Foucault este aparece como efecto de los discursos sociales (Castellanos, 2010). En este sentido el uso del lenguaje se encuentra enmarcado en múltiples factores culturales estableciendo que el generolecto[1] es una forma dialectal que se usa para referirse a la diferencia entre

1 El generolecto es el concepto tradicional que ejerce liderazgo en la sociedad, remitiéndonos a las diferencias comunicativas entre el estilo masculino y el femenino: En el generolecto femenino lo que prima es el interés por las relaciones, las conexiones y la afectividad, mientras que en el masculino lo que se enfatiza por encima de todo es la competitividad y la jerarquía.

hombres y mujeres en relación al género, basadas en relaciones y diferencias culturales entre ellos.

Otro discurso que es importante destacar es el elaborado por Jacinto Choza en su libro titulado "Antropología de la Sexualidad" (1991) En este plantea la constitución sociocultural de la sexualidad desde el sexo y el poder, mostrándose como parte de una diferenciación sexual que se estructura desde la sociedad y las relaciones de poder. Es muy evidente como se nos clasifica según nuestro sexo, resaltándose una relación de superioridad de dominio del hombre sobre la mujer, teniendo en cuenta una vigilancia transcultural pues la mujer es "hembra, natural, privada, familiar" y el hombre "macho, cultural, público y social"; por esto, para Jacinto Choza el género y la sexualidad son una construcción sociocultural que se percibe desde diferentes ejes: sexo, matrimonio y parentesco.

La experiencia situada con relación a la literatura, la sexualidad y el género en la escuela

Existen diversos trabajos que permiten dar cuenta de la sexualidad en diferentes ámbitos ya sean escolar, social o la literatura; a continuación presentaremos algunos de ellos que a nuestro criterio son importantes y han documentado artículos y libros de gran interés y pertinencia para nuestro tema.

En primer lugar queremos mencionar el artículo titulado: "La educación sexual en lo cotidiano de la escuela", realizado por Faccioli y Ribeiro, en el cual nos proponen que la educación sexual en la escuela nos muestra como la sexualidad de los sujetos diverge según la cultura la cual configura los sujetos dependiendo las necesidades de su sociedad y como a lo largo de la historia se ha invisibilizado al niño por qué no habla y no debe hablar, haciendo que el niño solo sea importante cuando se controla desde la escuela, estas autoras enuncian que la escuela surge como controlador del pensamiento sexual y acciones sexuales, desde la aparición del psicoanálisis de Sigmund Freud y el análisis del control con Foucault. (Faccioli & Ribeiro, 2003)

A su vez y complementando el trabajo de las anteriores autoras vemos a Liliana Botero (2010), ella propone en su trabajo "Los niños son solecitos y las niñas son florecitas: las prácticas de crianza dispositivo de la educación inicial", destaca la escuela como encargada de contribuir a formar a cada niño y niña en su individualización, en su incorporación a la sociedad de la que hace parte y donde se moldean sus deseos, aspiraciones propias de sus contextos, su cultura, que les permite construir su sentido de pertenencia, identidad, memoria entorno a sus cuerpos, emociones, estructuras psíquicas y pensamiento, que cada quien ira re-significando, rompiendo y transformando en la medida que avanza en la adquisición de sus experiencias de vida.

Dice además, que el sistema educativo colombiano con variados programas de institucionalización de los niños y las niñas que están en la primera infancia, la

guardería, preescolares, los centros y madres comunitarias se convierten en la oferta normalizadora que permite a la familia garantizar procesos de socialización para sus hijos e hijas, sin embargo, la calidad está por verse.

Estos autores enuncian la escuela y los maestros que allí trabajan como contradictores en sus prácticas ya que en estas controlan desde lo biológico evitando la creatividad, la sensibilidad y la afectividad de los estudiantes. Para que de alguna manera no logren una autonomía porque para llegar a ella deben conocerse, haciendo hincapié en como las prácticas de los docentes durante la historia han ocultado ciertos temas como la sexualidad, ya sea porque no saben o no quieren tocar dichos temas, siendo este un problema ya desde el lenguaje en la escuela que evidencia como este perpetua los tabús y desconocimientos tanto de los docentes como los estudiantes, ponen de manifiesto trabajar en la infancia y en la escuela la formación de sujetos desde lo afectivo y el amor para llegar a la sexualidad, no como la visión tradicional reproduccioncita sino como el reconocimiento de cada sujeto, para la construcción de valores, por tanto, la construcción de la ciudadanía del sujeto que es sexuado. (Faccioli & Ribeiro, 2003).

Para Elsa Rodríguez Develan, el pudor la pena de los docentes al hablar de la sexualidad y genitalidad, el juego, como forma de relacionarse con el otro desde el lenguaje y el cuerpo para reconocerse; formando en ellos representaciones desde el juego y la televisión(medios de comunicación) en donde la infancia crea estereotipos (Rodríguez, 1999).

Encontramos también en este balance aportes como el artículo presentado por Quaresma Da Silva Sarmentó y Fossatti en *la Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas* titulado: "Género y sexualidad: ¿qué dicen las profesoras de educación infantil de Canoas, Brasil?"; estos autores evidencian que las concepciones de sexualidad y género de los docentes, conforman pedagogías que tienen como base, alternativas que posibilitan la promoción de una educación inclusiva o discriminatoria, determinando la importancia de la constitución subjetiva de niños y niñas basándose únicamente en que estos adquieran conocimientos teóricos sin ser conscientes de que esto no es todo en la educación; ya que cuando hablamos de sexualidad y género también hablamos de la realidad en la que están inmersos nuestros estudiantes en el trasegar de la vida cotidiana (Quaresma da Silva, Sarmentó, & Fossatti, 2012).

Otro aspecto para abordar el tema de la sexualidad y el género es desde la literatura, para este aspecto encontramos como autora significativa a Teresa Colomer que en su libro, *Introducción a la literatura infantil y juvenil* (1999) evidencia de manera clara que el reforzamiento de los estereotipos dentro de la literatura, muestra también un sexismo presente en subgéneros de la literatura infantil y juvenil, este tipo de discriminación permanece en campos que se refieren a la literatura infantil y juvenil actual, por ende la educación mixta es un hecho incuestionable en todos los niveles del sistema educativo, todo ello comprometido a favor de valores sociales no

discriminatorios en relación a la existencia de políticas y guías específicas sobre libros no sexistas; dentro del universo de la literatura existe una primacía por parte del género masculino, los niños son los protagonistas principales, disminuyendo las posibilidades narrativas reservadas al protagonismo femenino, la ampliación de las cualidades masculinas no parece comprender en gran medida la asunción de tareas domésticas, aunque en los personajes secundarios hallamos algunos padres que realizan quehaceres domésticos y cuidado de los niños, esta conducta es más la excepción de la norma.

Igualmente podemos observar en el trabajo titulado "Decimos, hacemos, somos: discurso, identidades de género y sexualidades", de Gabriela Castellanos[2]. publicado por la Universidad del Valle como se puede afirmar la importancia del uso del lenguaje dentro de una interacción enmarcada por múltiples factores culturales, convirtiéndose en un medio por el cual podemos construir una identidad; esto fue evidenciado por Michael Foucault que demostró un ir y venir entre discurso y acto, entre las palabras y las cosas, construyendo no solo el pensamiento sino el cuerpo mismo (Gabriela Castellanos, 2010); en este sentido se plantea la identidad como una concepción de un modo u otro construida a partir de la naturaleza de los seres y las cosas, es por ello que la concepción sobre la mujer, sobre las diferencias socioculturales mismas entre hombres y mujeres se ha venido recientemente llamando Género.

Los hombres poseen un protagonismo tanto en el poder como en su preservación, ellos son los directores de escuelas, de asociaciones no gubernamentales, alcaldes, inventores, etc. No es el poder el que es detonador, sino el mal uso de su ejercicio sobre los débiles en todas sus formas, la exclusividad de los hombres en este protagonismo provoca que la lucha por la riqueza y la jerarquía social, aparezcan como atributos esencialmente masculinos, a pesar del escaso protagonismo de las mujeres en los libros dirigidos a primeras edades, el protagonismo infantil de estas narraciones se complementa mayoritariamente con una figura materna (no siempre bajo la figura humana) que satisface sus necesidades físicas y su seguridad afectiva; al disminuir la dualidad entre adulto-pequeño el protagonismo a favor de la infancia independientemente del protagonismo adulto masculino, la figura de la mujer queda relegada a un lugar secundario (Colomer, 1999).

2 Gabriela Castellanos Llanos, nació en Santiago de Cuba, estudió su doctorado en la Universidad de la Florida, en Gainesville, ha ejercido como profesora, primero del Colegio Universitario del Sagrado Corazón, y luego, desde enero de 1972, de la Universidad del Valle. Se hizo feminista y participó en diversos grupos del movimiento social de mujeres, del cual nunca se ha desligado. Aquí escribió sus primeros versos, si no contamos los de su infancia, y su primera novela, además de sus libros de ensayos. En la Universidad del Valle, fue primero profesora del entonces Departamento de Idiomas, hoy Escuela de Ciencias del Lenguaje. Llegó a dirigir la Maestría en Lingüística y español, y luego, en 1993, fue cofundadora del Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad.

Conclusiones

Como se puede observar, uno de nuestros intereses con el estado del arte anteriormente realizado es presentar una serie de libros y artículos que trabajan el tema de la sexualidad y el género, en diferentes ámbitos del sujeto ya sea el escolar, el social o desde la literatura, evidenciando entre otros aspectos la falta de preparación para abordar estos temas y denotando lo reciente del tema en el país.

La sexualidad y el género como dispositivo de trabajo escolar y como sistema simbólico no reconocido de manera formal en el currículo, propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas e intersubjetivas que nos permiten comprender de una manera significativa, entre otros temas, las representaciones sociales y de género por la cual atraviesa la infancia en la escuela y su entorno directo, formando parte de las relaciones de significado del sujeto como una construcción simbólica y subjetiva.

Por ello el presente balance da cuenta como el tema de la sexualidad es algo reciente en el país, se hace necesario se profundice al respecto especialmente por parte de los profesores que son quienes ejercen procesos de enseñanza-aprendizaje de manera directa con los niños; es claro que hace falta preparación por parte de toda la sociedad en general en lo referente a los temas de sexualidad y género, parece existiera una restricción al momento de abordar estos temas, de seguir la situación de esta manera aquellas brechas lingüísticas, literarias en general sociales que fomentan las desigualdades de género y promueven la invisibilización de la sexualidad difícilmente podrán ser superadas, es por esto de vital importancia que el docente asuma su posición evidenciando al género y la sexualidad como constructos que atañen la cultura e inevitablemente al sujeto, para de esta manera formar sujetos conscientes de su corporalidad y su importancia en el ámbito social como personas sexuadas.

Con base en los trabajos anteriormente mencionados, nos permitimos concluir que se divulga la sexualidad con prevención dada la relación estrecha de la sexualidad con la moral, por ello solo es permitido un discurso, un acto sexual solo luego del matrimonio ya que es después de él que se puede sentir placer y hablar de sexualidad entendida como sinónimo de sexo; incluyendo los medios de comunicación como un instrumento que pone de manifiesto el sexo como mercado, en donde potencia el interés por el conocimiento del otro más que el conocimiento de sí mismo, hecho que evidencia la sexualidad como un acto vergonzoso si se trata del conocimiento de sí mismo.

Referencias bibliográficas

Belgich, H. (2004). *Los afectos y la sexualidad en la escuela (hacia una diversidad del sentir)*. Buenos Aires: Homo Sapiens ediciones.

Bodnar, Y., Tovar, E., Arias, R.L., Rodríguez, E. y otros. (1999*)*. *Cultura y sexualidad en Colombia: un espacio para leer relaciones de poder, formación de actitudes y valores humanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Botero, L. (2010). *Los niños son solecitos y las niñas florecitas: las prácticas de crianza dispositivo de la educación inicial.* Recuperado de http://mseducacion.files.wordpress.com/2011/06/monografia_infancia_y_gnero1.pdf

Castellanos, G (2010). *Decimos, hacemos, somos: discurso, identidades de género y sexualidades*. Cali: Universidad del Valle.

Choza, J. (1991) *Antropología de la sexualidad*. Madrid: Ediciones Rialp.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Editorial Síntesis.

Faccioli, A.M., & Ribeiro, C. (2003). La educación sexual en lo cotidiano de la escuela. *Educar, 31*, 67-85. Recuperado de http://educar.uab.cat/article/view/305/281.

Quaresma da Silva, D., Sarmento, D.F. & Fossatti, P. (2012). Género y sexualidad: ¿qué dicen las profesoras de educación infantil de Canoas, Brasil? *Archivos analíticos de políticas educativas, 20*(16), 1-24. Recuperado de http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/995/977

Rodríguez, E. (1999). *Sexualidad y cultura*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Investigación y representación de infancia en Bogotá, 2006 al 2014

Estefanía Arango
Rocío Giraldo
Gina Peña

Grupo de Investigación: Emilio.
Proyecto Curricular: Licenciatura en Pedagogía Infantil.
Tutor: Absalón Jiménez Becerra.

El presente documento, tiene como propósito realizar una introducción al proceso de investigación que se encuentra desarrollando en un periodo de dos semestres, en la modalidad de grado, pasantía de investigación por las estudiantes de décimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Esta pasantía de investigación, se encuentra integrada a la Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional y por supuesto la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y en convenio con Ascofade.

Esta investigación es desarrollada a partir de la pregunta *¿Que investigaciones de infancia se han materializado en la investigación social desde el 2006 al 2014?*, la cual es establecida por el grupo de investigación de las distintas universidades. Se propone el trabajo de desarrollar un seguimiento a los diversos escritos frente a la infancia, para formar un estado de arte, entendiendo a su vez que el estado de arte es un proceso de arduo trabajo de recopilación, que posee como objetivo recopilar la información necesaria, para llegar a resolver la pregunta entablada en un inicio la cual desencadena un camino de investigación.

Como primera medida, se llevó a un rastreo de los diferentes documentos frente a la infancia escritos desde el 2006 al 2014, de esta forma poder desarrollar una base de datos, en donde se establece que documentos son acordes a la investigación y en qué lugares los podemos encontrar. Para la construcción de la base de datos para

nuestra investigación nos enfocamos en las siguientes instituciones y publicaciones: Observatorio de infancia de la universidad nacional, libro y artículos publicados en Colciencias de dos grupo 1) lenguaje, discurso y saber; 2) infancias, avalados por UDFJC, libros publicados por la universidad distrital francisco José de caldas, revista educación y ciudad IDEP, revista Magis de la Universidad Javeriana, Revista Educador y Educadores de la Universidad de la Sabana

Como segundo momento se llevó a cabo la lectura de cada libro, capitulo y articulo, que se rastrearon en la base de datos, se desarrolla una ficha por documento, la cual fue diseñada por el grupo de investigación de la Universidad de Antioquia, integrada por datos como la bibliografía del documento (título, autores, editorial, año de publicación e instituto) las palabras claves, el resumen, la localización del documento y el autor de la ficha. En esta ficha se pretende dar cuenta de los diferentes conceptos, representaciones e investigaciones que se han llevado para el reconocimiento de la infancia en los diferentes ámbitos, tanto políticos, educativos, sociales, morales, etc.

Seguido a esto se propone el desarrollo del estado del arte entendiendo este como: El estado de arte, se parte en indagar lo que se ha dicho frente al tema que nos atañe y llegar a plantear una pregunta frente a lo inédito, postulado como un primer momento de formación de conocimiento e investigación; el rastrear documentos para la formación del estado del arte, es un momento fundamental, muchos de estos textos parten de investigaciones y de experiencias investigativas, permitiendo reconocer las metodologías y las conclusiones a las que se han llegado frente al tema que nos interesa, entonces se habla *de la investigación de la investigación*, siendo el acumulado para desarrollar nuevas reflexiones (Jiménez, 2006).

Después de haber leído y reseñado los diferentes textos, capítulos, artículos o revistas acordes con el tema que nos interesa que es la infancia entre el 2006-2014. Iniciamos la construcción del estado del arte, y para este se tiene en cuenta el contenido de cada reseña para así realizar la siguiente categorización:

1. Representaciones e Imaginarios de Infancia.
2. Saberes y narraciones.
3. Políticas de infancia.
4. Infancia y maltrato.
5. Infancia y conflicto armado.
6. Constitución de nuevas infancias.

Ahora ubicamos los textos en cada categoría donde se encontrará brevemente un párrafo que dé cuenta de lo que se encuentra en la reseña, ya que en este momento nos encontramos en la construcción temática y conceptual de cada una de las categorías.

Representaciones e imaginarios de infancia

- *Imaginarios de infancia y la formación de maestros* (2008). Autoras: Cecilia Rincón, Daniel Hernández, Omaira de la Torre, Virginia Triviño

Este libro es el resultado de una investigación realizada por el grupo investigación infancias, en el marco de las propuestas curriculares de la licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Distrital y la Normal Superior Distrital María Montessori, donde se pretende hallar nuevos puntos de partida de los imaginarios de infancia, la formación de docentes y la educación infantil. Se parte de la pregunta ¿qué se requiere para transformar las prácticas pedagógicas y las formas de relación con la infancia?, iniciando con la conceptualización de imaginarios sociales de infancia que son uno de los factores que más inciden en las prácticas pedagógicas de los estudiantes de las instituciones antes mencionadas.

Basados en los conceptos del investigador Cornelius Castoriadis se habla de tres imaginarios: el primero es el imaginario radical social instituyente, el cual representa cosas, objetos, formas, imágenes etc., las cuales son construidas en unas condiciones particulares y unas realidades interpretadas por el sujeto en un determinado momento histórico y social. El segundo es el imaginario social instituido, durante la socialización el sujeto internaliza las significaciones solamente compartidos, pues él llega a un mundo ya objetivado en el cual la vida cotidiana es una realidad interpretada por los hombres, entonces se dice que el individuo es creación social y un conjunto de individuos crean una sociedad, consolidando un imaginario instituido y socialmente compartido. Y el tercero es el imaginario social institucionalizado, al cual se refiere al sentido común, es lo que todos saben del mundo social, este saber se aglutina en metáforas, moralejas, creencias, símbolos, ritos etc., que define reglas de comportamiento, se remite al ámbito de las aceptaciones colectivas y se constituye en una expresión de la realidad solo si hacen parte de una red simbólica que las legitima.

- *Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos: una aproximación al análisis de sus narrativas e interacciones* (2011). Autoras: Flor Alba Santamaría, Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez

Como sabemos el conocimiento que tiene el niño sobre el mundo nace de las interacciones recíprocas que se establece entre él y el otro, las interacciones que los niños viven con las personas son reconfortantes, imprevisibles y de gran aprendizaje. La noción niño-otro ha tenido un desarrollo considerable en los últimos quince años, anteriormente se decía que el niño se guiaba por líneas de desarrollo como la cognitiva, motora, etc, estos procesos eran sometidos a la influencia del otro. Hoy en día la noción de interacción conduce a considerar los efectos que ejerce el niño sobre los otros y, en consecuencia, a la manera como él influye en su momento de manera activa al otro. Estos procesos de interacción evolucionan con el tiempo y enriqueciendo el desarrollo psicológico del niño.

Los niños son sujetos, partícipes activos de su comunidad y de su entorno, influenciados por las relaciones que establecen con las personas y con los contextos que forman sus vidas, pero al mismo tiempo son modificadores de estos. Al hablar del niño como sujeto hace alusión a un sistema múltiple que es a la vez biológico, psíquico, social, individual, colectivo, cognitivo, dependiente a un programa genético como la vida y la especie, y un programa cultural como una sociedad. Cada niño en su característica de individuo es sujeto de emociones: amor, odio, rabia, resentimiento entre otros, y también es sujeto de ideas y pensamientos, representaciones e imágenes del mundo que dan lugar a una manera especial de vinculación a distintos grupos humanos, como familia, comunidad, barrio, amigos los cuales también están mediados por la cultura la cual dicta lo que se debe hacer (normas), lo que no se debe hacer (leyes) y las maneras de hacerlo (protocolos).

- La pre-escolarización del niño en la educación pública colombiana (1960-1994). *Revista IDEP, Número 20* (2011). Autores: Óscar Leonardo Cárdenas, Marcela Contreras, Dora Liliana Navarro

El objetivo de este artículo gira en torno a cómo las nuevas prácticas de subjetivación fueron construyendo y configurando, nuevas subjetividades infantiles pre-escolarizadas que en algún momento fueron fenómenos curiosos, pero que hoy día han dejado de ser extraños. Se pretende ir tras las huellas de un acontecimiento en particular que fue la pre-escolarización del niño entre 1960 y 1994, para aquella época se considera al niño como un cuerpo infantil maleable, dócil, manipulable, disciplinado, rígido, obediente entre otras, asociado a la idea de fragilidad, vulnerabilidad y debilidad. Esta mirada partía del supuesto que en esa edad se estaba más expuesto a ser influenciado o ser afectado por el mundo externo.

La pre-escolarización de la infancia se fue insinuando en los años sesenta, se veían establecimientos que se preocupaban por la ausencia de programas oficiales ya que cada maestro improvisaba su propio programa, también aparecen los organismos del Estado como el ICBF en 1968 y 1969 que se preocupan por proteger la niñez. La pre-escolarización toma fuerza al creer que con esto se podría resolver problemas, como, la deserción escolar la repitencia, el ausentismo escolar por motivos de nutrición, salud, decisión laboral temprano y otros problemas escolares.

El país afrontó una eficaz y profunda transformación en el sector educativo, donde se propuso un mejoramiento de la calidad educativa dotando de suministros de equipos, ayudas audiovisuales, capacitación del personal, formación de especialistas, construcción de nuevas aulas escolares de primaria, etc., que se materializó durante el gobierno del presidente Carlos Alberto Lleras Restrepo, lo cual trajo para la sociedad de la época, la necesidad de atender a los niños, de lanzar un halo de protección sobre ellos ante su inocencia y lo quebrantable de su ser.

- Interacciones precoces: "saberes maternos tradicionales sobre el cuidado y la protección de los bebés". *Revista Infancia imágenes, Volumen, Número 1*. Autora: Karina Claudia Bothert Ortiz

Para esta investigación se retoma la definición del término "Cultura" que propone el psicoanálisis. Freud (1930) define la palabra cultura que es utilizada para designar toda la suma de operaciones y normas que distancian nuestra vida, de la de nuestros antepasados y animales que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres. Este sistema de codificación que es la cultura está inscrito en nuestra lengua y pone a nuestra disposición categorías que nos permiten hacer una lectura del mundo de una cierta manera, con nuestro cuerpo y con nuestra manera de percibir y de sentir a través del proceso de aculturación, en nuestra relación con el mundo, a través de nuestros sistemas de interpretación y de construcción de sentidos.

Culturalmente estas son algunas de las prácticas que nos relatan, Poner a un bebé recién nacido debajo de una vaca, la cual es ordeñada para que su leche caiga sobre el cuerpo del bebé sería "maltrato", excepto si este acto testimonia un sistema de representaciones simbólicas según las cuales, la salud de este niño dependerá de este acto iniciático.

Cómo tener y criar niños sanos es una preocupación de todas las culturas y familias del mundo. Los elementos culturales tienen una función restauradora, pues permiten dar un sentido a las prácticas cotidianas de las relaciones, que se establecen con sus creencias y las funciones y servicios en las que ellos las enfocan.

- *Infancias, comunicación y educación: análisis de sus mutaciones* (2014). Autor: Juan Carlos Amador

El presente documento es una tesis doctoral de Juan Carlos Amador, la cual es desarrollada a partir de una investigación en las redes sociales principalmente Facebook. Se plantea en la investigación como objetivo « identificar los aspectos constitutivos de las experiencias comunicativas de los niños y niñas en el escenario de la comunicación digital.

- *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de la infancia en Colombia* (2014). Autor: Juan Carlos Amador.

El presente documento es la recopilación de unos ensayos, enfocados en la concepción de pedagogía y el cambio que se ha visto sujeta la pedagogía. La pedagogía es reconocida a partir de la lucha que ejerce frente a la necesidad de conocer el infante y las posturas culturales, políticas y educativas que se vinculan con este sujeto niño; es vista La socialización como un momento de transformación, tomando al infante desde lo dócil y sumiso, a un ser activo y consiente en que se debe permear una serie de necesidades y capacidades que este posee. El cambio de tiempo emprende una transformación frente a lo social y al uso de diversos instrumentos para su formación, cambiando con sigo la noción de infancia que se tiene a un sujeto de consumo.

- *Desarrollo de la personalidad y virtudes sociales: relaciones en el contexto educativo familiar* (2014). Autoras: Consuelo Prieto Martínez, Anaya Hamue, María Elena Salgado Daniela.

Se encuentra construido a partir de la investigación tanto psicológica como pedagógica del rol que juega la familia en el desarrollo humano. Estos puntos de vista son abordados, debido a que el contacto social se encuentra relacionado a las acciones psicológicas y por ende a las capacidades educativas que se propongan para su desarrollo, además es bien sabido que la familia es el principal constructor de la personalidad y el crecimiento de las virtudes.

Saberes y narraciones

- *Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo* (2010). Autoras: Flor Alba Santamaría, Omaira Tapiero, Karina Bother, Martha Helena Barreto

La actividad narrativa de los niños y la organización de los relatos, es la evidencia de la mezcla de juegos del lenguaje y diversos movimientos discursivos, en las narraciones de los niños, se representa el mundo en relación cercana con los adultos que pueden ser familiares o no familiares, y es preocupante notar que son los adultos quienes tienen siempre injerencia sobre ellos, y por ello en consecuencia, los niños no se dibujan en sus relatos como seres autónomos ni mucho menos como dueños de sus propios actos.

Los cuentos al igual que los relatos son importantes en la vida de los niños y niñas, los cuentos son articulaciones entre realidad e imaginación, el cuento se presenta como una herramienta terapéutica que le permite al niño darle lugar a los dos universos culturales en el seno de una misma identidad. Contamos historias para hacer pensable lo impensable, reanudar mundos separados, lo racional y lo irracional, lo comunicable e incomunicable. El cuento llenara y acompañará al niño, permitiéndole ganar independencia y sentirse menos abandonado y expuesto a lo que en ocasiones resulta una amenazas como el maltrato, el abuso, el abandono y demás.

- *Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias* (2011). Autoras: Flor Alba Santamaría y Karina Bothert

Este artículo presenta la investigación "Relatos de niños: de cómo las vivencias se vuelven palabra" en la que se buscó brindar elementos a quienes se interesan en la infancia, para lograr una comunicación dialogante con los niños, en donde los adultos aprendan la importancia de escucharlos y de fortalecer en ellos las habilidades para la construcción de relatos. Evelio Cabrejo, define el relato como "una construcción psíquica que pone la lengua en movimiento, que construye un estilo de pensamiento y que crea un ritmo, se deja deformar en función de cada niño, de cada sujeto". El relato permite expresar situaciones difíciles, conflictivas

y dolorosas, permite evidenciar los roles desempeñados, la manera de habitar el mundo, las relaciones de subordinación y ejercicio del poder, entre otras.

Escuchar, interpretar, registrar y analizar los discursos o relatos de los niños y jóvenes, permite que accedamos a su mundo y poder comprenderlo e interpretarlo, como también permite indagar acerca de la mirada que ellos tienen sobre sí mismos y sobre su entorno. Desde un análisis psicológico se puede evidenciar las relaciones del niño con su entorno, con los adultos, animales y situaciones, desde un análisis narrativo, permite situar al narrador, a sus personajes, las situaciones, el juego del lenguaje, los elementos escogidos por el niño para resaltar y destacar ciertos momentos de la situación relatada, buscando reacciones en quien lo escucha.

- *Lenguaje y saberes infantiles* (2007). Autoras: Flor Alba Santamaría, Martha Barrero

Las autoras reúnen las diversas reflexiones que se hicieron en el año 2006 en el marco del Seminario Internacional Lenguaje y Saberes Infantiles, realizado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la ciudad de Bogotá, Colombia. Tales reflexiones, centradas en los procesos que intervienen en el desarrollo psicológico, lingüístico y social del niño, se presentan en tres conferencias y tres conversatorios donde se pone de manifiesto la complejidad inherente a la evolución cognitiva durante los primeros años de vida.

Flor Alba Santamaría presenta algunos aspectos importantes del desarrollo de las habilidades narrativas elaborados en su tesis doctoral titulada Juegos del lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños y niñas. En esta investigación, la autora se propone dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cómo organizan los niños sus relatos?; ¿cómo expresan los niños los acontecimientos, el tiempo y el espacio?; y ¿de qué hablan los niños en sus relatos?

- *Desarrollo de competencias científicas en las primeras edades* (2014). Autora: Marta Elsa Quiroga Lobos

Es un artículo de investigación abordada por el desarrollo del método científico en las primeras edades en el aula. Para esto se impulsa una investigación dando cuenta que para hoy el conocimiento de la ciencia ha tomado gran importancia para ser implementada en el aula ya que el estudiante, se encuentra sujeto a desarrollar situaciones problemas, establecer hipótesis, crear procesos de investigación para llegar a conclusiones, en donde se plantea un pensamiento activo frente a los sucesos que frecuenta en su entorno.

Políticas de infancia

- *Retos para las políticas públicas de primera infancia* (2009). Autora: María Cristina Torrado Pacheco y sus colaboradores, primer documento abordado.

En la Universidad Nacional, enfatizada en el Observatorio de Infancia, se rastrearon 5 documentos entre estos encontrando, libros, capítulos de libros y artículos publicados. Encontramos como principal autora a María Cristina Torrado Pacheco y sus colaboradores, primer documento abordado.

El documento parte del análisis de una serie de políticas públicas encaminadas a la primera infancia, mostrando las debilidades que estas poseen para atender al niño y niña, parte de dos principios, el cuidar y el educar, en donde el cuidado no solo toma parte en el momento asistencial, emocional, en el reconocimiento como sujeto ciudadano, a su vez se piensa que trae consigo una serie de circunstancias que perjudican al niño, como la mortalidad infantil, la falta de educación, la pobreza, etc.

- *Bases para la formulación de un plan nacional para el desarrollo de la primera infancia* (2006). Autora: María Cristina Torrado Pacheco y sus colaboradores

Recopila los diversos puntos de vista para realizar una política pública de primera infancia, un grupo de personas se han desempeñado en estudiar estas políticas públicas, menciona que con base en el transcurso del tiempo estas políticas han avanzado, para esta investigación se usa como base fundamental la construcción de un mundo justo para los niños, tomado de la declaración final de la ONU atribuye como objetivo el buen desarrollo del niño y niña para la base de un futuro estable dando cuenta de la afectividad, la cognición y el lazo social.

- ¿Pueden las políticas públicas incidir en el estrés familiar para mejorar el cuidado de la primera infancia? (2009). Autora: María Cristina Torrado Pacheco y sus colaboradores

En este artículo se pretende dar cuenta, al estrés en el que se encuentran los cuidadores de la infancia y cómo esto llega a afectar su desarrollo psicológico. Para llegar a reducir las brechas sociales es necesario incidir en el contexto familiar, estableciendo la oportunidad de dar un ingreso económico para la familia, una salud adecuada y una educación de calidad.

Infancia y maltrato

- *El maltrato infantil-memoria del panel de la vivencia* (2008). Autores: Omaira Tapiero, Lynn Marulanda

Capítulo I: El maltrato: una realidad desde el maestro (p.47)

Capítulo III: La infancia y sus derechos (p.67)

Capítulo IV: El maltrato infantil en la escuela (p.71)

Capítulo VI: El maltrato infantil: de la retórica a la vida (p.8)

Los capítulos que he abordado del libro están relacionados con el maltrato. El maltrato de distinta índole, y con distintas causantes y efectos en el niño, por parte

del maestro, y la familia, este libro nos lleva a reflexionar y a visualizar distintas clases de maltrato que no son muy evidentes, pero en las que se incurre y otras son demasiado notorias y traumáticas.

Son conductas maltratantes todos aquellos comportamientos, actitudes y lenguajes que disminuyen, someten, menosprecian, y comparan así como los insultos, rechazos, amenazas, burlas, críticas y el aislamiento, que se expresan en frases comunes de la vida diaria de muchos niños y niñas hay palabras y frases que hieren, y lastiman, especialmente si son dichas muchas veces por los padres o profesores, los gritos pueden conseguir disciplina, pero también pueden causar heridas profundas en la autoestima de los niños, unas de estas palabras y frases son: "si fueras como tu hermano", "eres un lento", " no eres capaz de nada", "por fin lo hiciste bien" "por fin pensó", "no es capaz de hacer nada" estas son unas de las frases más comunes que se utilizan para expresarse hacia los niños y que son humillantes para ellos.

- *Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección de los hijos* (2009). Autores: María del pilar Buitrago, Karol Andrea Cabrera, Mónica Guevara

En el artículo se encuentra centralizado en una investigación, a tribuida en indagar las representaciones sociales que conforman el grupo familiar, en cuanto a género y el castigo que se da de acuerdo al sexo y la edad. La investigación no está dada en atribuir indagaciones de forma general, si no establecer conclusiones de forma específica.

- *Violencia, conflicto y agresividad en escenario escolar* (2013). Autores: Camilo Andrés Ramírez López, William Orlando Arcila Rodríguez

Está diseñado a partir de una investigación, dada por un estado de arte frente al conflicto y violencia en los escenarios escolares, se desarrolla en tres momentos, fase preoperatoria, en la cual se establecen las categorías de búsqueda violencia escolar, conflicto escolar y agresión escolar, fase heurística, es el rastreo de la información establecida por un tiempo del 2006 al 2011, y fase hermenéutica análisis de la información en la cual se emplea un enfoque cualitativo.

Infancia y conflicto armado

- *Diálogos con jóvenes escrituras y lecturas, violencia, sexualidad y rumba,* "capítulo 1: Violencia, diálogos de las memorias, las historias y los conflictos" Edición: Primera, agosto 2010. Autora: Flor Alba Santamaría

Este artículo relata el reclutamiento forzado por la guerrilla y otras fuerzas armadas son dirigidas especialmente hacia los niños para criarlos con sus mentalidades. Muchos ingresan al servicio militar sin haber pasado por la escuela, es prioridad el servicio militar, que una carrera universitaria, o hasta un bachillerato.

Este es un tipo de violencia generalizada que la sociedad pasa por alto ya que es incluida en la cotidianidad del ciudadano.

- *Estado del arte sobre primera infancia en el conflicto. Colombia: huellas del conflicto* (2009). Autora: María Cristina Torrado Pacheco y sus colaboradores.

En el presente documento se plantea, poner de manifiesto los impactos que desarrolla el conflicto armado en la primera infancia, en donde inicia por decir que se evidencia una desigualdad frente a las áreas de conflicto ya que las más afectadas son zonas alejadas de los sectores centrales, este conflicto armado incide tanto en la pobreza extrema, la muerte de infantes, la desnutrición y la pérdida de una identidad.

- *El conflicto armado colombiano y la primera infancia. Colombia: huellas del conflicto* (2009). Autora: Tatiana Romero y Elsa Castañeda

Dando a conocer en su presentación la pertinencia de abordar el tema de las huellas que deja el conflicto armado en la primera infancia, para lo cual se plantea el desarrollo de este libro, a partir de una investigación en las zonas de mayor impacto; a su vez se necesitó la ayuda de unos especialistas para tratar la mirada de la primera infancia cómo fueron sociólogos y psicólogos.

Constitución de nuevas infancias

- *Emergencia de la infancia contemporánea. 1968–2006* (2012). Autor: Absalón Jiménez Becerra

El autor enfoca su escrito en una investigación, formada a partir de preguntas centrales, ¿Cómo los discursos sociales e institucionales delimitan un nuevo tipo de infancia en las últimas décadas del siglo XX y en los comienzos del siglo XXI (p.18, 2012) Entre otras preguntas, emprende en descubrir el cambio histórico que ha desarrollado la noción de infancia y el cambio de objetivación y subjetividad de este infante y los diversos escenarios institucionales, saberes, y como estos los han afectado, como lo es la práctica médica, la práctica escolar, la ciudad y las otras educaciones, la práctica jurídica, los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la práctica familiar; las cuales se vinculan a la infancia contemporánea.

- El devenir de las tareas escolares y la emergencia de la infancia contemporánea en Colombia. Una arqueología histórica entre 1968 y 2006. *Revista IDEP, Número 16 "Aproximación a un sistema de medición de pedagogía ciudadana para niños y niñas escolares"*. Autor: Absalón Jiménez Becerra

El presente artículo aborda el tema de las tareas escolares en Colombia, entre 1968 y 2006, en cuyo centro se encuentra el tema de la infancia escolarizada, la constitución de un nuevo dispositivo entre la escuela y la familia, la reglamentación de las tareas como objeto de preocupación gubernamental, su papel, ya fuera como castigo o actividad mecánica, su relación con el tiempo libre del niño; y por último,

el papel de la nuevas tecnologías en la redimensión de las tareas escolares y la emergencia de la infancia contemporánea.

- Primera infancia y ciudadanía: después del niño-sacer (2014). *Revista Educación y Cultura*. Autor: Juan Carlos Amador

En este artículo se establece el avance temporal que ha tenido el término de primera infancia, tomada como una construcción social establecido desde el siglo XVII, siendo una necesidad de conocer ese sujeto recién nacido para llevar a cabo una vinculación de recursos y necesidades en el mundo externo; pero esto ha traído consigo una serie de tensiones la primera ha sido, la necesidad de reconocer sus capacidad, de establecer una simetría en el poder.

- *Prácticas sociales: otras infancias, cibercultura y subjetividades* (2013). Autor: Juan Carlos Amador

Se permite dar cuenta de la investigación, tomada a partir del análisis de las ciberculturas, da cuenta de los movimientos sociales que están realizando los niños y niñas en estos nuevos ambientes digitales. Este acercamiento permite desarrollar una serie de nuevos constructos de la subjetividad, fomentando unas nuevas prácticas y discursos en el ambiente social, la investigación parte de la integración de infancias y entornos virtuales.

- La diversidad en la infancia: una mirada expedicionaria en la escuela (2007). *Revista Educación y Ciudad IDEP. Número 13*. Autoras: Ana Brizet Ramírez, Tatiana Escorcia

Este artículo resalta una propuesta pedagógica con niños y niñas vulnerados en su condición de niñez, su condición académica y en la convivencia. Este proyecto surgió en la institución educativa distrital Monteblanco donde el objetivo es que estos niños y niñas se vuelvan expedicionarios de su propio proceso de construcción, aprendizaje y convivencia. Se basa en el interés de los estudiantes que surge a través del reality Expedición Robinson, volviendo así este el PEI de esta institución, cuyo propósito fundamental es promover los proyectos de vida de los estudiantes con necesidades educativas especiales o en situaciones especiales.

En este contexto específico encontramos situaciones especiales de tipo afectivo (desintegración, violencia, abandono, autoestima, etc.), congestivo (atención dispersa, dificultades en los procesos lectores, escritores y lógico-matemáticos), culturales (bajo nivel económico y educativo al interior de la familia, pocas oportunidades de acceso a diversas instituciones) extraescolares y académicas (trayectoria educativa discontinua, ingreso tardío, repetición y deserción). Estas situaciones y muchos más impiden la permanencia de un niño o niña en el contexto escolar con gusto y sentido aumentando así el riesgo al fracaso escolar.

- Educación para la infancia (2013). *Revista Educación y Ciudad IDEP. Número 24*. Autores: Olga Patricia Núñez, Graciela Fandiño, Santiago Barbosa, José Ignacio Galeano, María Consuelo Martín, Jenny Pulido, Andrea Muñoz

Este número de la revista está dedicado en su totalidad al tema de la primera infancia, con los aportes de autores argentinos, españoles y colombianos. Resaltaremos los capítulos escritos por los colombianos ya que son los que se acercan a nuestro contexto.

El tema de la educación inicial y la primera infancia se encuentra como primer punto en las agendas de gobierno. Desde hace algo más de dos siglos, Rousseau y otros pensadores pedagógicos trazaron una ruta deseable y necesaria que hoy ha puesto en el centro al niño y a la infancia como saber y como edad de la vida diferenciable. Todos concordamos en que este es un tema central al punto de configurarse como Política de Estado. La educación de los niños y niñas de cero a seis años de edad ha venido adquiriendo mayor reconocimiento, lo que puede evidenciarse en la diversidad de argumentos de orden político, social, económico y científico que comparten la idea de los primeros años de vida son fundamentales y determinantes para la construcción del ser humano y, por ende, para el desarrollo social de un país.

Los artículos que resaltamos de esta revista fueron: 1) Tareas con-sentido: creencias de las docentes de Jardín y Transición, 2) El arte en los jardines infantiles de Bogotá: una experiencia de formación y acompañamiento a maestras de Educación Inicial, 3) La Formación Docente en el trabajo con el cuerpo y el movimiento en Educación Inicial, 4) Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación, 5) Diversidad cultural en la primera infancia: un reto educativo en contextos urbano.

- Otro de los artículos de la revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP fue la número 16, primer semestre de 2009, Pedagogía ciudadana. "Capítulo 4: *Aproximación a un sistema de medición de pedagogía ciudadana para niños y niñas escolares*.

El artículo nos habla de las reflexiones alrededor de un sistema de medición para realizar seguimiento y evaluación a un programa de pedagogía ciudadana a niños, niñas y adolescentes de Bogotá. El programa de Pedagogía Ciudadana busca desarrollar estrategias pedagógicas mediante las cuales se fortalezcan conocimientos, actitudes y comportamientos que mejoren la vida colectiva.

Analizando el contenido de la lectura, muestra que los niños son objeto de diferentes procesos de socialización política, unos son muy marcados por la familia y lo que allí se exprese, otros de la escuela dejándose guiar por el maestro, y otros dependiendo del estrato socioeconómico al que pertenezcan, lo que los lleva a comprender de variada manera la participación política.

De esto queda resaltar que el niño es un ciudadano político con derechos desde que nace, pero en ocasiones por desconocimiento se los vulneramos y no luchamos por ellos.

- *Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar* (2011). Autora: Laura Beatriz Oros y colaboradores.

Se enfoca en establecer propuestas pedagógicas en pro del desarrollo emocional del infante, puesto que es vista la escuela como el recursos del proceso cognitivo, pero ya no debe ser establecido solo por temas o conceptualizaciones, a su vez debe encaminarse en fortalecer y desarrollar las emociones que establecen al sujeto, priorizando estratégicamente la formación integral del estudiante. Las estrategias pedagógicas se plantean a través del currículo, en donde se dan a conocer los objetivos, la forma de ejecución y los materiales que se desarrollaran, por ello se establece que la formación integral debe ser adherida al currículo.

Partiendo de estas categorías y del total de fichas reseñadas, se pretende partir en la construcción de la base de datos; llegando a establecer conclusiones frente a la investigación desarrollada, teniendo como base la pregunta planteada e indagar las miradas que se han construido a lo largo de estos años frente a la infancia y qué investigaciones se han desarrollado para llegar a hablar de infancias.

De este proceso se desarrollara un estado de arte, en el cual se parte en afrontar que se ha establecido como proceso de investigación, que al final nos permite dar cuenta de una serie de conclusiones, pero para llegar a ello se necesita indagar, construir, recopilar diferente información; nos encontramos en el momento de desarrollar el estado de arte con las fichas recopiladas.

Referencias bibliográficas

Amador, J.C. (2014). *Infancias, comunicación y educación: análisis de sus mutaciones*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Amador, J.C., Ramírez, A. y Ramírez, V. (2013). *Infancias, cibercultura y subjetividades. Modos de ser o estar en el mundo a través de las pantallas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Bácares, C. (2014). *Los pequeños ejércitos. Las representaciones sobre la vida y la muerte de los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados ilegales colombianos*. Bogotá: Magisterio Editorial.

Bothert, K. (s.f.). Interacciones precoces: saberes maternos tradicionales. Sobre el cuidado y la protección de los bebés. *Revista infancias imágenes*, *13*(1). Recuperado de http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/7820.

Cárdenas, O.L., Contreras, M., Navarro, D.L. (2011). La pre-escolarización del niño en la educación pública colombiana (1960-1994). *Revista Educación y*

Ciudad IDEP, 20, 80-98. Recuperado de http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista20.pdf

Cárdenas, O.L., Contreras, M., Navarro, D.L. (2011). La pre-escolarización del niño en la educación pública colombiana (1960-1994). *Revista Educación y Ciudad, 20*, 80-98.

Castro, J.O., Rincón, C.M., Ñungo, O.P., Sierra, M.I., Fandiño, G., Pedroza, C., Téllez, S. M., Barbosa, S., Galeano, J.I. Martín, M.C, Pulido J.M., Durán, S.P., Muñoz, A. (2013). Educación para la infancia. *Revista Educación y Ciudad IDEP*, 24, 7-59/ 73-93/ 107-119.

Gil-Madrona, P., Contreras-Jordán, O., Gómez-Víllora, S., Gómez-Barreto, I. (2008). Justificación de la educación física en la educación infantil. *Revista electrónica «Educación y Educadores"*, *11*(2). Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/737/820

Guzmán, R. (2004). Producción infantil de textos expositivos: una experiencia en el aula. *Revista electrónica Educación y Educadores, 7,* 157. Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/553/646

Guzmán, R. (2009). *Escuela y concepciones de infancia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Jiménez, A. (2006). *El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf

Jiménez, A. (2010). El devenir de las tareas escolares y la emergencia de la infancia contemporánea en Colombia. Una arqueología histórica entre 1968 y 2006. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP,* 19. Recuperado de http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_revista/Revista-Educacion-y-Ciudad-N%C2%BA-19.pdf

Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea. 1968–2006*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jiménez, A. (2014). *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de la infancia en Colombia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Lecomte, G., Santamaría, F.A., Tapiero, O., Bother, K., Barreto, M.H. (2010). *Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

Martínez, C., Anaya, M.E., Salgado, D. (2014). Desarrollo de la personalidad y virtudes sociales: Relaciones en el contexto educativo familiar. *Revista electrónica Educación y Educadores, 17*(3), 447. Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4094/3707

Nigro, P. (2008). Tres miradas sobre la televisión: Docentes, padres y niños. *Revista electrónica Educación y Educadores, 11*(1), 55. Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/718/801

Ospina, N. y Martínez, J. (s.f.). Pensar las infancias, realidades y utopías. En *Configuración de la subjetividad en las infancias invisibilizadas: el interrogante de la ciudadanía de los niños y niñas menores de tres años privados de la libertad* (pp.57).

Ospina, C. (s.f.). El cuerpo infantil: campo de batalla moderno. Antioquia (1903-1930). *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 3*(5), 63. Recuperado de http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3527/2619

Quiroga, M., González, E., Cafena, D., Rubilar-Merino, C. (Mayo, 2014). Desarrollo de competencias científicas en las primeras edades: El explora Conicyt de Chile. *Revista Educador y Educadores, 17*(2), 237-253. Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/view/214

Ramírez, A.B., Escorcia, T. (2007). La diversidad en la infancia: una mirada expedicionaria en la escuela. *Revista educación y ciudad IDEP, 13*, 99-111. Recuperado de http://www.idep.edu.co/pdf/revista/Revista13.pdf

Rincón, C., Hernández, D.A., Rosas, A.I., De la Torre, O,B., Triviño, V. (2008). *Imaginarios de Infancia y la formación de maestros*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Rincón, C., Hernández, D.A., Rosas, A.I., De La Torre, O.B., Triviño, V. (2008). *Imaginarios de infancia y la formación de maestros*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Rivera, L. (2002). Educación preescolar: entre la expresión y el juego como medio de formación integral. *Revista electrónica Educación y Educadores, 5*, 127. Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/516/1603

Rivera, L. (2002). Educación preescolar: entre la expresión y el juego como medio de formación integral. *Revista electrónica Educación y Educadores, 5*, 127.

Rojas, H., Gómez, R., Sánchez, R. (2009). Aproximación a un sistema de medición de pedagogía ciudadana para niños y niñas escolares de Bogotá. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, 16*. Recuperado de http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_revista/Revista-Educacion-y-Ciudad-N%C2%BA-16.pdf

Romero, R., Arias, N., Guzmán, R. (2006). El aprendizaje en la escuela: El lugar de la lectura y escritura. *Revista electrónica Educación y Educadores, 9*(1), 119.

Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/651/736

Romero, T. y Castañeda, E. (2009). El conflicto armado colombiano y la primera infancia. Colombia: huellas del conflicto. En *Save the Children Canada (SCC)* (pp. 17-52). Bogotá.

Rosemberg, F. Torrado, M., Anzelin, I. y Guaquetá, C. (2009). *Retos para las políticas públicas de primera infancia*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales - CES.

Santamaría, F.A. (2010). Diálogos con jóvenes escrituras y lecturas, violencia, sexualidad y rumba. En *Violencia, diálogos de las memorias, las historias y los conflictos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Santamaría, F.A. Bothert, K., Ruiz, A., Rodríguez, C. (2011). *Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos: una aproximación al análisis de sus narrativas e interacciones*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.

Santamaría, F.A., Barreto, M. (2007). *Lenguaje y saberes infantiles*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Santamaría, F.A., Bothert, K. (2011). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. *Revista Infancia Imágenes, 10*(1), 66-73.

Santamaría, F.A., Bothert, K., Ruiz, A., Rodríguez, C. (2011). *Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos: una aproximación al análisis de sus narrativas e interacciones*. Colombia: Universidad Francisco José de Caldas.

Tapiero, O., Marulanda, L. (2008). El maltrato infantil: de la retórica a la vida. En *El maltrato infantil-memoria del panel de la vivencia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Tapiero, O., Marulanda, L. (2008). El maltrato: una realidad desde el maestro. En *El maltrato infantil-memoria del panel de la vivencia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Tapiero, O., Marulanda, L. (2008). La infancia y sus derechos. En *El maltrato infantil-memoria del panel de la vivencia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Torrado, M., Reyes, M., Duran, E. (2006). Bases para la formulación de un plan nacional para el desarrollo de la primera infancia. *Revista infancia, adolescencia y familia. 1*(1), 15-38. Recuperado de http://www.revistaiaf.abacolombia.org.co/es/pdf/v1n1/v1n1_1.pdf

Torrado, M., Camargo, M., Pineda, N. y Bejarano, D. (Octubre, 2009). Estado del arte sobre primera infancia en el conflicto. Colombia: huellas del conflicto. En *Save the Children Canada (SCC)*, (pp. 53-142). Bogotá.

Torrado, M. (Julio, 2009). ¿Pueden las políticas públicas incidir en el estrés familiar para mejorar el cuidado de la primera infancia? *Revista para la infancia*. Recuperado de http://www.bernardvanleer.org/El_estres_familiar_Protegiendo_el_bienestar_de_los_mas_pequenos?pubnr=800&download=1

González, C., Solovieva, Y., Quintanar, L. (Septiembre, 2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 2*(3), 173. Recuperado de http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3407/2594

Buitrago, M.P., Cabrera, K., Guevara, M. (diciembre, 2009). Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección de los hijos. *Revista Universidad de la Sabana*, *12*(3), 53-71. Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/view/119.

Flórez, R. Arias-Velandia, N. (Abril, 2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 2*(4), 329-344. Recuperado de http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3516/2608

Oros, L., Mannucci, V., Richaud de Minzi, M. (Septiembre, 2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Revista educador y educadores, 14*(3), 493–509. Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2042/2570

Ramírez, C., Arcila, W. (Septiembre, 2013). Violencia, conflicto y agresividad en escenario escolar. *Revista Educador y Educadores, 16*(3), 411-429. Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/view/199

Amador, J.C. (Julio, 2014). Primera infancia y ciudadanía: después del niño-sacer. *Revista Educación y cultura. La educación de niños y niñas como sujetos de derechos, 104*.

Prieto, C., Anaya, M.E., Salgado, D. (Septiembre, 2014). Desarrollo de la personalidad y virtudes sociales: Relaciones en el contexto educativo familiar. *Revista Educador y Educadores,* 17(3), 447-467. Recuperado de http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/view/221

Parte II
Didácticas específicas

La percepción de la inclusión de los estudiantes que cursan biología

María Cristina Gamboa Mora[1]
José Humberto Guerrero Rodríguez[2]
Laura Yaneth Quiceno Bernal[3]

Grupo de investigación: Ambientes de enseñanza-aprendizaje de las ciencias básicas.
Proyecto curricular: Licenciatura en Biología.

Resumen

El diseño y la validez de un instrumento se constituyen en un proceso de investigación que para el grupo Ambientes de aprendizaje de las ciencias básicas, es objeto de estudio y cobra significado en la formación de jóvenes investigadores. Este proceso pretendía diseñar los instrumentos requeridos para medir la percepción de la inclusión de los estudiantes que cursan biología en el nivel de básica secundaria del sistema educativo colombiano. Se diseñaron tres instrumentos los cuales requerirán de la validación, por parte de pares evaluadores, de contenido y constructo.

1 Doctora en Innovación e Investigación en Didáctica. Magister en Docencia de la Química, Analista de Datos, Especialista en evaluación de la Educación a Distancia en entornos virtuales: Perspectivas Innovadoras, estrategias e instrumentos. Licenciada en Química y Biología. Docente Catedrática de Química, UD y Docente Asistente Escuela Ciencias de la Educación ECEDU_UNAD. Líder Grupo de Investigación Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Básicas. (AMECI). Interinstitucional Universidad Nacional Abierta y a Distancia y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. UNAD-UDFJC. Categorizado por Colciencias en convocatoria 693 de 2014. Correo electrónico: mcgamboam@udistrital.edu.co, maria.gamboa@unad.edu.co.

2 Doctor en Educación. Magister en Docencia Universitaria. Químico. Docente Investigador del Grupo Interinstitucional Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Básicas. (AMECI). UNAD-UDFJC. Correo electrónico: jose.guerrero@unad.edu.co.

3 Estudiante del Programa curricular de Licenciatura en Biología. PCLB, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Autora del proyecto en curso titulado: verificación del grado de cumplimiento del índice de inclusión para el área de biología en tres colegios inclusivos del Distrito Capital de Bogotá.

La confiabilidad de los mismos, se determinará con un estudio piloto previo a la aplicación en los tres colegios inclusivos del Distrito Capital de Bogotá. Finalmente, con los instrumentos validados se podrá dar cumplimiento a los objetivos del proyecto de grado aprobado en el programa Curricular de Licenciatura en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

En un proceso de investigación científica el diseño de los instrumentos es un tema neural por cuanto que desde su construcción, es necesario cimentar con una proposición adecuada lo que es pertinente medir, estableciendo una coherencia con el objetivo de investigación. Para el caso particular que abordaremos en este proyecto, se ha plantado como objetivo general de investigación: verificar el grado de cumplimiento del índice de inclusión para el área de biología en tres colegios inclusivos del Distrito Capital de Bogotá (Colombia), a través de la investigación acción mediante el diseño de un estudio piloto comparativo, desde las categorías de la cultura, las políticas y las prácticas. Para un investigador novato la construcción de un instrumento puede convertirse en el obstáculo para realizar una investigación de impacto porque el diseño del mismo, surge de una creación ingenua que responde a la necesidad inmediata de medir para recolectar datos y avanzar en el logro aparentemente relevante de cumplir un requisito para obtener un título, abandonando la oportunidad de resultados trascendentes.

Partiendo de la necesidad enunciada y con el fin de obtener éxito en la recolección adecuada de los datos y su sistematización, se hace necesario analizar qué es lo que se quiere medir y cuál o cuáles son los instrumentos requeridos y es aquí cunado convergen los temas de validez y confiabilidad de los instrumentos. Como lo señala (Cohen y Swerdilk, 2009, Bart, 2009) citados por (Covacevich, 2014, p.2a) las preguntas frecuentes durante la selección o construcción de un instrumento son: ¿Para qué queremos evaluar? ¿El instrumento se ajusta a las necesidades? ¿Qué mide el instrumento? ¿Qué tan útil es el instrumento? ¿Los puntajes son consistentes?, ¿Es fácil administrarlo?; ¿Hay sesgos culturales y de género? y ¿Existe un test disponible para el propósito planteado?

Respondiendo las preguntas anteriores, se plantea la ruta para el diseño que en primera instancia visibiliza la necesidad de incluir otros actores diferentes a los estudiantes para verificar el índice de inclusión en las aulas de biología del sistema educativo colombiano en el nivel medio: los docentes y padres de familia. Para el diseño de los instrumentos es necesario aproximarse al tema de validez y confiabilidad como indicadores de calidad del mismo, y el primer paso consiste en revisar el panorama general del contexto, que para este caso particular, se hizo desde el reconocimiento, de la inclusión y la enseñanza de la biología. Se revisan sus concepciones y su implementación en el sistema educativo colombiano, específicamente en

el nivel de básica secundaria. Con la joven investigadora, se realizó un proceso de discusión con el fin de gestar pertinentemente una escala para medir la percepción, como recurso para comunicar la recepción de la inclusión en el sistema educativo y sus actores. Entre jóvenes investigadores y expertos, se construye el espacio propicio para la construcción y co-construcción de conocimientos en el área del diseño de los instrumentos con calidad.

Marco teórico

La validez y la confiabilidad de los instrumentos

Los principales elementos asociados a la calidad de un instrumento son la validez y la confiabilidad, estos permiten tener confianza para la toma de decisiones a partir de los resultados como lo informa el Center for Assesment and Research, James Madison University, 2014. Citado por (Covacevich, 2014, p.8b). Con respecto a los requisitos para un instrumento de medición (Hernández, Fernández y Baptista, 2010a), incluyen como requisito esencial a los anteriores, la objetividad.

Habitualmente se habla de validez de constructo, contenido y criterio, el constructo se asocia a la pertinencia del instrumento en cuanto a la representación de un concepto teórico, el contenido se verifica como "el grado en el que la medición representa al concepto o variable medida" (Bohrnstedt, 1976) Citado por (Hernández, Fernández y Baptista, 2010b) y la validez de criterio se establece al comparar los resultados que se obtienen usando dos criterios para medir lo mismo. La responsabilidad de evaluar si el instrumento es apropiado en un contexto determinado en el que se aplicará, recae sobre el investigador.

Finalmente, "La validez y la confiabilidad no se asumen, se prueban" (Hernández, Fernández y Baptista, 2010c). Bajo este contexto, parece pertinente emplear la analogía desde la incertidumbre general de la medición que se resuelve con el cálculo de la exactitud y la precisión, para establecer la relación entre validez y confiabilidad, la primera en ambos casos para referirse a la proximidad de un dato con el valor real (exactitud) y con lo proximidad con la cual el instrumento mide la variable que se pretende medir o como lo señalan (Cohen y Swerdlik, 2009) qué tan adecuadamente el instrumento mide lo que declaran sus diseñadores, citado por (Covacevich, 2014, p.9c) (validez del instrumento). La precisión entendida como la proximidad de un conjunto de datos con lo que se considera el valor real (precisión) y la confiabilidad como varianza o desviaciones estándares que determinan que luego de varias aplicaciones el instrumento mide los que se pretendió a través de su diseño.

La inclusión

La Unesco (2005) ha establecido un índice de inclusión para la escuela que tiene como propósito mejorar el aprendizaje y la participación de los estudiantes al disminuir

las barreras para aprender y participar en sus procesos formativos. Desarrolló un instrumento muy amplio que indaga a la comunidad educativa por cultura, política y prácticas inclusivas. Sin embargo, no se han desarrollado instrumentos específicos que midan la percepción que tienen los estudiantes dentro del aula ni de los docentes de cómo orientan su práctica educativa para favorecer la inclusión. Para el caso particular, se propondrán los instrumentos que sean requeridos para verificar el índice de inclusión, comprendiendo que lo que se va a medir es la percepción de inclusión de los estudiantes en las aulas de biología.

El índice de inclusión

La inclusión en los procesos formativos, nace de una consideración al derecho a la igualdad que compete al desarrollo integral humano. La Unesco (2005) lo ha considerado en esa forma y propuso la construcción de un índice de inclusión que se valora mediante la medición de la percepción que tienen los miembros de la comunidad educativa que gestiona a la escuela; incluso, ha construido un marco teórico para su medición, caracterización y valoración de los resultados que justifican lo que se consideran como barreras para el aprendizaje y su participación referidas a: (a) quienes las experimentan, (b) cuáles son esas barreras, (c) cómo se pueden minimizar, (d) recursos disponibles y que se pueden movilizar para minimizarlas. En esta forma, la barrera se debe más a dificultades de interacción (actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales).

Para Colombia, se ha incorporado como un medio de autoevaluación para realizar un diagnóstico y establecer planes de acción para mejorar las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia dentro de la comunidad educativa (MEN, 2009), así que se adecuaron dos instrumentos que encuestan a dos poblaciones: una conformada por docentes, directivos docentes y personal administrativo y la otra por los estudiantes y padres de familia. Se responde a afirmaciones que buscan medir la percepción de los encuestados mediante una escala de Likert de cuatro opciones (siempre, casi siempre, algunas veces, no sé y no se hace). La primera encuesta contiene 74 afirmaciones y la segunda 49. En esos instrumentos, se indagan por percepciones generales de gestión directiva, académica, administrativa y de la comunidad.

En cuanto al desarrollo del proceso de aprendizaje considera cultura institucional, clima escolar, relaciones con el entorno. Específicamente en la gestión académica contempla aspectos como el diseño pedagógico (plan de estudios, metodología, recursos, jornada escolar, evaluación), prácticas pedagógicas (opción didáctica, estrategia para tareas, uso articulado de recursos, tiempo de aprendizaje), gestión del aula (relación pedagógica, planeación del aula, estilo pedagógico, evaluación), seguimiento académico (seguimiento, uso de resultados de evaluación externa, asistencia, actividades de recuperación, apoyo pedagógico a dificultades de aprendizaje, seguimiento a egresados). Existen otras afirmaciones que indagan por la gestión

académica administrativa, manejo de recursos (planta física, dotación finanzas) y la interacción con la comunidad externa a la escuela.

La enseñanza de la biología

La Biología como ciencia de la naturaleza desde la concepción de ciencia clásica, se ha asociado a las ciencias naturales como presentación filosófica positiva, que asume la naturaleza atada a leyes naturales, inmodificables, hechos que el sujeto debe descubrir, no interesa la causa de los fenómenos, sino examinar, describir y establecer relaciones entre unos y otros. Hay quienes desde este enfoque se mantienen aunque intenten declarar que han avanzado en la concepción de ciencia, transfiriéndose a la ciencia emergente en la cual se comprende el mundo desde el reconocimiento de su complejidad y donde hay cabida para el debate que conlleva a construcción y reconstrucción del conocimiento. Ya no se trata de la ciencia axiomática sino de la convergencia de muchos fenómenos para la comprensión y resolución de las problemáticas que aquejan a la humanidad en el contexto actual. Al respecto Caro (2002) señaló que el paradigma de la complejidad parte del reconocimiento de la carencia de fundamento último, sin que sea útil caer en la incertidumbre de la postmodernidad que hace pensar necesario volver a la certidumbre como mecanismo para abolir el todo vale que prevalece en estos tiempos.

Ahora bien las ciencias naturales como: la astronomía, la geología, la química, la física y la biología, se han agrupado en la categoría de ciencias naturales por cuanto que tienen como fundamento para la construcción de conocimiento el método experimental cuyas bases fundamentales son: la observación, la interpretación y la comparación. De acuerdo con Zambrano y Mosquera (2010) estas ciencias se aproximan al estudio de los fenómenos de la realidad natural con una estrategia experimental asumida de acuerdo al método hipotético-deductivo, esto implica que en estas disciplinas se comprueben hipótesis a partir de un doble referente, el cuerpo conceptual de un lado y la realidad natural concreta del otro. La integración de las ciencias de la naturaleza, es lo que permitirá comprender los fenómenos con el fin de obtener un constructo de conceptos y conocimientos que posibiliten la resolución de problemas. (Gamboa, 2014, p.34-35).

La biología a diferencia de las otras ciencias que se incluyen como naturales, tiene como realidad natural los seres vivos; para los otros campos de estudio el objeto de estudio es la materia inerte, su constitución, transformación, interacción y propiedades (Zambrano y Mosquera, 2010, p.20). Y la característica más importante de los organismos es que son complejos y variables, y tales complejidad y variabilidad complican la aplicación del método científico como vía única concebida desde lo clásico para acceder al conocimiento (Balvanera, 1995).

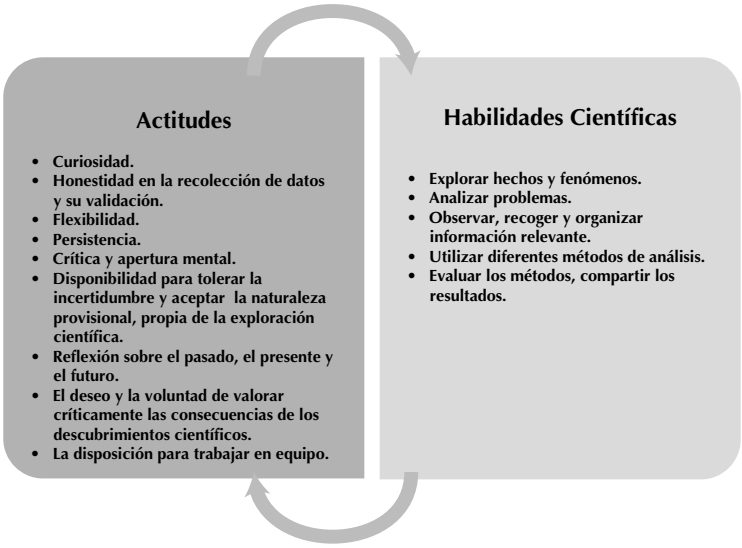
Con respecto a la enseñanza de la biología en el contexto educativo colombiano a nivel básico, es importante señalar que esta se rige por los estándares para el

área de ciencias que promulgó el Ministerio de Educación Nacional, su primera versión en el año 1998. Los actuales estándares del área de ciencias se plantearon en el año 2004, bajo el lema *Formar en ciencias ¡El desafío!*, con el propósito de presentar a las instituciones educativas del sistema educativo en los niveles diferente niveles: primaria, básica y media, las competencias necesaria a potencializar para la comprensión de su entorno y los fenómenos que suceden en él. Se convierten en el punto de referencia sobre lo que los niños, niñas y jóvenes deben saber y saber hacer de manera igualitaria en instituciones públicas y privadas garantizando la igualdad con educación de calidad para todos.

Los estándares nacionales en el área de ciencias pretenden desarrollar las habilidades científicas y las actitudes presentadas en la figura 1. Para lograr las siguientes metas, propuestas por el MEN (2004):

- Asumir compromisos personales a medida que avanzan en la comprensión de las ciencias naturales.
- Comprender los conocimientos y métodos que usan los científicos para buscar conocimientos y los compromisos que adquieren al hacerlo.
- Comprendan los conceptos y formas de proceder de las diferentes ciencias naturales (biología, física, química, astronomía, geografía...) para entender la complejidad del mundo.

Figura 1. Actitudes y habilidades pretendidas para el área de ciencias



Fuente: elaboración propia con base en los estándares 'Formar en ciencias ¡El desafío!' (MEN, 2004).

A través del plan sectorial de educación 2012-2015, para Bogotá Humana, se plantea la necesidad de implementar en el área en respuesta a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y en coherencia del mundo actual interconectado cada vez más, una educación de calidad e integral para todos y todas con el propósito de desarrollar las capacidades para el buen vivir, la educación para la ciudadanía y la convivencia, como mecanismos de inclusión en las aulas.

Para centrar la decisión de construir un instrumento para medir las percepciones de los estudiantes y los docentes en la inclusión del curso de biología, se entiende que ese constructo busca mejorar el aprendizaje y la participación de los estudiantes dentro del aula como un microsistema y que el apoyo pedagógico corresponde a todas las actividades que el docente organiza y desarrolla dentro del aula para responder a la diversidad de los estudiantes que la conforman.

Dentro del aula, los estudiantes son diversos y dependiendo de sus condiciones físicas, mentales y actitudinales desarrollan afinidades por aprender e incluso hasta el nivel de lo que quieren aprender. En esta forma, el docente se enfrenta a tantas condiciones para gestionar el aprendizaje como estudiantes encuentra en el aula y su propósito es construir un ambiente de aprendizaje que permita a todos los estudiantes atender sus necesidades de aprendizaje y alcanzar logros asociados a sus propósitos.

Finalmente, se consideran como dimensiones para identificar la cultura de inclusión: el plan de estudios, la comunicación entre los actores en el aula, el tiempo de aprendizaje, las actividades de aprendizaje y de evaluación, y los recursos.

Metodología

La investigación, busca resolver el enunciado holopráxico de cómo realizar la verificación del índice de inclusión para el área de biología en tres colegios inclusivos del Distrito Capital de Bogotá, para lo cual se implementa un proceso de tipo descriptivo y predictivo con un nivel inicial perceptual y luego comprensivo para determinar la variable a medir con los instrumentos. El enfoque es estructural porque convergen diversos factores en el proceso de inclusión y el paradigma base de investigación en el diseño de instrumentos, es cualitativo.

Las fases del proceso se describen a continuación:

Definición del contexto en el cual se identifican los actores a los cuales se les aplicarán los instrumentos.

Definición de los actores que a través de sus percepciones definirán el índice de inclusión para el área de biología en las instituciones educativas del nivel medio del sistema educativo.

Definición de la escala de medición propicia para la percepción de la inclusión.

Resultados

Para el desarrollo del instrumento, se revisaron los instrumentos que la Unesco y el MEN han construido a nivel general y se hicieron las adaptaciones correspondientes para medir la inclusión en el aula de enseñanza de ciencias (biología).

Se tomó como definición operacional de inclusión mejorar el aprendizaje y la participación de los estudiantes en el curso de biología mediante el apoyo pedagógico a través del desarrollo de todas las actividades que se hacen para responder a la diversidad del estudiante. Se busca identificar quiénes son los que están percibiendo que están excluidos del proceso, cuáles son las situaciones de inequidad en el desarrollo del proceso de aprendizaje y cómo se han venido solucionando.

Para el estudio se ha seleccionado como población objetivo a los docentes, a los padres de familia y a los estudiantes que están tomando el curso y a cada uno de ellos se ha elaborado un instrumento de 22 afirmaciones que se responde con la escala de Likert que tienen los instrumentos del MEN así: siempre, casi siempre, algunas veces, no sé, no se hace, con el fin de lograr niveles de comparación entre instrumento general y particular al menos en el análisis de las tendencias que se encuentren en la aplicación de los instrumentos.

Finalmente que planteado que lo continua después de la construcción de los instrumentos es la validación de los mismos a través del juicio de expertos para analizar la validez de constructo y de contenido. Luego del análisis de las observaciones, recomendaciones y sugerencias de cambio en algunas de las informaciones, se procederá a un estudio piloto para valorar la confiabilidad del mismo. Realizadas esas etapas se aplicará a la población que se someterá al estudio. Seguido, se presenta el texto definitivo de los tres instrumentos que se utilizarán para medir la percepción de la inclusión en el aula de biología.

Instrumento para valorar la percepción de inclusión orientado a los (as) docentes

Señor (a) Profesor (a):

Este instrumento tiene como propósito establecer cuál es su percepción sobre el grado de inclusión que usted considera se está dando en el curso de ciencias, área de biología que actualmente está enseñando.

Para este estudio, la inclusión significa mejorar el aprendizaje y la participación del estudiante en su proceso de aprender ciencias, de modo que al finalizar las actividades que usted ha diseñado e implementado en el curso le han permitido tener un nuevo conocimiento, habilidades y actitudes relacionadas con la importancia que él o ella han considerado para su vida futura.

Consta de 22 afirmaciones que usted responde seleccionando en la escala la descripción que más se ajuste a su valoración personal frente a la misma: Siempre, Casi siempre, Algunas veces, No sé, No se hace. El tiempo destinado es de 20 minutos.

Soy Mujer ___ Soy Hombre___

Nº	Afirmación	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No sé	No se hace
1	Considero que el ambiente escolar que se tiene actualmente, permite construir comunidad porque es fácil hacer parte de ella.					
2	Durante el desarrollo del trabajo académico, es fácil hacer grupo y contar con la colaboración de la comunidad educativa.					
3	Las relaciones interpersonales que se viven, facilitan solucionar los conflictos e incluir a las personas difíciles en su comportamiento.					
4	El propósito que tiene la comunidad educativa es permitir que todos los estudiantes aprendan.					
5	Mi prioridad es cubrir todos los temas que desde el MEN se deben enseñar en el curso de ciencias (biología).					
6	Me ocupo de verificar que todos los (a) estudiantes del curso han aprendido los temas enseñados.					
7	Estoy seguro que mis estudiantes trabajan sus aprendizajes teniendo en cuenta los objetivos propuestos.					
8	Los (a) estudiantes encuentran en el aula un ambiente favorable para resolver sus preguntas.					
9	Los (a) estudiantes pueden expresar libremente sus opiniones, concepciones y percepciones sobre la ciencia.					
10	En los contenidos de las guías, indicaciones orales, trabajos prácticos y en las evaluaciones, se utiliza el lenguaje al que está acostumbrado el (la) estudiante y se le enseña el propio de la ciencia.					
11	Verifico que el (la) estudiante comprende los conceptos y las palabras que son específicas de la ciencia y que las utiliza adecuadamente.					

Nº	Afirmación	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No sé	No se hace
12	Se ha tenido que expulsar del aula a estudiantes que generan dificultades en el proceso normal de la enseñanza.					
13	Se cuentan con todos los recursos necesarios para que los estudiantes realicen su trabajo académico en ciencias.					
14	Se brinda la oportunidad de realizar trabajos prácticos como laboratorio, trabajo de campo, visita a museos, salidas ecológicas y otras que le permiten al estudiante interactuar con el entorno.					
15	El (la) estudiante debe proveer algunos materiales, sustancias, seres vivos para realizar las prácticas de ciencias.					
16	Los trabajos que el (la) estudiante realiza en casa, complementan el trabajo académico realizado en clase y fomentan la profundización de los conocimientos en ciencias.					
17	El (la) estudiante conoce con anterioridad el cronograma de trabajo, los materiales que necesita, los criterios con los cuales va a ser evaluado y los compromisos que debe asumir en el aprendizaje de las ciencias (biología).					
18	La evaluación del aprendizaje se basa en los contenidos, actividades de aprendizaje y en los objetivos previamente conocidos por los estudiantes.					
19	Como profesor (a) puedo certificar que mis estudiantes han aprendido ciencias (biología) luego de finalizar las actividades de evaluación.					
20	En el desarrollo de curso, los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar en grupo para socializar su aprendizaje y poder resolver sus dudas y dificultades de aprendizaje.					
21	Para atender las limitaciones auditivas y visuales de los estudiantes en la clase de ciencias, puedo utilizar software específico para desarrollar actividades de aprendizaje con ellos.					
22	Todos mis estudiantes pueden ingresar sin contratiempos al aula donde enseño ciencias.					

Instrumento para valorar la percepción de los estudiantes de su aprendizaje en ciencias (biología)

Apreciado (a) estudiante:

Este instrumento tiene como propósito establecer cuál es su percepción sobre el grado de aprendizaje que ha venido logrando en el desarrollo de su curso de ciencias (biología). Para este estudio, queremos indagar por las condiciones en que realiza su aprendizaje y el grado de participación que tiene en su tarea de aprender ciencias y si le ha permitido tener un nuevo conocimiento, habilidades y actitudes relacionadas con la importancia que él o ella han considerado para su vida futura.

Consta de 22 afirmaciones que usted responde seleccionando con una equis en la escala la descripción que más se ajuste a su valoración personal frente a la misma: Siempre, Casi siempre, Algunas veces, No sé, No se hace. El tiempo destinado es de 20 minutos.

Soy Niña___ Soy Niño___

Nº	Afirmación	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No sé	No se hace
1	Considero que el ambiente escolar que encuentro en la escuela me permite aprender.					
2	Durante el desarrollo del trabajo académico, me es fácil hacer grupo y contar con la colaboración del profesor, mis compañeros u otra persona de la escuela.					
3	Las relaciones interpersonales que mantengo, me facilitan solucionar los conflictos y no tener enemigos.					
4	Encuentro que en la escuela es posible aprender muchas cosas de ciencias.					
5	En el aula, cuando finalizo todas las actividades propuestas por el profesor, puedo dar cuenta de lo que he aprendido y aplicarlo para entender mejor mi vida.					
6	Antes de avanzar con un tema muevo en ciencias, sé que he aprendido lo que me enseñaron antes y que puedo aprender el nuevo tema.					
7	Valoro la importancia que tiene el que yo entienda los objetivos de aprendizaje porque me ayudan a enfocarme en lo que debo aprender y hacer en clase.					

Nº	Afirmación	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No sé	No se hace
8	Siento que puedo preguntarle al profesor o a otro compañero si tengo alguna duda para realizar cualquier actividad.					
9	Siento que puedo expresarme libremente durante la clase y de que me entienden lo que estoy diciendo o comentando.					
10	Tengo la seguridad de que cuando leo las guías, los libros, las evaluaciones, comprendo las palabras y sé lo que tengo que hacer, responder o investigar en ciencias (biología).					
11	Comprendo que estoy usando correctamente las palabras nuevas que he aprendido en ciencias (biología) cuando hablo o escribo en esos temas.					
12	Me siento temeroso (a) de asistir a la clase de ciencias.					
13	En clase, encuentro todos los materiales (libros, guías, sustancias, objetos) que necesito para realizar las actividades y trabajos para ciencias.					
14	He tenido la oportunidad de hacer actividades prácticas en ciencias (biología) como laboratorios, salidas de campo, visita a museos, parques ya que me ayudan a entender el significado de la vida.					
15	Cuando realizo las actividades prácticas en ciencias, debo llevar materiales adicionales que no encuentro en la escuela.					
16	Cuando realizo las tareas que deja el profesor(a) para la casa, encuentro que me ayudan a profundizar en lo que he aprendido en la clase.					
17	Conozco con la suficiente anterioridad cuáles son los objetivos que orientan mi aprendizaje, las actividades que debo realizar, la forma en que las debo entregar y cómo me va a calificar mi profesor (a).					
18	Cuando presento los exámenes, encuentro que me preguntan por los contenidos, actividades de aprendizaje y en los objetivos que hemos trabajado en la clase.					

Nº	Afirmación	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No sé	No se hace
19	Cuando recibo la calificación que me ha dado mi profesor(a), me siento feliz porque he aprendido y han valorado mi esfuerzo por aprender.					
20	En el trabajo que hago en la clase, muchas veces lo he podido hacer con mis compañeros (as), encontrando que así aprendo mucho más.					
21	Durante el desarrollo de mis actividades en la clase de ciencias (biología), puedo utilizar computadores para que me lea o me ayude a ver mejor lo que debo hacer.					
22	Puedo ingresar al salón donde tengo la clase de ciencias (biología) fácilmente.					

Instrumento para valorar la percepción del aprendizaje en ciencias (biología) por parte de los padres de familia

Apreciado (a) Madre o Padre de Familia:

Este instrumento tiene como propósito establecer cuál es su percepción sobre el grado de aprendizaje que ha venido logrando su hijo (a) en el desarrollo de su curso de ciencias (biología).

Para este estudio, queremos indagar por las condiciones en que su hijo (a) realiza su aprendizaje y el grado de participación que él o ella tiene en su tarea de aprender ciencias y si le ha permitido tener un nuevo conocimiento, habilidades y actitudes relacionadas con la importancia que él o ella han considerado para su vida futura.

Consta de 22 afirmaciones que usted responde seleccionando con una equis en la escala la descripción que más se ajuste a su valoración personal frente a la misma: Siempre, Casi siempre, Algunas veces, No sé, No se hace. El tiempo destinado es de 20 minutos.

Soy Mujer___ Soy Hombre___

Nº	Afirmación	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No sé	No se hace
1	Siento que mi hija (o) va a la escuela por su propio gusto.					
2	Encuentro que él o ella se reúnen con cierta frecuencia para realizar sus tareas de ciencias.					

Nº	Afirmación	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No sé	No se hace
3	He detectado que en la escuela hay un ambiente favorable para mi hijo (a) que le facilita sentirse a gusto en la escuela, porque no hay muchas peleas o me ha expresado que se siente perseguido (a).					
4	Encuentro que en la escuela mi hijo ha aprendido muchas cosas de ciencias ya que me explica algunas cosas en la casa o fuera de ella.					
5	Encuentro que mi hijo (a) tiene nuevas palabras que utiliza convenientemente ya que muchas veces me las explica cuando se encuentra observando alguna cosa o ser vivo.					
6	Mi hijo (a) me hace muchas preguntas para que le explique palabras o cosas que ha escuchado o leído en la clase de ciencias.					
7	Me ha pedido que le explique qué es un objetivo de aprendizaje y para qué le sirve.					
8	Mi hija (o) me hace muchas preguntas de lo que ha trabajado en la clase de ciencias y me informa que no lo hace en clase porque no tiene a quién preguntarle.					
9	Mi hijo (a) me pide que le explique cómo debe utilizar las nuevas palabras que ha aprendido en ciencias, porque no se siente segura (o) de lo que significan.					
10	A mi hijo (a) no le han pedido libros de ciencias pero si tiene que hacer mucha consulta por internet.					
11	Mi hijo (a) me pide que le explique algunas palabras que ha visto en ciencias cuando está desarrollando las tareas que el profesor les coloca.					
12	Mi hijo (a) expresa temor cuando sabe o va a asistir a la clase de biología.					
13	Para atender a la clase de ciencias, ni hijo (a) me pide que le compre muchas cosas para poder asistir a la misma.					

Nº	Afirmación	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No sé	No se hace
14	Mi hijo (a) me ha informado que tiene actividades de laboratorio, salidas al campo, museos y otros para poder aprender más sobre ciencias (biología).					
15	Mi hijo (a) tiene que realizar actividades prácticas en la casa porque la escuela no tiene sitio ni recursos para hacerlas.					
16	Las tareas que mi hijo (a) hace en la casa le implican hacer mucha consulta y a veces tengo que buscar ayuda de otras personas que sepan más de ciencias.					
17	Mi hijo (a) sabe que tiene que hacer en la clase de ciencias y pregunta muy pocas veces para que le explique lo que no entiende.					
18	Mi hijo (a) tiene temor cuando sabe que va a presentar un examen porque me dice que no sabe nada de ciencias y que va a perder el curso.					
19	Cuando recibo la calificación que le han dado a mi hijo (a), me siento feliz porque sé que ha aprendido y le han valorado su esfuerzo.					
20	Mi hijo (a) manifiesta alegría cuando tiene que hacer un trabajo de ciencias con sus otros compañeros porque me dice que así aprende mucho más.					
21	Mi hijo (a) tiene limitaciones visuales o auditivas, pero me ha informado que en su escuela tiene apoyo por computador para realizar sus actividades					
22	He comprobado que mi hijo (a) puede ingresar al salón donde tiene su clase de biología sin ningún problema.					

Conclusiones

La revisión bibliográfica reciente sobre el tema de interés a indagar, en nuestro proceso el índice de inclusión a nivel nacional e internacional, es uno de los requisitos en el diseño de instrumentos que se asocia a la validez de contenido. La percepción es la variable que se define como indicador para verificar el índice de inclusión en las aulas de biología del sistema educativo colombiano en el nivel medio.

Para verificar el grado de cumplimiento del índice de inclusión para el área de biología en tres colegios inclusivos del Distrito Capital de Bogotá (Colombia) es

necesario indagar las percepciones de los actores que hacen parte de la comunidad educativa, es decir, estudiantes, docentes y padres de familia, para definir la percepción de la inclusión en el aula de biología.

Los actores que definirán el índice de inclusión para el área de biología en las instituciones educativas del nivel medio del sistema educativo, son los estudiantes, los maestros y los padres de familia. La escala de medición propicia para la percepción de la inclusión, es la escala de Likert que se calificará de 1 a 5 que corresponde a las afirmaciones: siempre = 5, casi siempre=4; algunas veces= 3, no sé=2 y no se hace=1, para medir la percepción por parte de los actores.

Si bien es cierto que tener un índice global de inclusión puede determinar acciones para que la institución educativa gestione políticas, cultura y actividades inclusivas, realmente en el aula es donde se vivencia realmente el aprendizaje de los estudiantes. Si se busca mejorarlo y aumentar la participación del alumno en ese proceso, es necesario verificar cuáles son las condiciones reales en la práctica educativa que vivencie la inclusión a plenitud.

En este artículo se tuvo la oportunidad de revisar el constructo de inclusión, dimensiones y algunos indicadores para elaborar tres instrumentos que permitirán obtener información de cultura y práctica inclusiva en el aula de ciencias (biología) que le permitirá al docente e incluso al padre de familia comprender mejor las condiciones necesarias para un buen aprendizaje de las ciencias (biología) por parte del niño(a).

Referencias bibliográficas

Alcaldía Mayor de Bogotá (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Ciencias Naturales. Colombia Aprende*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349445_bogociencias_pdf.pdf

Balvanera, P. (1995). La enseñanza de las ciencias biológicas. *Perfiles Educativos, 68*.

Caro, A. (2002). *El paradigma de la complejidad como salida de la crisis de la posmodernidad*. (Discurso). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Covacevich, C. (2014). *Instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles. Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado de https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6758/C%C3%B3mo-seleccionar-un-instrumento-para-evaluar-aprendizajes-estudiantiles.pdf?sequence=1

Gamboa, M. (2014). *La evaluación externa en el área de ciencias a través de las pruebas masivas a gran escala PISA y TIMSS*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación,* (5ta. edición). México: Mc.Graw Hill.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004). *Los estándares en ciencias naturales. Formar en ciencias ¡El desafío!* Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009). Índice de inclusión. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf

Unesco (2002). Índice de inclusión. *Desarrollando el aprendizaje y la inclusión en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf

Zambrano, A. y Mosquera, C. (2010). *Educación y formación de competencias en Ciencias naturales*. Bogotá: Ascofade.

Uso de la historia de la ciencia para la enseñanza de la didáctica de la física a través de un proceso metacognitivo

Rodrigo Téllez[1]
Olga Castiblanco[2]

Grupo de Investigación: Grupo de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de la Física (GEAF).

Proyecto curricular: Licenciatura en Física.

Resumen

El presente trabajo muestra una propuesta para la enseñanza de la didáctica de la física en estudiantes de licenciatura en física utilizando la historia de la ciencia para el desarrollo de actividades de tipo metacognitivo en el estudiante; esto con el fin de que el futuro licenciado revise, reflexione y re-evalué el conocimiento de la física que tiene (o cree tener) y así pueda re-estructurar, mejorar y actualizar su conocimiento. Primero mostraremos la necesidad de realizar procesos metacognitivos en los licenciandos. Posteriormente mostraremos una forma de utilizar la historia de la ciencia en una actividad que nos conlleve a dicho proceso en el estudiante. Después mostraremos los resultados obtenidos al aplicar un material construido para propiciar los procesos metacognitivos usando la historia de la ciencia.

Palabras clave: enseñanza de la física, didáctica de la física; historia de las ciencias.

1 Correo electrónico: rodtellez@gmail.com

2 Correo electrónico: ocastiblanco@yahoo.com

Introducción

La formación de profesores de física es un campo que contiene múltiples problemáticas las cuales han generado diversos campos de investigación y propuestas para enfrentar estos problemas; los cuales son una característica común en la enseñanza de las ciencias a nivel mundial. Encontramos que uno de los orígenes del problema radica desde la formación de los licenciados en ciencias y para nuestro caso específico los licenciados en física como se explica en Castiblanco (2013).

Con este panorama planteamos la siguiente pregunta ¿Cómo realizar procesos en los que el estudiante de licenciatura en física reconozca y re-evalué su conocimiento de la ciencia? Esta pregunta nos condujo a proponer un uso de la historia de la ciencia para la enseñanza de la didáctica de la física en la realización de actividades que generen procesos metacognitivos a los futuros licenciados con el fin de mejorar la visión y la planeación al momento de ejercer la profesión docente por parte de los futuros docentes de física. Este problema se estudiara específicamente para el desarrollo de la enseñanza de la física y de la enseñanza de la didáctica de la física, no obstante su desarrollo puede servir de guía para otras ciencias.

Necesidad de implementar la historia de la ciencia en la enseñanza de las ciencias

Existe una visión general en la sociedad quienes consideran que el conocimiento científico es propio de un grupo de personas, esto es representado y mantenido por la sociedad a través de los medios de comunicación, como lo expone Chade (2014).

La diferentes problemáticas que enfrenta el docente genera visones deformadas de la ciencia, resumiendo el estudio realizado por Chade (2014), estas visiones son: Una concepción empiro-inductivista y ateórica, una concepción rígida de la actividad científica, una concepción aproblemática y ahistórica de la ciencia, una concepción exclusivamente analítica, una concepción meramente acumulativa del desarrollo científico, una concepción individualista y elitista de la ciencia, una visión descontextualizada, socialmente neutra de la actividad científica.

Estas visiones deformadas permanecen durante mucho tiempo en los estudiantes, incluso al terminar un pregrado como lo muestra Solbes y Traver (1996). Con esto observamos problemas en la forma de concebir la ciencia que vienen desde la escuela media (inclusive primaria) y esas visiones persisten por mucho tiempo en los estudiantes y se reproducen de igual forma en los pregrados manteniendo la problemática inalterable y excluyendo a la sociedad del conocimiento científico directamente.

La implementación de la historia, la filosofía y la epistemología de las ciencias en la enseñanza, no significa en ningún momento que el docente se debe convertir en una especie de historiador profesional de las ciencias, puesto que ya existen profesionales en esta área; tampoco se debe convertir la enseñanza de las

ciencias en una clase de historia particularizando la historia de las ciencias; mucho menos se debe convertir en una herramienta de solo contexto, es decir para relatar a los estudiantes anécdotas o sucesos interesantes de la historia pero que no tienen una conexión con lo que se trata de enseñar (que es ciencia), como lo muestra Brush (1991). Por el contrario la historia de la ciencia es una herramienta que tiene bastante importancia y unos objetivos claros y prácticos si la implementamos en la enseñanza de la misma.

Diversos trabajos se han escrito a nivel mundial sobre cómo utilizar la historia de la ciencia en la enseñanza esta, ya sea para casos específicos de algunos conceptos o de forma general. Sin embargo estos muestran que el docente debe ser preparado en su formación inicial para poder dar un uso adecuado a esta sin caer en los errores descritos anteriormente.

Metodología de investigación

La investigación realizada se caracteriza como cualitativa ya que el objeto de estudio está relacionado con la formación de profesionales para la educación. Dado que los investigadores nos vimos relacionados directamente con el objeto de estudio, el desarrollo del material y de las actividades propuestas, la investigación es activa del tipo intervención como se expone en Chizzotti (2003).

La propuesta se desarrolló en el espacio académico "seminario didáctica de la física I" ofrecido en el séptimo semestre del programa licenciatura en física de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la ciudad de Bogotá, Colombia; durante el primer semestre del año 2014, con un grupo de 24 estudiantes.

Como la pregunta a resolver es ¿Cómo realizar procesos en los que el estudiante de licenciatura en física reconozca y re-evalué su conocimiento de la ciencia? Entonces se realizó la búsqueda de información resultado de procesos de investigación que nos permitiera desarrollar las actividades y el material a ser utilizado en estas. Con esto se conformaría el cuerpo de datos a por analizar de acuerdo a la perspectiva de Bardin (1986).

Propuesta de actividad usando la historia de la ciencia

La actividad propuesta se basa en el trabajo realizado en Castiblanco (2013) con respecto al uso de la historia de la ciencia en procesos de tipo metacognitivo; no obstante las actividades realizadas fueron adaptadas y modificadas en cuanto al ejercicio ya señalado.

Para la actividad propuesta se realizó una consulta de las visiones por parte de diferentes autores de los conceptos de Calor y Temperatura, Luz y Gravedad a través de la historia. Para el caso de los conceptos de Calor y Temperatura tomamos como referencia los trabajos de Cindra y Teixeira (2004), Camelo y Rodríguez (2008), De Sousa (2008); para el concepto de luz tomamos como referencia los trabajos de Sil-

va y Martins (2010) y Martins (2010); para el concepto de gravedad tomamos como referencia los trabajos Cardoso, Soares y Marques (2004), Teodoro, Nardi y Da Silva (2004), Papaspirou y Moussas (2013).

Con base en los referentes teóricos se realizó una línea del tiempo con los respectivos autores que han realizado aportes, definiciones o teorías de los conceptos escogidos. Se construyó un cuadro para concepto con diferentes definiciones y aportes realizados por cada uno de los autores recopilados en los referentes teóricos. Con esta información se elaboró el material a utilizar teniendo claro que se busca propiciar los procesos de tipo metacognitivo.

Teniendo en cuenta lo anterior el proceso se realizó en las siguientes actividades las cuales se realizaron en un total de 6 horas:

- **Actividad 1:** organización de grupos, a los cuales se le entregó un material que contenía tres cuadros con los nombres de autores que propusieron definiciones de los conceptos escogidos, a lo largo de la historia, el país y la época en que vivieron. El material también contenía un esquema de línea del tiempo por cada cuadro. Con este material, cada grupo debía ubicar en la línea del tiempo respectiva, con relación a los diferentes años, los nombres de los autores que intervinieron en el desarrollo de cada concepto (Anexo 1). Posteriormente se les pidió realizar una explicación del comportamiento de las gráficas obtenidas para socializarlo con los demás grupos generando debate y respondiendo a los cuestionamientos realizados tanto por los investigadores como por los compañeros del grupo.
- **Actividad 2:** reunidos los estudiantes en los mismos grupos conformados en la primera fase se les entregó un material que contenía tres cuadros con los nombres de autores que propusieron definiciones de los conceptos escogidos, a lo largo de la historia, el país y la época en que vivieron. El material también contenía por cada cuadro de autores un cuadro con diferentes descripciones de los tres conceptos escogidos, cada una de estas descripciones correspondía solo a uno de los autores del cuadro correspondiente (Anexo 2); los estudiantes debía relacionar en una actividad de tipo "apareamiento" los autores con cada uno de las descripciones dadas. Posteriormente se les pidió que explicaran los criterios o la forma en la que relacionaron el cuadro de autores con el cuadro de descripciones. En esta fase cada grupo trabajo un solo concepto de los tres mostrados el cual escogieron ellos mismos.
- **Actividad 3:** reunidos los estudiantes en los mismos grupos elaborados para las dos fases anteriores a cada grupo se le entrego un material que contenía las respuestas del concepto escogido para la actividad de "apareamiento" de la fase anterior. Posteriormente se les pidió elaborar una

descripción por épocas de las descripciones por autor asociadas al concepto escogido.

El objetivo de la actividad total es que los estudiantes reconozcan el desarrollo histórico de los conceptos y su relación a través de la historia, la relación que guardan diferentes autores con diferentes conceptos y la evolución no lineal de estos. También que se auto generen preguntas frente al desarrollo y evolución del concepto trabajado en grupo. Por último que identifiquen la importancia de la visión o la descripción de los científicos en la forma de elaborar o de construir un concepto o teoría.

Resultados y análisis

Teniendo en cuenta las actividades desarrolladas con los estudiantes de octavo semestre de Licenciatura en Física, se realizó el siguiente análisis de todo el proceso.

Actividad 1: Construcción de las líneas del tiempo

Entendiendo el ejercicio metacognitivo como una estrategia que permite al estudiante auto-regular su conocimiento, establecer parámetros y estrategias adecuadas con su forma de aprender cualquier conocimiento para la adquisición del mismo y como un proceso de reconocimiento de su saber, según Campanario (2000); las categorías 1 y 2 necesitaban ser completadas ya que sobre este proceso es que los estudiantes realizarían el ejercicio de reflexión como actividad metacognitiva, de forma tal que para un grupo de trabajo determinado entre más categorías etiquetadas como "SI" obtenga, el ejercicio fue más reflexivo ya que debió plantear una posición desde su propio conocimiento (categoría 3) para analizar las líneas temporales obtenidas, planteando parámetros (evaluando su propio resultado) a partir de sus conocimientos (categoría 4) bien sea relacionando de forma individual, agrupando o de las dos formas, los resultados obtenidos (categoría 5). En consecuencia con las categorías se encontró que la mayoría de estudiantes del curso realizaron en mayor o menor medida, el ejercicio reflexivo propiciando así un proceso metacognitivo en su conocimiento, de hecho los grupos que no establecieron más de un parámetro para analizar y/o explicar los resultados obtenidos, fueron los grupos 3 y 6, y particularmente el grupo 3 tampoco realizó un análisis del resultado obtenido, lo que muestra que fue el único grupo que no realizó el proceso de reflexión propiciado por el material, impidiendo así que se lleve a cabo un desarrollo metacognitivo en su conocimiento; resultado que se puede apreciar en la tabla 1:

Tabla 1. Relaciona (en las columnas) las categorías y subcategorías establecidas con el material recolectado a los diferentes grupos (en las filas) participantes de la actividad 1, mostrando en la última fila los grupos que evidenciaron la realización de un proceso metacognitivo en la actividad 1

Categoría : Grupo		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
Categoría 1: Finalización de la primera etapa.		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Categoría 2: Finalización de la segunda etapa.		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Categoría 3: Analiza las líneas de tiempo obtenidas.		SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI
Categoría 4: Describe y/o analiza las líneas del tiempo respecto a conocimientos propios.	Históricos	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI
	Geográficos	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI
	Científicos	SI	SI	NO	SI	SI	NO	SI
Categoría 5: Forma del análisis de las líneas obtenidas.	Análisis Individual	NO	NO	SI	SI	NO	NO	NO
	Análisis Relacionado	SI	SI	NO	NO	SI	NO	NO
	Análisis Combinado	NO	NO	NO	NO	NO	SI	SI
Realizó un proceso metacognitivo		SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI

En torno a esta misma actividad, durante la tercera etapa, etapa de socialización, y durante el desarrollo de las etapas anteriores, los grupos se autocuestionaron sobre los resultados que encontraban en el ejercicio, realizando preguntas como:

"¿Por qué hay una ausencia de autores latinoamericanos?"

"¿Por qué los autores relacionados solo llegan hasta el siglo XX?"

"¿Einstein fue el último gran pensador de la ciencia?"

"¿Por qué hay tantos autores desconocidos en los diferentes conceptos?"

"¿Qué aportes realizaron Kepler y Galileo en el concepto de Calor?"

"¿Qué aportes realizó Volta al concepto de Luz?"

"¿Los "filósofos" también hicieron ciencia?"

Está capacidad de generarse preguntas frente a los ejercicios realizados, de evaluar la información y de cuestionar su conocimiento, muestra un reconocimiento por parte de los estudiantes de su conocimiento, el cual, es en gran medida uno de los objetivos del proceso metacognitivo.

Actividad 2: Emparejamiento de descripciones con autores

Entendiendo el ejercicio metacognitivo como una estrategia que permite al estudiante auto-regular su conocimiento, establecer parámetros y estrategias adecuadas con

su forma de aprender cualquier conocimiento para la adquisición del mismo y como un proceso de reconocimiento de su saber, siguiendo a Campanario (2000); la categoría 1 si está etiquetada con un "NO" representa un resultado significativo para el proceso metacognitivo, al no poder completar el estudiante en el tiempo estimado la actividad, reconoce en la misma un conflicto con respecto a su conocimiento y este conflicto propicia un reconocimiento de su saber frente a la actividad propuesta; en esta categoría todos los grupos mostraron un resultado significativo, puesto que ningún grupo logró terminar la actividad en el tiempo propuesto.

La categoría 2 está relacionada con la categoría 3, pues la cantidad de criterios establecidos por lo estudiantes entre mayor sea, más significativo es para el proceso metacognitivo, no obstante los tipos de criterios se encargan de mostrar esta cantidad de criterios que tan significativa es, podemos tener tres casos generales, primero, una cantidad de criterios mucho mayor a los tipos de criterios establecidos, en este caso el grupo de estudiantes estableció demasiados criterios donde en síntesis varios de estos eran el mismo criterio, por lo tanto podemos reducir esta cantidad de criterios y el proceso no fue lo suficientemente significativo para el proceso metacognitivo, un ejemplo de este caso es el grupo 2B, quienes establecieron 6 criterios, pero todos se podían reducir a dos tipos de criterios. Segundo, cantidad de criterios igual a los tipos de criterios establecidos, este caso muestra que los estudiantes diferencian claramente los criterios establecidos, y todos sus criterios son diferentes entre sí, ya de esta manera el resultado es significativo, pero es más significativo si el número de criterios es lo mayor posible teniendo como máximo el tipo de criterios establecidos, ninguno de los grupos de trabajo obtuvo un resultado entre la categoría 2 y 3 igual. Tercero, numero de criterios menor a la cantidad de tipos de criterios, en este caso el grupo de estudiantes en un solo criterio asocio varios tipos de criterios, lo cual es bastante significativo para el proceso metacognitivo, pues muestra una integración de criterios y de conocimiento en torno a la actividad realizada permitiendo realizar de una manera más profunda el proceso metacognitivo, la mayoría de los grupos presentaron está combinación entre la categoría 2 y 3.

La categoría 4 tiene tres subcategorías, en ellas hay una importancia diferente entre las mismas, por ejemplo si el estudiante evaluó sus criterios solo de manera cuantitativa, está evaluación es poco significativa para el proceso metacognitivo pues muestra que los estudiantes solo realizaron una relación de cantidad entre lo realizado en la actividad con la solución de la misma, pero no muestra un avance frente al proceso metacognitivo. Si la evaluación realizada por el grupo es cualitativa (sea cuantitativa o no) muestra un reconocimiento de su saber, pues para poder evaluar cualitativamente sus criterios debe explicar el porqué de sus criterios correctos o incorrectos. Si la evaluación muestra una conclusión especifica del grupo, este resultado es muy significativo para el proceso metacognitivo, pues al mostrar una conclusión directa, refleja que debió evaluar su conocimiento de alguna forma (cualitativa, cuantitativa, o de las dos formas) y bajo este proceso obtuvo un nuevo cono-

cimiento o resignificó algún conocimiento propio. Con respecto a lo anterior, el único grupo que no mostro en su material alguno de los tres tipos de evaluación fue el grupo 2B, por lo consiguiente es el único grupo que no pudo realizar frente al material propuesto un proceso metacognitivo; por el contrario los demás grupos, en mayor o menor medida, lograron reconocer y reevaluar su conocimiento lo cual son dos de los aspectos más importantes a la hora de propiciar un proceso metacognitivo. Los resultados de esta actividad se pueden observar en la tabla 2:

Tabla 2. Relaciona (en las columnas) las categorías y subcategorías establecidas con el material recolectado a los diferentes grupos (en las filas) participantes de la actividad 2, mostrando en la última fila los grupos que evidenciaron la realización de un proceso metacognitivo en la actividad 2

Categoría : Grupo		G1	G2A	G2B	G3	G4	G5	G6	G7	G8
Categoría 1: Completó la primera parte de la actividad en el tiempo estimado		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Categoría 2: Cantidad de criterios establecidos.		5	5	6	3	2	3	4	3	5
Categoría 3: Tipos de criterios establecidos.	Científico-Histórico	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	Conocimiento del concepto	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	NO
	Conocimiento del personaje	SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI
	Cronológico-Geográfico	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	Descarte o Azar	SI	NO	NO	SI	NO	NO	SI	NO	SI
Categoría 4: Evaluación de los criterios establecidos.	Cuantitativa	SI	NO	NO	SI	SI	SI	NO	NO	SI
	Cualitativa	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	Concluye dentro de la evaluación	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	NO	SI
Realizó un proceso metacognitivo		SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI

En la quinta etapa, etapa de socialización, los grupos y/o estudiantes realizaron varias preguntas, afirmaciones y conclusiones frente a la actividad, las más significativas de estas se muestran a continuación:

"¿Me puede explicar esta frase por que le pertenece a Einstein? Porque hasta donde sé, Einstein nunca habló de "Quantos" habló de "Fotones"."

"¿El objetivo de esto es mostrarnos que no sabemos nada?"

"En el grupo concluimos que el concepto de gravedad está como ligado a los fluidos y al electromagnetismo."

"Hay muchos autores que nunca nos han enseñado, y que no se encuentran en los libros, como los Holandeses."

"Algunos autores solo tomaron los conceptos que ya estaban, incluso desde los griegos y le metieron matemáticas."

"¡¡¡¿Pero es que quien se espera ver a Galileo hablando de calor?!!!"

"Yo la verdad después de un tiempo preferí dejar esa cuadrito quieto, espero eso no dañe sus datos."

Las frases a manera de ejemplos mostrados anteriormente muestran las conclusiones obtenidas por algunos grupos, y el conflicto que generó en su conocimiento la actividad planteada, lo cual es una muestra significativamente alta, de que el material de esta actividad propicia el proceso metacognitivo en el estudiante, logrando que revise, reevalúe y reflexione sobre su conocimiento, lo cual es en gran medida uno de los objetivos del proceso metacognitivo.

Actividad 3: Análisis de descripciones por época

Entendiendo el ejercicio metacognitivo como un proceso que permite al estudiante reconocer, valorar y administrar su conocimiento, como muestra Campanario (2000), está actividad potencia la dimensión de *Administración* entendida desde la perspectiva de Tovar (2008), ya que mediante el ejercicio realizado los estudiantes debían establecer parámetros y estrategias de solución y a medida que se desarrollaba este proceso, los mismos adquirían nuevos conocimientos de una manera más reflexiva y consciente; de aquí que es importante que los estudiantes hubiesen terminado la actividad por completo, resultado relacionado en la categoría 1, al respecto cuatro de los grupos no terminaron la actividad lo cual es un resultado negativo frente al proceso metacognitivo ya que la cantidad de información adquirida es menor en comparación a la cantidad de información posible brindada por el material y las estrategias utilizadas para terminar la actividad no fueron las más apropiadas; por su parte los demás grupos (siete) lograron finalizar la actividad, este resultado permite en mayor medida propiciar el proceso metacognitivo tanto por la cantidad de información adquirida como por la efectividad de las estrategias establecidas.

La categoría 2 muestra que los grupos de estudiantes en torno a la actividad planteada construyeron un texto o un cuadro, o el caso particular del grupo 4 quienes construyeron los dos, esta categoría nos muestra la forma como los estudiantes administran su información, siguiendo a Campanario (200); los cuadros sinópticos o conceptuales tienden a resaltar las partes importantes de la información y a sintetizarla, mostrando estrategias de clasificación y comparación de datos. Por su parte

la construcción de un texto muestra estrategias de relación y comparación de datos, tendiendo a establecer relaciones globales o particulares de forma detallada y a través de un desarrollo conectivo. Esto nos indica que todos los grupos obtuvieron un resultado significativo frente al proceso metacognitivo, pues lograron transformar a través de algún método la información suministrada en la actividad mostrando esto un apropio de dicha información.

La categoría 3, establece un orden de importancia para los análisis realizados por los estudiantes, algunos grupos solo describen la información encontrada sin establecer una posición o mostrar argumentos de su propio conocimiento más allá del que se encuentra en el mismo material, este resultado es poco significativo para el proceso metacognitivo pues no permite evidenciar el grado de aprehensión y control del conocimiento por parte del estudiante, frente a esto dos grupos describieron el material. Por su parte, otros grupos profundizaron un poco más su análisis planteando relaciones o estableciendo una posición frente a la información encontrada en el material, este resultado es significativo para el desarrollo del proceso metacognitivo, pues permite evidenciar el grado en el que el estudiante resignificó y reevaluó su conocimiento, tres grupos lograron este proceso durante el desarrollo del material. Además de los resultados anteriores, algunos grupos también realizaron conclusiones sobre la información del material, detallando esto una reevaluación completa de su aprendizaje y la adquisición o reformulación de su conocimiento, lo cual es bastante significativo para el proceso metacognitivo, este proceso de conclusión al tiempo del análisis del material lo presentaron seis grupos, es decir la mayoría de los estudiantes.

Durante la solución del material algunos grupos establecieron relaciones entre la información dada para los tres conceptos trabajados durante la actividad, estas relaciones podían ser resaltando las diferencias o sus similitudes entre las épocas dadas, los grupos que lograron estas categorías de análisis (categoría 4) presentan un proceso metacognitivo más fuerte en comparación con los grupos que no lo realizaron, esto dado que la relación establecida, bien sea por diferencia o por similitud, requiere el estudiante administre el conocimiento propio y el encontrado en el material para poder establecer relaciones, permitiéndole una mayor evaluación de su conocimiento y la adquisición de nuevos conceptos. Con respeto a esto, seis de los grupos no mostro en su análisis relaciones de este tipo, lo cual representa un resultado negativo en torno al proceso metacognitivo; uno de los grupos estableció relaciones por diferencia y los cuatro restantes establecieron relaciones tanto de diferencia como de similitud, siendo este un resultado significativo para el proceso metacognitivo.

Frente a la estructura del análisis realizado, los grupos de estudiantes no realizaron un análisis completamente individual de los conceptos, esto es significativo para el proceso metacognitivo, pues realizar un análisis de este tipo muestra la incapacidad

de los estudiantes de establecer algún tipo de relación entre diversos conceptos. Cinco de los grupos, establecieron un análisis completamente global, lo cual no es lo suficientemente significativo para el proceso metacognitivo que se busca propiciar, este análisis muestra la capacidad del estudiante de relacionar conceptos pero evidencia al mismo tiempo, que el estudiante por algún criterio, despreció o no demostró interés por las particularidades de la información recibida, lo cual reduce la efectividad de la reevaluación de su propio conocimiento y muestra la carencia de estrategias de obtención y evaluación del mismo. Por el contrario, los seis grupos restantes lograron realizar un análisis partiendo de lo global a lo individual o de lo individual a lo global, siendo este un resultado significativo para el proceso metacoginitivo, pues detalla una cantidad de estrategias de aprendizaje mayor y más efectivas por parte de los estudiantes y una reevaluación de su conocimiento más profunda, que es en gran medida uno de los objetivos del proceso metacognitivo.

Evaluando la actividad en su totalidad a través de las categorías establecidas, se encontró que tres de los once grupos, no mostraron un desarrollo adecuado del proceso metacognitivo, por el contario los ocho grupos restantes, lograron realizar a través de este material, un proceso metacognitivo, en mayor o menor medida. Estos resultados se muestran en detalle en la siguiente tabla:

Tabla 3. Relaciona (en las columnas) las categorías y subcategorías establecidas con el material recolectado a los diferentes grupos (en las filas) participantes de la actividad 3, mostrando en la última fila los grupos que evidenciaron la realización de un proceso metacognitivo en la actividad 3

Categoría : Grupo		G1	G2A	G2B	G3A	G3B	G4	G5	G6	G7	G8A	G8B
Categoría 1: Completó la actividad propuesta.		NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	NO	NO
Categoría 2: Forma de solucionar la actividad.	Construcción de texto	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI
	Construcción de Cuadro	NO	NO	NO	NO	NO	SI	NO	SI	NO	NO	NO
Categoría 3: Forma del análisis.	Describe la información	NO	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI
	Analiza la información	SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	Concluye sobre la información	NO	SI	NO	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI	NO
Categoría 4: Relaciona las épocas dadas.	Relación por diferencia	NO	NO	NO	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI	NO
	Relación por similitud	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI	SI	SI	SI	NO

Categoría : Grupo		G1	G2A	G2B	G3A	G3B	G4	G5	G6	G7	G8A	G8B
Categoría 5: Estructura del análisis.	Individual a global	SI	NO	NO	NO	NO	SI	SI	SI	SI	NO	NO
	Global a Individual	NO	SI	NO	NO	NO	NO	SI	NO	SI	NO	NO
	Comple-tamente Global	NO	NO	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	SI	SI
	Comple-tamente Individual	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Realizó un proceso metacognitivo		SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	NO

En esta ocasión la actividad fue precedida de una charla en torno al sentido de las actividades pasadas y posteriormente se abrió el debate en torno a lo que los estudiantes habían aprendido o sentido durante el proceso, frente a esto dos estudiantes realizaron dos preguntas que cabe la pena resaltar:

"¿El desarrollo de los conceptos estuvo ligado al desarrollo matemático de cada época?"

"¿Al momento de enseñar física es importante enseñar el desarrollo matemático, o simplemente se puede "machetiar" la física?"

Estas dos preguntas resaltan dos aspectos bien importantes. La primera pregunta muestra el conflicto generado por las actividades en los estudiantes, en torno al desarrollo del conocimiento científico, pues la gran mayoría de ellos, durante la charla y en el material hicieron explicita la creencia de un desarrollo conceptual lineal a través de la historia evolucionando desde conceptos más simples a conceptos más sofisticados, encontrando que está visión de la ciencia es errónea, lo cual conllevo a los estudiantes a revisar sus conocimientos, y este es uno de los grandes objetivos del proceso metacognitivo.

La segunda pregunta es importante en tanto que muestra como los estudiantes, futuros docentes, se cuestionaron frente a su labor como profesionales, la actividad logró trascender frente al que hacer docente; el término "machetiar" usado por el estudiante que formuló esta pregunta, según el mismo, hace referencia a evitar el lenguaje matemático de la física y dar mayor relevancia frente al fenómeno, esto es bien importante, puesto que muestra una visión, que los estudiantes en su mayoría compartían, frente al enseñar física, la cual es enseñar procesos matemáticos asociados a la física, como parte fundamental de la enseñanza de está; esta pregunta permitió orientar la discusión en torno al significado de la enseñanza de la física y hacia su actividad a futuro como profesor; esto muestra que la actividad permitió reevaluar el conocimiento científico de los estudiantes, y también su conocimiento o percepción como futuro docente de ciencias, lo cual es bastante significativo para el

proceso metacognitivo que se busca propiciar, pues a través de este material y estas actividades, los estudiantes evaluaron, reevaluaron y establecieron una posición frente a su saber y frente a su profesión.

Posteriormente los grupos de estudiantes empezaron a desarrollar el material de esta actividad. Una vez terminado el tiempo de la sesión, varios grupos decidieron quedarse hasta terminar la actividad, y esto es bastante significativo, pues muestra como estos estudiantes desarrollaron un grado de responsabilidad frente a su aprendizaje independiente del tiempo establecido para la misma, propiciando y demostrando así la efectividad del proceso metacognitivo.

Análisis del proceso realizado

En el análisis de cada una de las actividades tenemos dos grupos de datos importantes, los que se recogieron a los estudiantes de forma escrita y que se analizaron frente a diversas categorías necesarias en cada proceso, cuyo resultado por grupo se encuentra expresado en las anteriores tablas.

De esta forma al tener tres actividades, se ha establecido cuatro resultados posibles del proceso para cada grupo. Significativamente Alto, el cual relaciona los grupos que obtuvieron en las tres actividades un "SI" como resultado del proceso metacognitivo, en esta categoría encontramos seis de los once grupos resultantes al final del proceso. Alto, referencia los grupos que obtuvieron como resultado en dos actividades un "SI" y en una de ellas obtuvieron un "NO" (sin importar el orden del resultado en las actividades), en este estado encontramos dos de los once grupos que desarrollaron la actividad. Bajo, para aquellos grupos que obtuvieron dos "NO" como resultado en las actividades propuestas y un "SI" (sin importar el orden del resultado en las actividades). Por último Significativamente Bajo, para los grupos que obtuvieron un "NO" en las tres actividades desarrolladas.

Para entender mejor estos resultados es necesario recordar el segundo tipo de datos obtenidos durante el proceso, que corresponde a la descripción y/u observaciones realizadas por los investigadores durante los procesos de debate y desarrollo de cada actividad, explicados anteriormente para cada actividad. El proceso de debate permite generar un impacto en el grupo, pues se convierte en una estrategia de aprendizaje que propicia el proceso metacognitivo como se explica en Campanario (2000); y en este orden de ideas, permite decir que ningún estudiante de los que asistió a las actividades, el proceso fue indiferente en su conocimiento. Por lo tanto, los grupos en Significativamente Bajo, el proceso no se puede categorizar como nulo, pero si poco significativo frente a la metacognición propiciada. Los grupos con un desarrollo Bajo en el proceso, tuvieron un impacto mayor en comparación a la categoría anterior, pero aun poco significativo para el proceso metacognitivo propiciado durante las actividades. Los grupos con un desarrollo Alto, tuvieron un impacto más profundo en su conocimiento y propiciaron en mayor medida

el proceso metacognitivo, claro está, no como el resultado esperado pero si muy cercano al mismo. Por último, los grupos con un desarrollo significativamente Alto lograron un desarrollo de la metacognición igual al resultado esperado frente al material entregado y el proceso desarrollado. Los resultados del proceso completo se encuentran en la siguiente tabla:

Tabla 4. Relaciona en las columnas los grupos por cada actividad realizada seguido de su desarrollo en relación al proceso metacognitivo trabajado en cada actividad, finalizando con el resultado general frente al proceso metacognitivo del proceso realizado. En las filas se encuentra la información de cada grupo y su desarrollo frente al proceso realizado

Grupo	Resultado actividad 1	Grupo	Resultado actividad 2	Grupo	Resultado actividad 3	Resultado del proceso
1	SI	1	SI	1	SI	Significativamente Alto
2	SI	2A	SI	2A	SI	Significativamente Alto
		2B	NO	2B	NO	Bajo
3	NO	3	SI	3A	SI	Alto
				3B	NO	Bajo
4	SI	4	SI	4	SI	Significativamente Alto
5	SI	5	SI	5	SI	Significativamente Alto
6	SI	6	SI	6	SI	Significativamente Alto
7	SI	7	SI	7	SI	Significativamente Alto
No presentó actividad		8	SI	8A	SI	Alto
			8B	NO	Bajo	

Conclusiones

El análisis de los datos nos muestra claramente, que la mayoría de los grupos de estudiantes que presentaron la actividad reevaluaron, conocieron y estructuraron de nuevo su conocimiento, gracias a la actividad desarrollada, mostrando así que los procesos metacognitivos son una opción importante a tener en cuenta en la enseñanza tanto de la ciencia como de la didáctica de la ciencia.

La actividad planteada en relación a los resultados obtenidos, demuestra que la historia es una herramienta efectiva en el desarrollo de actividades metacognitivas que permitan al estudiante de licenciatura y al docente en ejercicio reconocer su conocimiento.

El desarrollo de esta propuesta muestra la necesidad y posibilidad de generar un enfoque y aprendizaje interdisciplinar en el licenciado en física lo cual contribuye de una manera significativa a la formación del futuro docente y a la superación de la

idea de didáctica de la física como un grupo de herramientas tecnológicas o lúdicas para la elaboración de una clase.

Este resultado nos muestra que si es posible preparar profesionales autónomos y conscientes de su conocimiento y que hacer docente, en el área de ciencias, y esta formación es posible mientras el futuro docente sea preparado en diferentes dimensiones más allá del solo conocimiento de su disciplina.

Anexos

Anexo 1: Tablas entregadas a los estudiantes con los diferentes autores relacionados a cada concepto.

Tabla 5. Autores que han trabajado sobre la naturaleza de la luz a través del tiempo

Empédocles Grecia 484-424 a.c.	Leucipo Grecia 480-420 a.c.	Platón Grecia 428-348 a.c.
Aristóteles Grecia 384-322 a.c.	Euclides Grecia 330-275 a.c.	Ptolomeo Grecia 85-165
Alhazen Irak 965-1040	R. Grosseteste Inglaterra 1168-1253	Santo Tomas de Aquino, Italia 1225-1274
Francesco Grimaldi Italia 1618-1663	Descartes Francia 1596-1650	Huygens Holanda 1629-1695
Hooke Inglaterra 1635-1703	Newton Inglaterra 1642-1727	Leonard Euler Suiza 1707-1783
Thomas Young Inglaterra 1773-1829	James Clark Maxwell, Escocia 1831-1879	Henrich Hertz Alemania 1857-1894
Max Planck Alemania 1858-1947	R. Millikan EEUU 1868-1953	A. Einstein Alemania 1879-1955

Fuente: Material elaborado por los autores con base en Silva (2010) y Silva y Martins (2010).

Tabla 6. Autores que han trabajado el concepto de calor a través del tiempo

Aristóteles Grecia 384-322 a.c.	Roger Bacon Inglaterra 1214-1294	Bernardino Telesio Italia 1504-1588
Galileo Galilei Italia 1564-1642	Johannes Kepler Alemania 1571-1630	Guillaume Amontons Francia 1663-1705
Herman Boerhaave Holanda 1688-1738	Pieter van Musschenbroeck Holanda 1692-1761	Samuel Klingenstierna Suecia 1698-1761
Daniel Bernoulli Holanda 1700-1782	Joseph Black Escocia 1728-1799	Antoine-Laurent de Lavoisier Francia 1743-1794
Jacques Charles Francia 1746-1823	Benjamín Thompson (conde de Rumford) U.S.A. 1753-1814	Joseph Gay-Lussac Francia 1778-1850
Jhon Herapath Inglaterra 1790-1868	Leonard Sadi Carnot Francia 1796-1832	John James Waterson Escocia 1811-1883
Rudolf Clausius Alemania 1822-1888	William Thomson (lord Kelvin) Escocia 1824-1907	James Clerk Maxwell Escocia 1831-1879

Fuente: Material elaborado por los autores con base en Cindra y Teixeira (2004), Camelo y Rodríguez (2008), De Sousa (2008).

Tabla 7. Autores que han trabajado el concepto de gravedad a través del tiempo

Democrito Grecia 460-370 a.c.	Platón Grecia 427-347 a.c.	Aristóteles Grecia 384-322 a.c.
Arquímedes Italia 287-212 a.c.	Claudio Ptolomeo Egipto 100-170	Juan filópono Grecia 490-566
Nicolás Copérnico Polonia 1473-1543	William Gilbert Inglaterra 1540-1603	Giordano Bruno Italia 1545-1600
Tycho Brahe Dinamarca 1546-1601	Galileo Galilei Italia 1564-1642	Johannes Kepler Alemania 1571-1630

René Descartes Francia 1596-1650	Christiaan huygens Holanda 1629-1695	Robert Hooke Inglaterra 1635-1703
Isaac Newton Inglaterra 1642-1727	Gottfried Leibniz Alemania 1646-1716	Leonhard Euler Suiza 1707-1783
Alessandro Volta Italia 1745-1827	Bernhard Riemann Alemania 1826-1866	Ernst Mach Austria 1838-1916
Henri Poincare Francia 1854-1912	Albert Einstein Alemania 1879-1955	Alexander Friedman Rusia 1888-1925

Fuente: Material elaborado por los autores con base en trabajos Cardoso, Soares y Marques (2004), Teodoro, Nardi y Da Silva (2004), Papaspirou y Moussas (2013).

Anexo 2: Cuadros entregados a los estudiantes con las diferentes descripciones realizadas por los autores de los cuadros para cada concepto.

Tabla 8. Descripciones de la naturaleza de la luz según varios pensadores

Dos cuerpos no pueden ocupar el mismo lugar al mismo tiempo, sin embargo, la luz o cualquier objeto transparente si puede. Por lo tanto, la luz no es algo material. (1)
La luz tiene una tendencia natural al movimiento o presión y es transmitida con velocidad infinita.(2)
La luz puede poseer un fenómeno además de los ya conocidos (reflexión, refracción y difusión), este es la difracción. Se observa la presencia de franjas de colores internas y externas a la Sombra de un objeto iluminado. (3)
La luz es compuesta por partículas de energía (quanta de energía) (4)
Si la luz consiste apenas en presión propagada sin movimiento real, ella no sería capaz de agitar y calentar los cuerpos que la refractan y reflejan. Los rayos de luz no son cuerpos minúsculos Emitidos por las substancias que brillan? (5)
La luz es un movimiento transmitido que necesita de tiempo para propagarse. (6)
Se confirma la cuantización de la energía (7)
Constata problemas en la concepción corpuscular (masa y volumen de las partículas, de fuerza de los cuerpos para reflejar o refractar, el concepto de inflexión, la influencia de la gravitación, entre otros). (8)
La luz es la primera forma corporal de las cosas materiales. (9)
La luz está compuesta por átomos arredondeados y veloces que se desplazan en el vacío. (10)
La visión de un objeto es debida a tres rayos de partículas: uno proveniente de los ojos, otro Proveniente del objeto y otro de la fuente iluminadora. (11)
La visión consiste en la formación de una imagen óptica en el interior del ojo, lo cual funciona como una cámara oscura, donde los rayos de luz emitidos por cada punto del cuerpo atraviesan la pupila y forma un punto correspondiente a la imagen del espejo en la cámara. (12)

La luz es producida por vibraciones de un medio sutil y homogéneo y este movimiento se propaga por impulso u ondas simples y de forma perpendicular a la línea de propagación. (13)
La luz es el resultado de la actividad de un determinado medio, cuya vibración provoca el movimiento de humores presentes en los ojos. (14)
La luz se propaga en línea recta porque todos los movimientos no perturbados son rectilíneos, o porque en un medio homogéneo y altamente elástico, todas las ondulaciones son transmitidas rectilíneamente. La luz tiene propiedades análogas a las de las ondas y por lo tanto tienen interferencia. (15)
La luz se comporta como una onda electromagnética. (16)
Confirma que las ondas electromagnéticas poseen propiedades de ondas luminosas. (17)
La radiación de los objetos está relacionada con la temperatura, y ocurre como la emisión de "quanta" de energía. (18)
Se detecta la refracción solar de la luz y de las estrellas al atravesar la atmósfera terrestre. Se describen con detalle las leyes de la refracción y la reflexión. (19)
La luz no viene del cuerpo luminoso hasta nosotros por algún movimiento impreso a la materia que está entre los dos. La luz se propaga de forma análoga al sonido, pero sabiendo que el sonido no se propaga en el vacío, entonces existe el éter luminífero que llena todo el espacio y Explica la gran velocidad de la luz, mas tal velocidad no es infinita. (20)
La luz tiene propiedades, ellas son la refracción y la reflexión. (21)

Fuente: Material elaborado por los autores con base en Silva (2010) y Silva y Martins (2010).

Tabla 9. Descripciones de la naturaleza o del concepto de calor según varios pensadores

La temperatura es directamente proporcional al volumen. (1)
La temperatura depende exclusivamente de un movimiento cinético molecular en los gases, similar al movimiento interno de los fluidos ideales. (2)
El calor transmitido guarda una relación proporcional con el volumen. (3)
El calor no se conserva, pasa de la fuente caliente a la fuente fría, pero si se conserva el cociente entre el calor absorbido y el calor cedido, con el cociente entre la temperatura de la fuente caliente y la temperatura de la fuente fría. (4)
El calor es una de las cuatro propiedades de la materia, como el frio, lo seco y lo húmedo. (5)
Lo que se mide en los termómetros con cada grado no es exactamente la cantidad de calor de un cuerpo. (6)
El fenómeno medido en los termómetros, es diferente de calor, podríamos decir que cada variación en los grados de "temperatura" de un cuerpo está relacionada con su cantidad de calor. (7)
Debe existir una cantidad llamada entropía que permite a los procesos ser reversibles o irreversibles, y esta nos muestra que la temperatura no depende del termómetro usado. (8)
A mayor incremento de temperatura mayor incremento de volumen. (9)
La temperatura depende de los grados de libertad de las moléculas, cada grado obtiene un valor igual a la mitad del producto entre un valor constante y la temperatura. (10)
El calor de un cuerpo es directamente proporcional al volumen. (11)
El calor se distribuye uniformemente entre los cuerpos. (12)
La temperatura de un gas depende del movimiento molecular, y este a su vez depende de la densidad del gas y de la velocidad de las partículas. (13)

Así como el fuego, el calor depende del cuerpo, no tiene existencia propia, pero puede fluir de un cuerpo a otro. (14)
La temperatura no puede ser negativa pues depende del movimiento molecular. (15)
El calor es un fluido que puede viajar de un cuerpo a otro. (16)
Por alguna razón, la temperatura no puede descender más de cierto valor, que llamo cero absoluto. De esta forma no es necesario usar valores de temperatura negativos. (17)
Experimentalmente se ha confirmado que el calor depende del movimiento molecular. (18)
Los cuerpos tiene un "calor latente" el cual es constante para cada cuerpo y determina la forma como aumenta la temperatura. Además esto depende del flujo de corpúsculos de calor. (19)
El calor y el movimiento molecular están relacionados, pero no sabemos cuál de los dos depende del otro. (20)
El calor es esencialmente movimiento interno de las moléculas. (21)

Fuente: Material elaborado por los autores con base en Cindra y Teixeira (2004), Camelo y Rodríguez (2008), De Sousa (2008).

Tabla 10. Descripciones del concepto o teoría de la gravedad según varios pensadores

Los cuerpos buscan un "lugar natural" y tratan de estar lo más cerca posible de este. Es su naturaleza por tanto no existe una acción a distancia entre el lugar y el objeto, pero si un medio que impide un movimiento infinito. (1)
La tierra no puede estar en el centro del universo, pues los fenómenos el día y la noche no tienen una explicación lógica. La tierra debe moverse alrededor del sol y su movimiento depende de la atracción que genera el sol y los demás planetas. (2)
Existe una constante que determina el movimiento de los cuerpos celestes, y está relacionada con su naturaleza. (3)
La atracción entre diferentes cuerpos es de tipo centrifuga. (4)
Es una tendencia a unir los cuerpos esféricos, no es una propiedad única de la tierra. (5)
El movimiento de las partículas de un cuerpo con respecto al espacio determina la atracción entre ellos, y esta es una propiedad primaria de los cuerpos. (6)
La tierra actúa como un gran "imán" que atrae a los objetos. (7)
La atracción entre los cuerpos debe ser recíproca, no la ejerce un solo cuerpo sobre otro. (8)
Es un fenómeno de origen magnético, debe existir un fluido de tipo magnético entre el objeto y la tierra. (9)
La atracción gravitacional es independiente de la naturaleza de la masa. (10)
Es una característica inherente al cuerpo, y es constante en la tierra; esto permite que cuerpos de masas diferentes caigan al mismo tiempo en el vacío. (11)

El espacio no puede ser absoluto, debe permitir distorsiones. (12)
El universo no puede estar vacío, el movimiento de los planetas se da por una interacción gravitacional dad por unas regiones del espacio que son "vórtices de Éter". (13)
El espacio físico no puede ser explicado por la geometría euclidiana, este sigue una nueva geometría que no está de acuerdo en varios aspectos con la euclidiana. Esto nos lleva a cambiar las formas en que interactúan los cuerpos en el espacio. (14)
La estructura de los cuerpos depende de cuerpos más pequeños que los componen llamados "átomos" los cuales vagan en el universo y se ataren entre sí para colisionar y poder conformar un nuevo cuerpo más grande. (15)
La visión actual del espacio y la interacción gravitacional no es consistente, llega a un punto caótico si consideramos más de tres cuerpos actuando. (16)
El universo es un fluido perfecto de densidad uniforme que evoluciona de forma dinámica. (17)
La atracción gravitacional tiene un comportamiento muy cercano a la atracción eléctrica. Es posible que exista una relación entre estos fenómenos. (18)
Es una característica de los cuerpos esféricos celestes, es como una fuerza de atracción entre ellos lo cual permite que se muevan por el universo uniformemente. (19)
El espacio y el tiempo no son absolutos, se ven afectados por el movimiento y la masa. La masa de un cuerpo distorsiona el espacio-tiempo y esto genera atracción gravitacional. (20)
El universo es como un plano infinito y vacío que permite la atracción entre los cuerpos. (21)
El universo no es vacío, está compuesto de una sustancia o "Éter" que permite a un cuerpo ejercer fuerza gravitacional sobre otro. Esa fuerza es proporcional a la masa de los cuerpos e inversamente proporcional al cuadrado de la distancia que los separa en el espacio. (22)
Los cuerpos son atraídos por la tierra, pero esta atracción se da en un punto específico llamado centro de masa, y permite una atracción específica sobre cada cuerpo. (23)
Los cuerpos se ven afectado por una "fuerza cinética" que les permite moverse, este movimiento es natural en ellos. En consecuencia cada cuerpo tiene un "ímpetu" y este se puede cambiar; pero ese "ímpetu" siempre se ve afectado por la atracción de la tierra. (24)

Fuente: Material elaborado por los autores con base en trabajos Cardoso, Soares y Marques (2004), Teodoro, Nardi y Da Silva (2004), Papaspirou y Moussas (2013).

Referencias bibliográficas

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Brush, S. (1991). Historia de la ciencia y enseñanza de las ciencias. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 11*(12), 169-180.

Camelo, F., Rodríguez, S. (2008). Una revisión histórica del concepto de calor: algunas implicaciones para su aprendizaje. *TEA, 23*(1). 67-77.

Campanario, J. (2000). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Enseñanza de las ciencias 18*(3), 369-380.

Cardoso, P., Soares, W., Marques, M. (2004). A Gravitação Universal (Um texto para o Ensino Médio). *Revista Brasileira de Ensino de Física 26*(3), 257-271.

Castiblanco, O. (2013). *Uma estruturação para o ensino de didática da física na formação inicial de professores: contribuições da pesquisa na área*. Tesis de doctorado, Universidade Estadual Paulista-UNESP, São Paulo, Brasil.

Castiblanco, O., Nardi, R. (2013). Un uso de la historia en la enseñanza de la didáctica de la física. *Revista Góndola, Enseñanza y aprendizaje de las ciencias 8*(2), 49-60.

Chade, P. (2014). Superación de las visiones deformadas de las ciencias a partir de la incorporación de la historia de la física a su enseñanza. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 11*(1), 34-53.

Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista portuguesa de educação, 6*(2), 221-236.

Cindra, J. Teixeira, O. (2004). *Calor e temperatura e suas explicações por intermédio de um enfoque histórico*. Filosofia e história da ciência no cone sul, 3° encontró.

De Sousa, A. (2008). "Flogisto", "calórico" & "éter"". *Ciencia & tecnología dos materiais, 20*(3), 51-63.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (Tercera edición). Artmet Editores.

Papaspirou, P., Moussas, X. (2013). A brief tour into the history of gravity: from Democritus to Einstein. *American Journal of Space Science, 1*(1), 33-45.

Silva, B. (2010). *Controvérsias sobre a natureza da luz: uma aplicação didática*. Disertación en Matemáticas y Enseñanza de las Ciencias. Programa de Posgrado en Enseñanza de las Ciencias y Matemáticas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio grande do norte, Brasil.

Silva, B., Martins, A. (2010). A natureza da luz e o ensino da óptica: uma experiência didática envolvendo o uso da História e da Filosofia da Ciência no ensino médio. *Experiências em Ensino de Ciências, 5*(2), 71-91.

Solbes, J. y Traver, M. (1996). La utilización de la historia de las ciencias en la enseñanza de la física y la química. *Enseñanza de las Ciencias, 14*(1), 103-112.

Teodoro, S. Nardi, R. Da Silva, D. (2004). A história da ciência na formação do professor de física: subsídios para um curso sobre o tema atração gravitacional visando às mudanças de postura na ação docente. *Ciencia & educação, 10*(3), 491-500.

Tovar. J. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. *Revista iberoamericana de educación, 46*(7), 1-9.

Revisión de los términos 'idea previa', 'preconcepción' y 'concepciones alternativas o espontaneas'

Jorge Enrique Cano Molina[1]

Grupo de Investigación: Grupo de Investigación en enseñanza y aprendizaje de la física G.E.A.F.

Proyecto Curricular: Maestría en Educación.

Resumen

Este artículo aborda los términos idea previa, preconcepción y concepciones alternativas o espontaneas, que se utilizan con mucha frecuencia en investigaciones en didáctica de las ciencias. Estos términos son usados en ocasiones como sinónimos dentro de la descripción de aquel conocimiento que poseen los individuos a partir de su experiencia, dentro y fuera de las aulas, que se influencia de la vida en comunidad y del lenguaje propio de los grupos humanos. Se describen conceptualmente dichos términos y la manera en la que se implementará la investigación referente a cómo los profesores de química, participantes en un estudio de casos, entienden y usan las preconcepciones en las clases de química.

Palabras clave: idea previa, preconcepción, concepciones alternativas, concepciones espontaneas, estudio de caso.

1 Licenciado en Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de Maestría en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: jokano2@yahoo.es.

Introducción

Este articulo trata, de manera general, la revisión hecha hasta el momento sobre las definiciones acerca del conocimiento de los estudiantes sobre su entorno, previo o anterior a la enseñanza en el aula de clases. Existen muchas definiciones que intentan describir este hecho como ideas previas, preconcepciones, concepciones alternativas, concepciones espontaneas, errores conceptuales, etc. solo se toman en este artículo, cuatro de las definiciones más frecuentes y que suelen tomarse como sinónimos en muchas investigaciones. El propósito de esta revisión consiste en tener un marco de referencia que permita interpreta la manera en que los profesores entienden ese conocimiento y la forma en que utilizan esto dentro de sus modelos de clase.

Es importante resaltar que aunque los profesores tienen un conocimiento disciplinar, que se cree, manejan a la perfección, poseen concepciones diversas que no corresponden a lo estipulado en la definición aceptada por la comunidad científica; igualmente se podrían encontrar posibles interpretaciones diversas sobre las preconcepciones de los estudiantes, la manera en que se utilizan para abordar un modelo de clase y que pueden estar en una de las definiciones encontrados en la literatura.

La propuesta de investigación que aquí se ilustra, pretende dar cuenta de la manera en que se trabaja en las clases de química referente al uso de las preconcepciones, estas pueden ser interpretadas de muy distintas maneras y ser tratadas de manera opuesta a lo que se describe en la teoría.

La pregunta problema que se contestaría en la investigación es: ¿Cómo entienden y usan las preconcepciones los profesores de química? Con este problema se establece la posibilidad del uso de las preconcepciones en química a partir de la construcción teórica que tienen los profesores acerca de esta propuesta de trabajo en el aula y que se enmarca en los modelos de aprendizaje significativo y cambio conceptual, populares en algunos ámbitos educativos (González, 2002, Moreira, 2003).

Este trabajo de investigación, buscaría evidenciar el uso de las preconcepciones en las clases de química de algunos profesores y determinar la manera en que las abordan, para el desarrollo de las clases de química. La manera en que entienden este término, cómo lo involucran y la manera en que las detectan en sus estudiantes es parte de lo que se quiere determinar al finalizar el proceso investigativo.

Marco teórico

Es común considerar a los estudiantes como individuos que traen consigo una construcción de conocimientos desarrollados antes de la escolaridad. Durante estos procesos escolares, el estudiante altera su pensamiento, de manera tal que se puede cambiar, modificar o afectar la comprensión de un concepto o un fenómeno estudiado. A partir de esto, se puede considerar que la educación es el proceso que moldea y culturiza a los individuos, como uno de sus objetivos principales (Oyarbide, 2004).

Para Mora y Oyarbide, existen dos posturas sobre la manera en que se construyen los conceptos en los individuos. La primera, la enseñanza tradicional, sugiere que los conceptos se aprenden mediante un proceso de entendimiento y asimilación. Esto puede ser discutible, porque la formación de un concepto va más allá de la cantidad de asociaciones que puedan realizarse en la memoria del individuo (Vygotsky, 1996, citado por Mora y Herrera, 2009, p.75). La segunda postura, tomada de los postulados de Piaget, sugiere que los conceptos científicos y los espontáneos sí tienen un desarrollo, debido a que, además de ser memorizados, evolucionan en la mente de la persona. Para Vygotsky (1996, citado por Mora y Herrera, 2009, p.75) la construcción de los conceptos espontáneos y no espontáneos influyen entre sí, formando parte de dicho proceso evolutivo en la formación de los conceptos.

Vygotsky (1996, citado por Mora y Herrera, 2009, p.75) menciona que los conceptos científicos y los espontáneos, (ideas previas, preconcepciones, concepciones alternativas o espontaneas, errores conceptuales, según los autores que se consideren), se construyen a partir de condiciones internas y externas diferentes. El desarrollo de los conceptos depende del origen que tenga, si se da en la instrucción escolar o en la experiencia personal. Esto ocurre cuando, en la formación escolar, se enseña al estudiante un conocimiento "finalizado", generalmente cosas que no puede ver o experimentar directamente. Así, los conceptos científicos y espontáneos se construyen de manera diferente, según su nivel de relación con el estudiante, su experiencia y su actitud; además, Vygotsky sugiere que los conceptos científicos y los espontáneos llegan a su forma definitiva por caminos diferentes. (Vygotsky, 1996, citado por Mora y Herrera, 2009, p.75).

De esta manera, cuando un sujeto utiliza sus conceptos espontáneos para explicar un fenómeno o una situación, los utiliza de manera tal que no es consciente de ellos, porque su atención está en responder a la pregunta que se le puede formular sobre esa situación y no al proceso de pensamiento realizado (Vygotsky, 1996, citado por Mora y Herrera, 2009, p.75). Para tener un manejo consciente de los conceptos, la persona debe tener una estructura donde se enmarquen y tengan un significado claro. Esa estructura debería tener un conjunto de relaciones donde un concepto subordine a otro, de manera que se puedan establecer relaciones de jerarquía y subordinación entre sí.

Vygotsky sugiere que los conceptos científicos y los espontáneos se construyen por separado y luego se juntan en algún momento. Para reflexionar sobre esa estructura, el sujeto debe desarrollar una conciencia de los conceptos y su relación entre sí, explicarlos y usarlos de manera lógica, pero es un proceso lento. El desarrollo de un concepto científico, por el contrario, se inicia con una definición verbal, trabajando con el concepto mismo (Mora y Herrera, 2009 p.76).

Para Mora y Herrera, (2009, p.76) se puede presentar un alejamiento al orden de estructura, esto sería la diferencia entre los conceptos científicos y los espontáneos.

Es decir, que si existe una contradicción en la explicación de un fenómeno, el sujeto buscara en su estructura mental aquello que lo ayude, generalmente afirmaciones aprendidas de la experiencia que se encuentre en su estructura.

En los estudios de Piaget se encuentra que, los estilos cognitivos junto a las concepciones espontaneas permiten la resolución de tareas planteadas a los niños (Oyarbide, 2004, p.3). Estas condiciones, junto a los esquemas operatorios formales, establecen los procesos educativos. De esta manera, todo nuevo conocimiento debe enmarcarse en estas condiciones, deberá llegar a ser significativo para que realmente sea asimilado por el estudiante, en los procesos desarrollados en la escuela (Oyarbide, 2004, p.3).

Ideas previas, preconcepciones concepciones espontaneas y concepciones alternativas

Existen diferentes formas para referirse a las concepciones de las personas sobre los conceptos científicos "errores conceptuales", "preconceptos", "concepciones espontáneas", "teorías implícitas", "teorías en acción", "ideas alternativas", "ideas previas" y "concepciones alternativas" (Mora y Herrera, 2009, p.73). Se ha tratado de unificar en un solo termino estos conceptos, así por ejemplo, Wandersee, Novak y Mintzes (citado en Bello, 2004, Chamizo, 2005, citado por Mora y Herrera, 2009, p.73) utilizan el término de "concepciones alternativas" porque lo consideran más adecuado para referirse al conocimiento útil del individuo con cierta fenomenología y porque no se usa de forma negativa (Mora y Herrera, 2009, p.73).

En la mayoría de las investigaciones recientes se han usado cuatro términos que intentan, de alguna manera, identificar ese conocimiento que los sujetos pueden tener para explicar los fenómenos, situaciones y conceptos, desde un sentido común. Estos conceptos son concepciones alternativas, ideas previas, preconcepciones y concepciones espontaneas. Estos cuatro términos suelen encontrarse como sinónimos dentro de varios artículos …y pueden ser entendidos de manera similar; sin embargo, se pueden considerar algunas definiciones que agrupen, de cierta manera, lo que los profesores entienden por ese conocimiento que los estudiantes pueden traer a las aulas de clase.

Concepciones alternativas

Las "concepciones alternativas" implican la existencia de varias ideas que le permiten a un sujeto, interpretar un proceso o fenómeno, de las cuales, elige la que considera la mejor explicación para ese momento. Esto no siempre ocurre, por lo tanto, este término presenta ciertas dudas, que resultan inconvenientes para los investigadores. El término no explica el por qué las concepciones de los estudiantes pueden considerarse alternativas en un contexto concreto, es decir, usadas para explicar ciertos fenómenos, mientras que, las concepciones científicas correspondientes son más generales, es decir, abarcan diferentes clases de fenómenos (Mora y Herrera, 2009, p.73).

Ideas previas

Las ideas previas son construcciones personales que se elaboran para interpretar algunos fenómenos naturales, ya sea porque dicha interpretación es necesaria para la vida cotidiana, para solucionar un problema práctico o porque se solicita que demuestre la comprensión de una situación, por ejemplo un profesor pide una explicación a su estudiante. De esta manera, construir ideas previas se relaciona con la interpretación de fenómenos naturales usando conceptos científicos, para brindar explicaciones, descripciones y predicciones (Camacho, 2004, Chamizo, 2005, citado por Mora y Herrera, 2009, p.73)

Según Pesa y Cudmani (1997, citado por Mora y Herrera, 2009, p.73), las ideas previas se construyen a partir de criterios, razonamientos, propósitos y valoraciones, que, son muy efectivas para enfrentar las preocupaciones de la vida cotidiana, pero son esencialmente diferentes a la precisión, coherencia, objetividad y sistematicidad del conocimiento científico (Reif y Larkin, 1991, citado por Mora y Herrera, 2009, p.73) y actúan como obstáculos epistemológicos en la comprensión de determinados contenidos de las ciencias (Bachelard, 1972, citado por Mora y Herrera, 2009, p.73)

Algunas de las principales características de las ideas previas son (Camacho, 2004, Chamizo, 2005, McDermott, 1984, citado por Mora y Herrera, 2009, p.74):

- Se encuentran presentes de manera similar en diversas edades, género y culturas.
- En la mayoría de los casos, las personas no son reflexivos de sus ideas y explicaciones.
- No se diferencian unos conceptos de otros, presentando confusiones al intentar aplicarlas a situaciones concretas.
- La mayoría se elaboran desde un razonamiento causal directo, es decir, un cambio en algo estará directamente afectado por una causa.
- Pueden ser contradictorias, en el mismo individuo, si se aplican a contextos diferentes.
- No se modifican tan fácilmente usando la enseñanza tradicional continua de la ciencia.
- Tienen alguna semejanza con ideas presentadas en la historia de la ciencia.
- Se producen a partir de experiencias de las personas con relación a fenómenos cotidianos, a la interpretación de sus compañeros y a la enseñanza que se ha recibido en la escuela.
- Afectan la instrucción científica.
- Pareciera que tienen alguna coherencia interna.

Concepciones espontaneas

Oyarbide, define las concepciones espontáneas como las ideas del niño sobre un tema, concepto o fenómeno antes de iniciar un proceso educativo en el aula de clases (Oyarbide, 2004). Al igual que las ideas previas, las concepciones espontaneas o preconcepciones, como Oyarbide las menciona de manera indiferenciada, surgen de la interacción del individuo con el medio, sin ninguna influencia específica de la enseñanza; son personales y pueden incluso ser construirse mediante la cultura o el idioma. También, Oyarbide menciona que es común que los miembros que conforman un grupo, compartan algunas concepciones o preconcepciones, "erróneas" o no, según el contexto donde vivan. La influencia del contexto y del idioma se nota en estas preconcepciones (Oyarbide, 2004).

Las concepciones espontáneas pueden ser predictivas y eficaces. Muestran un nivel de abstracción restringido y están delimitadas a lo que perciben los sentidos. Son intuitivas y muchas veces no corresponden con las concepciones científicas. Suelen tener coherencia y resultan difíciles de cambiar (Oyarbide, 2004).

Como lo menciona Oyarbide, todavía muchos estudiantes universitarios siguen usando sus concepciones "erróneas", debido a que, para producir un cambio en las concepciones, no basta con provocar contradicciones para esos conceptos de manera aislada (Oyarbide, 2004). Es necesario pues, cambiar los esquemas teóricos que los individuos construyeron. Además, es común encontrar que muchas de las concepciones de los alumnos reproducen conceptos o momentos de la Historia de las Ciencias, razonan de manera casi lineal y desarrollan una adaptación al entorno, permitiendo así, que el sujeto se enfrente al mundo a través de posibilidades (Oyarbide, 2004). Se convierten para los sujetos en estructuras teóricas mínimas que brindan una sensación de control sobre los cambios que se dan en el medio. Funcionan como mecanismos de resistencia ante los cambios sorpresivos.

Preconcepciones

Mahmud y Gutiérrez citando a Velasco y Garritz y Moreira y Greca, definen las preconcepciones como las ideas que tienen las personas para interpretar los fenómenos naturales, estas ideas se encuentran en contradicción con la teoría aceptada por el conocimiento científico, y surgen de las experiencias cotidianas sensoriales y sociales, produciendo un conocimiento empírico de la ciencia (Velasco y Garritz, 2003, Moreira y Greca, 2003 citados por Mahmud y Gutiérrez, 2008).

Existen dos posturas que justifican el uso de términos relacionados al conocimiento de las personas que no corresponde con el científico o correcto desde un paradigma. Una postura toma los conceptos desde lo que se reconoce como válido y correcto en el conocimiento científico, desde esta idea se encuentran definiciones precisas asumidas por la comunidad predominante. Bajo esta postura, las preconcepciones se definen como cualquier idea o concepto cuyo significado se aleja de

aquel comúnmente aceptado por consenso en la comunidad científica (Cho, Kahle y Nordland, 1985, citado por Mahmud y Gutiérrez, 2008).

La otra postura se ubica en el desarrollo de los individuos, se centra en la naturaleza de las concepciones que tienen las personas y de la cual se ocupa la psicología educativa y las investigaciones en enseñanza de las ciencias (Cho, Kahle y Nordland, 1985, citado por Mahmud y Gutiérrez, 2008).

Si se busca una definición apropiada, que permita determinar qué tan alejado esta la construcción de un concepto especifico, por parte de un estudiante, se puede usar la primera postura, donde se define el término preconcepción que como cualquier idea conceptual cuyo significado se desvía de aquel comúnmente aceptado por consenso en la comunidad científica (Cho, Kahle y Nordland, 1985 citado por Mahmud y Gutiérrez, 2008).

Metodología

Para la presente propuesta de investigación se plantea una metodología cualitativa, que permite una intersubjetividad del significado y los símbolos de un entorno (Jiménez-Domínguez, citado por Salgado, 2007, p.73). La investigación cualitativa desarrolla una comprensión de los significados y de la definición que hacen de ellos las personas; para el tema de esta investigación, el manejo conceptual de las preconcepciones por parte de los profesores de química, se busca comprender el significado que tienen los docentes de esta estrategia de enseñanza, la forma de trabajo y el uso de esta estrategia dentro de una realidad que es el aula y en el que se quiere conocer a profundidad la experiencia de estos profesores con esta estrategia metodológica en sus clases.

La propuesta de investigación puede ser trabajada bajo el enfoque fenomenológico, porque se busca estudiar el fenómeno de las ideas previas en los profesores de secundaria. La investigación fenomenológica, según Folgueiras (2009) se encarga del estudio de conceptos y de fenómenos específicos; la característica que permiten enmarcar este tema de investigación bajo la categoría de fenomenología es el concepto como foco de estudio, porque ese concepto de ideas previas se trabaja en los salones de clase por los profesores de Ciencias como parte del planteamiento de las secuencias o unidades didácticas; busca las percepciones o significados de los participantes, esto, frente a las ideas previas y su uso en las clases de Ciencias, la forma en que estas son tenidas en cuenta en los procesos de la clase (Folgueiras, 2009).

Como diseño metodológico se aborda el estudio de casos. El estudio de casos, como lo define Robert Yin (Apud Sandoval, 2002) es una investigación que estudia el fenómeno en su contexto real cuando los límites entre el fenómeno y el contexto son difusos y en los cuales hay múltiples fuentes de información; pueden estudiarse varios casos o solamente uno. Para esta propuesta de investigación, las prácticas educativas de los profesores de química de la Escuela Normal Superior María

Auxiliadora del Municipio de Soacha y posiblemente otras instituciones, el estudio de casos permite analizar varios participantes, entre 3 y 5 casos, que se enmarquen en un contexto definido por factores variados y que pueda ser interpretado desde diferentes orígenes de información. Permite investigar el contexto educativo y una población tan compleja como los profesores de química, con diferente tipo de formación y creencias muy particulares.

Para el registro de datos se propone la observación no participante, que consiste en una observación realizada por personas externas que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; así no existe una relación con los sujetos del entorno a observar; tan solo se es espectador de lo que ocurre, y el investigador se limita a tomar nota de lo sucedido para conseguir sus fines (Campos y Lule, 2012).

Esto se complementa con entrevistas semiestructuradas que son entrevistas donde se dispone de un "guión", con los temas que debe tratar. Sin embargo, el orden de los temas y el modo de formular las preguntas se hacen de manera libre para que el entrevistador decida. Así, este puede plantear la conversación como desee, formular las preguntas que a su parecer sean oportunas y hacerlo en los términos que valore convenientes, explicar su significado, pedir aclaraciones cuando no entienda algún punto de la persona entrevistada y que profundice en algún tema que le parezca fundamental, estableciendo así, un estilo propio y personal de conversación (Martínez, 2006).

Resultados esperados

Al finalizar el proyecto se espera que se pueda construir una descripción del modelo de las preconcepciones que se emplea en las clases de química de los profesores (casos) participantes y bajo qué autores o modelos puede ubicarse su conocimiento sobre esta propuesta metodológica de aula. Se tienen muchas expectativas frente a lo que puede suceder en la observación de cada caso, identificando la estrategia en la que se determinan las preconcepciones o la posibilidad de que se trabaje desde una propuesta específica que oriente la manera en la que se aprovechan las ideas de los estudiantes.

Se pretende realizar una retroalimentación a los participantes con los resultados de las observaciones y la información analizada, en los cuales se describa la manera en que se aplica el modelo de las preconcepciones, el marco referencial en el cual se encuadra la manera en que trabaja las preconcepciones de sus estudiantes, la forma en que las tiene en cuenta para desarrollar su trabajo y cómo mide el avance de sus estudiantes.

Finalmente, se pretende redactar un artículo sobre la revisión bibliográfica hecha y la información que los profesores participantes tienen de las preconcepciones. Esto contribuiría a describir lo que sucede con las preconcepciones en los profesores en ejercicio, de esta manera, se tendría una visión de la realidad del modelo de las preconcepciones, desde lo que dice la teoría, su correspondencia y manera de desarrollar en las aulas de la actualidad.

Conclusiones

Durante el recorrido teórico que hasta el momento se ha realizado, las diferentes posturas referentes a los conocimientos de los estudiantes previos a la instrucción del aula, se encuentran definiciones que obedecen a diversas visiones, tanto a lo que se pretende alcanzar como a la referencia teórica que sustenta cada práctica. Esto significa que aunque no haya un acuerdo entre los investigadores, cada término y su definición traen consigo unos alcances y unos límites para lo que se quiere aplicar cuando de la enseñanza de conceptos y fenómenos de las ciencias se habla.

Tanto las preconcepciones y las ideas previas, como las concepciones alternativas y las concepciones espontaneas, intentan comprender y valorar el intento de cada individuo por explicar los fenómenos de manera práctica y convincente, de manera opuesta a los términos concepciones erróneas o errores conceptuales, que descalifican las estructuras que les han permitido explicar el entorno en el que se encuentran, a pesar de no construir conocimiento científico acorde a lo que se acepta en las comunidades científicas.

Finalmente, encontrar en la realidad qué modelos teóricos guían el trabajo de las preconcepciones es importante para la práctica profesional , ya que si no se usan puede existir la posibilidad de implementarlas de una manera más precisa y consciente o por el contrario, se puede implementar un modelo más actual, fácil de aplicar y que responda a las necesidades del profesorado, además, depende del conocimiento del profesor para que se lleven a cabo todas las estrategias que permitan efectuar un proceso de enseñanza aprendizaje satisfactorio para todos en el aula.

Referencias bibliográficas

Barrio, I., González, J., Padín, L., Peral, p., Sánchez., I., y Tarín, E., (s.f.). El Estudio de Casos. En *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf

Folgueiras, B., P. (2009). *Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa*. (Material de posgrado, presentación Universidad de Barcelona). Recuperado de http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power_taller.pdf

Gil, D., Gené, A.M. (1988). La formación del profesorado como cambio didáctico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 2,* 155-160. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querysDismax.DOCUMENTAL_TODO=ideas+previas+de+los+docentes&inicio=21

Giorgi, S., Concari, S., y Pozzo, R. (2005). Un estudio sobre las investigaciones acerca de las ideas de los estudiantes en fuerza y movimiento. *Ciência & Educação, 11*(1), 83-95. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n1/08.pdf

González Serra, D.J. (2002). El constructivismo: reseña del libro corrientes constructivistas de Royman *Pérez Miranda y Rómulo Gallego*–Badillo. *Revista Cubana de Psicología, 19*(2). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/14.pdf

Mahmud, M., y Gutiérrez, O. (2010). El cambio conceptual en la transformación de las preconcepciones en las Ciencias Naturales. *EDUCARE, 12*(2). Recuperado de http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/62

Mahmud, M. C, & Gutiérrez, O. A. (2010). Estrategia de enseñanza basada en el cambio conceptual para la transformación de ideas previas en el aprendizaje de las ciencias. *Formación universitaria*, *3*(1), 11-20. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062010000100003&script=sci_arttext

Martín, R. M. (2013). *Las ideas previas sobre la Naturaleza de la Ciencia escolar en futuros maestros y maestras de Educación Primaria*. (Tesis de pregrado. Universidad de Valladolid). Recuperado de http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3496/1/TFG-B.315.pdf

Martínez, M (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI, 9*(1), 123-146. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

Mora, C. y Herrera, D. (2008). Una revisión sobre ideas previas del concepto de fuerza. *Latin-American journal of physics education, 3*(1), 72-86. Recuperado de http://www.lajpe.org/jan09/13_Cesar_Mora.pdf

Moreira, M.A. y Greca, I.M. (2003). Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. *Ciência & Educação,* 9(2), 301-315. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/10.pdf

Oyarbide, M.A. (2004). Estilos cognitivos, desarrollo operatorio y preconcepciones. *Revista Internacional de Psicología*, *5*(1). Recuperado de http://revistapsicologia.org/index.php/revista/article/viewFile/25/22

Pontes, A., Ariza, L., Del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society & Education, 2*(2), 131-142. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3447816

Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds.) (2006), *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp.47-84). Lima: UNMSM. Recuperado de http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf

Rayas P, J. (s.f.). El reconocimiento de las ideas previas como condición necesaria para mejorar las posibilidades de los alumnos en los procesos educativos en ciencias naturales. *Revista Xictli de la Unidad UPN 094 D.F*. Recuperado de http://www.unidad094.upn.mx/revista/54/02.html

Salgado Lévano, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit, 13*(13), 71-78. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf

Sandoval, C.A. (2002). *Investigación cualitativa.* Bogotá, Colombia: Icfes.

Muñoz, C. (Julio, 2005). Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la historia. Caso: estudiantes de primer año de secundaria, Chile. *Geoenseñanza, 10*(2). 209-218. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21016/2/articulo6.pdf

Flores, R.C. y García, M. (Enero, 2011). Concepciones alternativas de los profesores de biología. Una aproximación desde la investigación educativa. *Revista Educación y Desarrollo Social*, *5*(1). Recuperado de http://www.umng.edu.co/documents/63968/80124/1.pdf

Campos, G. y Lule, N. (Enero, 2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai, 7*(13), 45-60. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972

Parte III
Docencia universitaria y Educación Superior

Caracterización de estudiantes que desertaron durante el desarrollo de la cátedra Francisco José de Caldas

Diana Patricia Landazábal Cuervo[1]
Norma Constanza Hernández Cantor [2]
Jeny Angélica Vega Rueda[3]

Resumen

La cátedra institucional Francisco José de Caldas es un espacio académico en donde se busca introducir al estudiante de primer semestre a la vida universitaria, en temas que van desde el bienestar universitario hasta la movilidad académica. Al ser una cátedra introductoria se esperaría que fuera un espacio que sirviera a los estudiantes para sus próximos años de estudio, pero la misma presenta un alto índice de pérdida y deserción convirtiéndose en la segunda materia más perdida en la universidad. El objetivo de esta investigación es caracterizar aquellos factores que estén incidiendo en la deserción que se viene presentando y proponer soluciones para esta problemática.

Palabras clave: deserción, fracaso académico, educación superior.

1 Magistra en Educación. Docente del Proyecto Académico de Investigación y Extensión Pedagógica (PAIEP). Grupo de Investigación Gestión Vital. Investigadora Principal Proyecto "Caracterización de factores asociados a la deserción y permanencia de estudiantes de la cátedra Francisco José de Caldas de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital. Correo electrónico: dlandaz1227@yahoo.com.

2 Estudiante del proyecto curricular de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en sociales. Pasante del proyecto "Caracterización de factores asociados a la deserción y permanencia de estudiantes de la cátedra Francisco José de Caldas de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital. Correo electrónico: nocohe111@hotmail.com.

3 Estudiante del proyecto curricular de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en sociales. Auxiliar de investigación del proyecto "Caracterización de factores asociados a la deserción y permanencia de estudiantes de la cátedra Francisco José de Caldas de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital. Correo electrónico: ang_lik13@hotmail.com.

Introducción

La cátedra institucional Francisco José de Caldas de la Universidad Distrital aparece como un espacio académico obligatorio donde los estudiantes de primer semestre pueden encontrar y construir los conocimientos y saberes necesarios para su adecuado desarrollo académico, personal y cultural dentro de sus años de permanencia en la Universidad. Cada semestre se presenta un significativo porcentaje de pérdida o deserción en la cátedra, fenómeno que no resulta aislado si tenemos en cuenta que la tasa de deserción en la Universidad Distrital es casi del 33% según un estudio realizado en 2011.

Por lo anterior, es importante estudiar los factores que pueden estar afectando la permanencia y el éxito académico provocando el fracaso en el desempeño e incluso la deserción. Según Sánchez (2009); Garzón y Cardona (2012) y Salcedo (2010) dichos factores son: situación económica y con ello el apoyo familiar o necesidad de trabajar; motivación o falta de ella; aspectos institucionales como atención oportuna a posibles situaciones que pueda atravesar los estudiantes, convenios; situaciones personales; familiares; compromiso de parte del estudiante; gusto y satisfacción por la carrera escogida y experiencias previas con la misma.

Según algunas corrientes que han estudiado aquellos fenómenos, existen unas diferencias entre las personas que suelen permanecer y las que desertan así como las que tienen éxito o fracasan y estas son de orden Psicosocial; la autoestima, las habilidades sociales, la Resiliencia, (Amar, Kotliarenco, Abello, 2003) el autoconcepto entendido este como la relación entre quien es y cómo le gustaría ser, su relación con el rendimiento académico y como este y el apoyo en la construcción de identidad permiten que las personas tengan una personalidad resilente (Landazábal y otros,2009).

Ahora bien, lo que se buscó con la presente investigación fue caracterizar los factores asociados a la deserción de estudiantes de cátedra FJC, bajo la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las características psicosociales de los estudiantes que desertaron de la cátedra Francisco José de Caldas en los semestres 2014-1 y 2014-3?

Para poder entender los resultados que se presentaran a continuación es necesario entender que la deserción es un fenómeno complejo en el que confluyen aspectos sicológicos, sociales, culturales, educativos y económicos y por lo mismo debe estudiarse desde un enfoque interdisciplinar. Tinto (1990) afirma que el estudio de la deserción en la Educación Superior es extremadamente complejo, porque implica una variedad de perspectivas y una gama de diferentes tipos de abandono del sistema educativo. Sostiene, además, que al ser un tema de reciente análisis no existe una única definición que permita captar la complejidad del fenómeno, por lo que son los investigadores quiénes determinan la mejor aproximación teórica y metodológica al problema que se desea investigar.

Por lo anterior, se tratara de presentar algunas perspectivas teóricas desde las cuales se abordó el problema de la deserción en esta investigación. Paramo y Correa (s.f.) definen la deserción no solo como el abandono definitivo de las aulas de clase, sino el abandono en la formación académica, que no necesariamente está relacionada con factores de retiro forzoso, sino que es una decisión dada como consecuencia de la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas. Señalan algunas causas como la misión y la visión educativas, los modelos pedagógicos, el ambiente educativo, la cultura universitaria, el perfil ocupacional y profesional que se realizará al terminar los estudios, presiones familiares, estatus económico, intereses personales y familiares del estudiante. Rugarcia (1993) señala la incompatibilidad de los estudiantes con algunos cursos y con los ambientes universitarios.

Para Facundo (2009) existen diversos enfoques metodológicos para analizar la deserción. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional puso al servicio, en el año 2006, el Sistema SPADIES (Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior), que toma en consideración la denominada —primera deserción— (first drop out), es decir, el abandono de un programa académico por dos semestres consecutivos, como un servicio de alerta para que las instituciones tomen medidas para evitarla. La deserción es un fenómeno complejo, cuyos factores deben ser tratados de manera integral.

Metodología

A continuación, se describirán las técnicas e instrumentos que permitieron obtener la información analizada de los estudiantes que desertaron de la cátedra Francisco José de Caldas. Es necesario decir que para esta investigación los aspectos cuantitativos representan una herramienta importante para cumplir con los objetivos.

Encuesta general

Una encuesta a 3 estudiantes que cursaban la cátedra Francisco José de Caldas en los periodos 2014-1 y 2014-3, la cual contaba con 43 preguntas donde se indagaban: datos básicos personales, familiares, Económicos, Educativos, satisfacción con la carrera y manejo de TICS.

Auto concepto Forma 5

Prueba Autoconcepto Forma 5 (AF5); El cual fue diseñado por García y Musitú el cuestionario compuesto por 30 elementos evalúa el autoconcepto presente en el sujeto en sus contextos social, académico/profesional, emocional, familiar y físico, para la aplicación de la prueba se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos; (1) se aplicó en un salón amplio con suficiente iluminación; (2) los estudiantes se situaron de tal forma que pudieran trabajar con independencia; (3) la prueba se aplicó en la primera hora de clase para no correr el riesgo de que los estudiantes estuvieran cansados y se

aplicó en una sola sección; (4) los investigadores examinadores estuvieron presentes para solucionar las dudas que surgieron, pero sin proporcionar información accesoria sobre los items con el fin de no variar la homogeneidad de la presentación de los mismos; (5) cuando surgieron dudas una vez comenzada la prueba, se resolvió individualmente con el fin de no distraer al resto de los examinados. Esta la solucionaron 4 estudiantes.

Habilidades sociales

Cuestionario "Escala de Habilidades Sociales" (EHS); elaborado por Gismero, la prueba EHS es un cuestionario de 33 ítems de los cuales 28 están construidos para detectar el déficit en las habilidades sociales y los 5 restantes en sentido positivo donde se explora la conducta de los participantes en situaciones sociales concretas y permite valorar hasta qué punto las habilidades sociales median en las actitudes del participante, este consta de 4 tipos de Respuesta que van desde "No me identifico en absoluto" y "Me sentiría o actuaría (as) en la mayoría de los casos". (Gismero, 2008, p.1) 5 estudiantes respondieron a este instrumento.

Entrevista

Debido a distintas circunstancias este instrumento no puedo aplicarse a cabalidad por lo cual fue necesario realizar una única pregunta: ¿Por qué decidió no continuar con la cátedra?

Sistematización

1. Se procedió a sistematizar toda la información de la siguiente manera:
   A. Manejo de todos los datos de tipo cuantitativo por el programa Excel, elaboración de tablas y gráficas por pregunta.
   B. Construcción de base de datos con las respuestas obtenidas de AF5 y EHS, aplicando la formula específica para cada caso y la subdivisión por dimensiones y factores según correspondiera y con ello, sumatorias, divisiones, elaboración de tablas y gráficas, en el programa Excel.
2. Selección de la muestra de personas que desertaron tanto en la encuesta general como en AF5, EHS y Entrevistas.

Resultados

A continuación se presentan los resultados correspondientes a las encuestas realizadas por los estudiantes que inscribieron cátedra en los semestres 2014-1 y 2014-2 y que posteriormente desertaron de la misma. Cabe aclarar que debido a distintas circunstancias de orden académico, logístico o de disposición, el grupo que finalmente

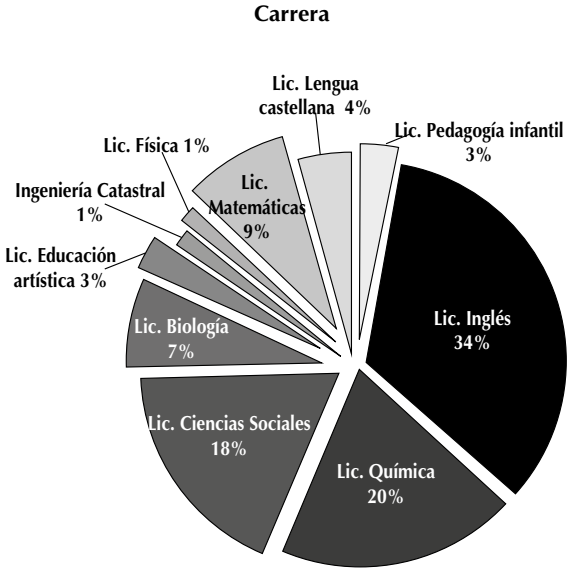
fue seleccionado es reducido. Lo anterior dificulta la caracterización general de los estudiantes que desertan de este espacio académico.

Los resultados permiten caracterizar algunos aspectos de carácter social, familiar y actitudinal, que podrían ser útiles para reconocer los principales factores que influyen en la alta deserción o pérdida que se presenta en la cátedra.

Tabla 1. Frecuencia por proyecto curricular de los estudiantes que desertaron de la cátedra

Carrera	Frecuencia
pedagogía infantil	2
ingles	24
Lic. Química	14
Ciencias Sociales	13
Lic. Biología	5
Educación Artística	2
Ingeniería catastral	1
Lic. Física	1
Lic. Matemáticas	6
Lic. Castellana	3

Figura 1. Frecuencia por carrera de estudiantes que desertaron de cátedra



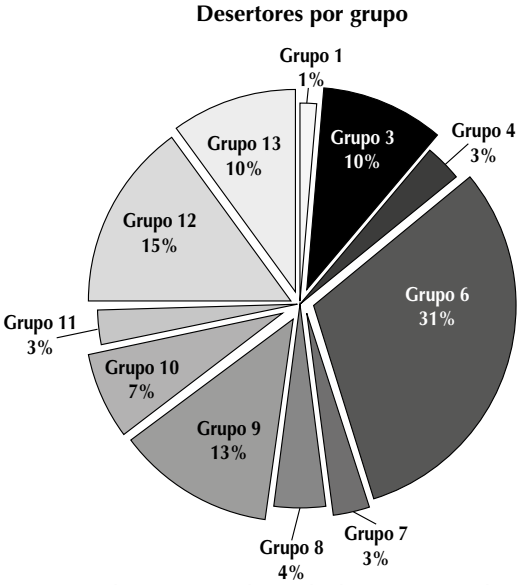
Como podemos observar un 34% de los estudiantes que desertaron de la cátedra estudian Licenciatura en inglés, seguido de licenciatura en Química con un 20%, licenciatura en Ciencias Sociales con el 18%, licenciatura en matemáticas 9% y licenciatura

en biología con el 7%. Educación artística y pedagogía infantil muestran un mismo porcentaje del 3%. Solo un estudiante de la muestra no pertenece a la Facultad de Ciencias y Educación.

Tabla 2. Desertores por grupo

Grupo	Frecuencia
Grupo 1	1
Grupo 3	7
Grupo 4	2
Grupo 6	22
Grupo 7	2
Grupo 8	3
Grupo 9	9
Grupo 10	5
Grupo 11	2
Grupo 12	11
Grupo 13	7

Figura 2. Frecuencia por grupo de estudiantes que desertaron de la cátedra



La gráfica nos muestra que el grupo en el que hubo mayor índice de deserción fue en el 6 con el 31%, seguido del grupo 12 y 9 con el 15% y 13% respectivamente. Los grupos 3 y 13 tienen un 10%. El grupo con menor índice de deserción fue el grupo 1 con el 1%. Los grupos 2 y 5 no se encuentran en la tabla debido a que ninguno de sus estudiantes abandono la cátedra.

Perfil del estudiante que desertó de la cátedra Francisco José de Caldas

A continuación se presentan los resultados de tres estudiantes que diligenciaron la encuesta de reconocimiento. Los cuales permiten caracterizar algunos aspectos de carácter social, familiar y actitudinal, que podrían ser útiles para reconocer los principales factores que influyen en la alta deserción o pérdida que se presenta en la cátedra.

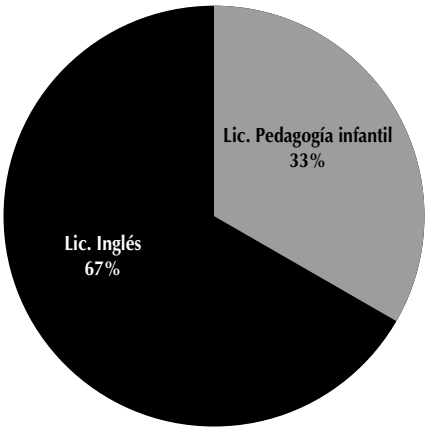
En la tabla y figuras siguientes se encuentra la información respecto al proyecto curricular de procedencia. Siendo en su totalidad de la Facultad de Ciencias y Educación.

Tabla 3. Frecuencia por proyecto curricular de estudiantes que desertaron de la cátedra

Carrera	Frecuencia
Pedagogía Infantil	1
Ingles	2

En la figura siguiente se puede observar esta información en porcentajes, lo cual muestra que un 67% de estudiantes pertenecen a la Licenciatura en Ingles y un 33% a la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

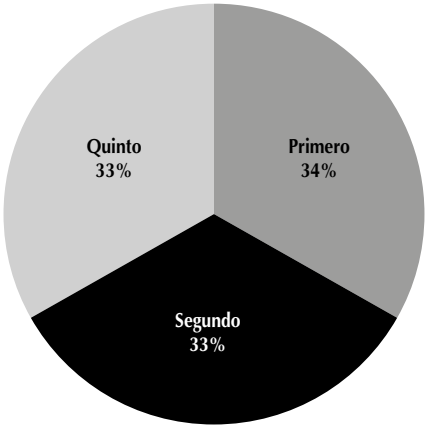
Figura 3. Frecuencia por proyecto curricular de estudiantes que participaron en la investigación y desertaron de la cátedra



En cuanto al número de estudiantes se encontró que los estudiantes que respondieron a la encuesta pertenecen a distintos semestres, como se muestra en la figura a continuación.

Se observa esta información en porcentajes, como podemos observar hay un estudiante en primero (34%), un en segundo (33%) y uno en quinto semestre (33%).

Figura 4. Frecuencia por semestre de estudiantes que participaron en la investigación y desertaron de la cátedra



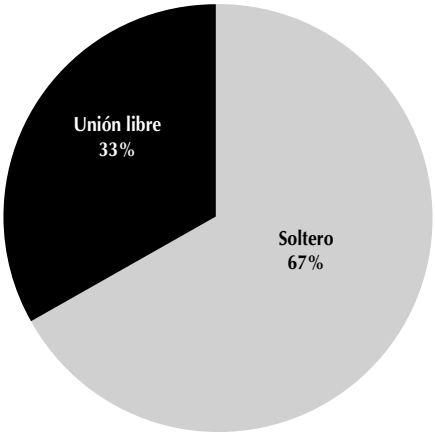
En cuanto al género el 100% de las personas encuestadas son mujeres, tal como lo demuestra la siguiente tabla.

Tabla 4. Frecuencia por género de estudiantes que desertaron de la cátedra.

Sexo	Frecuencia
Femenino	3

En cuanto al estado civil se encontró que el 67% de los estudiantes son solteros, y solo uno de ellos vive en unión libre. En la gráfica que a continuación se presenta se observan los resultados.

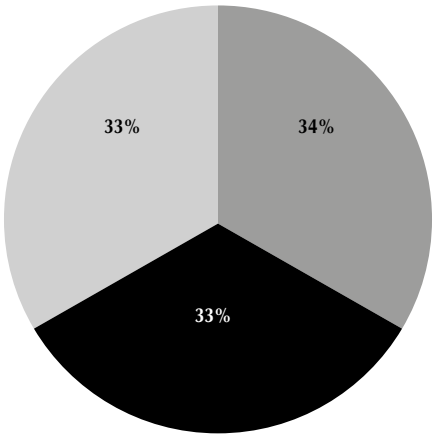
Figura 5. Frecuencia por estado civil de estudiantes que participaron en la investigación y desertaron de la cátedra



Respecto a la edad se encontró que los estudiantes tienen la edad de 18, 19 y 23 años. En la tabla se encuentra la frecuencia de estos datos y en la gráfica se pueden observar los porcentajes.

Figura 6. Frecuencia por edad de estudiantes que participaron en la investigación y desertaron de la cátedra

Edad	Frecuencia
18	1
19	1
23	1



Referente al número de hijos se encontró que ninguno de los estudiantes tiene hijos, es decir un 100% de la población encuestada.

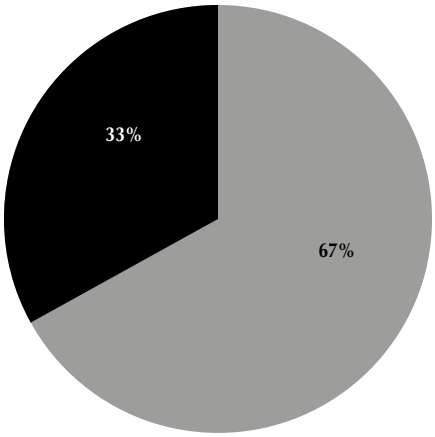
Tabla 5. Frecuencia de la pregunta ¿tiene hijos? contestada por estudiantes que desertaron de la cátedra

¿Tiene hijos?	Frecuencia
No	3

Frente al estrato se encontró que la mayor parte de los estudiantes son de estrato dos (67%) y 3 (33%), en la tabla se encuentran los datos que los estudiantes reportaron.

Figura 7. Frecuencia por estrato de estudiantes que participaron en la investigación y desertaron de la cátedra

Estrato	Frecuencia
2	2
3	1



De los estudiantes encuestados, todos manifestaron que trabajan, es decir, un 100% de la muestra.

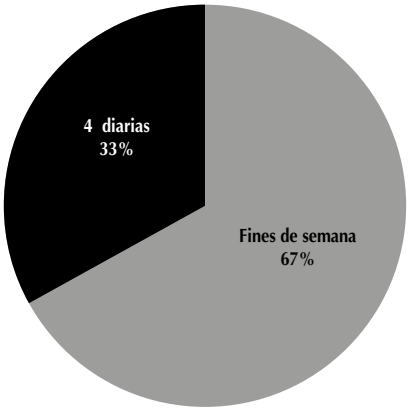
Tabla 6. Frecuencia ¿trabaja? de estudiantes que desertaron de la cátedra

¿Trabaja?	Frecuencia
Sí	3

Los datos que se presentan en la tabla respecto al número de horas que trabajan nos muestran que dos de las personas encuestadas trabajan los fines de semana y uno trabaja cuatro horas al día.

Figura 8. Frecuencia horas que trabajan los estudiantes que desertaron de la cátedra

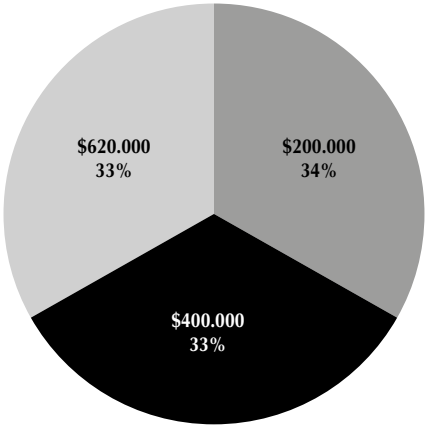
Número de horas que trabaja	Frecuencia
Fines de semana	2
4 diarias	1



Se realizó una indagación sobre los ingresos mensuales de los estudiantes y se encontró que estos son menores a un salario mínimo, en la figura se observan los datos referidos en las encuestas. El 34% de los estudiantes reciben como salario mensual $200.000 pesos, un 33% reciben $400.000 pesos mensuales, y el otro 33% correspondiente a un salario mensuales de $620.000. Estos datos demuestran una baja capacidad económica de los estudiantes que trabajan, con lo cual deben sostenerse y cubrir los gastos correspondientes a su estudio. Lo cual podría estar afectando su rendimiento académico. Los datos se muestran en la siguiente tabla.

Figura 9. Ingresos mensuales de los estudiantes que trabajan y que desertaron de la cátedra

Ingresos Mensuales	Frecuencia
$200.000	1
$400.000	1
$620.000	1



Se observa que el 100% de los padres de los estudiantes si trabajan. A continuación se muestra el resultado en la tabla de frecuencia

Tabla 7. Frecuencia de los padres de estudiantes de cátedra que sí trabajan

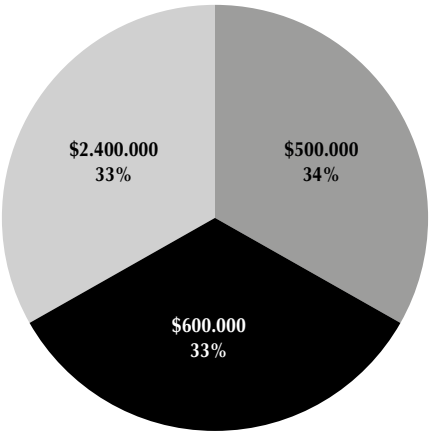
¿Trabajan sus padres?	Frecuencia
Sí	3

Respecto a los ingresos mensuales de las familias se encontró que en algunos casos estos no llegan siquiera al salario mínimo legal vigente. Dos de los estudiantes manifiestan que sus ingresos familiares son inferiores al mismo y solo uno de los encuestados refleja un ingreso económico que supera los dos salarios mínimos. La información de esta pregunta se encuentra consignada en la siguiente gráfica.

Tabla 8. Frecuencia de los ingresos mensuales familiares de los estudiantes de cátedra que desertaron

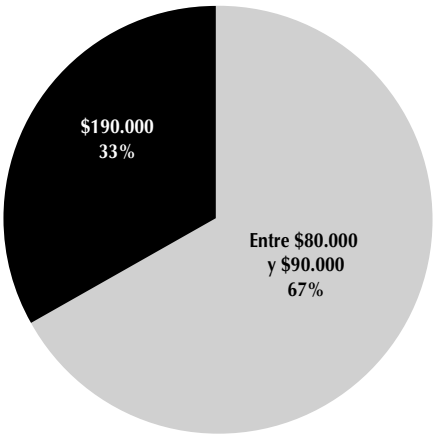
Ingresos mensuales familiares	Frecuencia
$500.000	1
$600.000	1
$2.400.000	1

Figura 10. Ingresos mensuales familiares de los estudiantes de cátedra que desertaron



Frente a los costos de desplazamiento que tienen los estudiantes, el 67% de ellos gastan entre $80.000 y $90.000 al mes y el 33% $190.000 mensuales. Al comparar estos resultados con los ingresos, se evidencia que gran parte de los dineros que ingresan por el trabajo que realizan los estudiantes y el apoyo familiar se destina solo a desplazamiento.

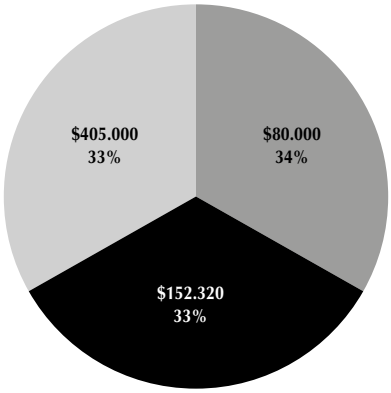
Figura 11. Costos de desplazamiento estudiantes de cátedra que desertaron



En cuanto al costo de la matrícula se encontró que el 34% de los estudiantes paga por el semestre un valor entre $80.000, seguido de un 33% de estudiantes que pagan menos de $152.000, por último, un estudiante manifiesta pagar $405.000, lo que resulta coherente teniendo en cuenta que los ingresos mensuales familiares son muy bajos, a excepción del ultimo estudiante ya que cuando comparamos el valor que recibe de su empleo y de sus ingresos familiares podemos concluir que tiene una buena posición económica.

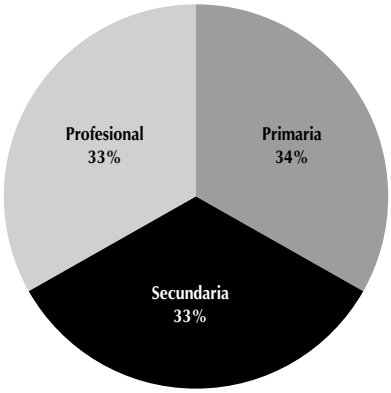
Figura 12. Costos matricula estudiantes de cátedra que desertaron

Costo Matricula	Frecuencia
$80.000	1
$ 152,320	1
$405.000	1



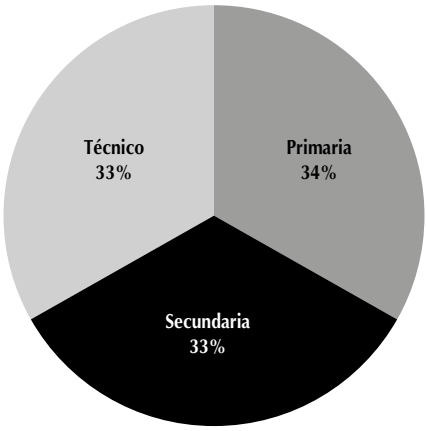
En cuanto al nivel de estudios de la madre, se encuentra que el 34% de ellas tienen estudio de primaria, un 33% tiene estudios de secundaria y el otro 33% una carrera profesional.

Figura 13. Nivel estudios madre de los estudiantes de cátedra que desertaron



Esta pregunta arroja resultados similares a la anterior, un 34% de los padres cursaron solo hasta primaria, un 33% tuvo estudios secundarios y un 33% tiene un técnico.

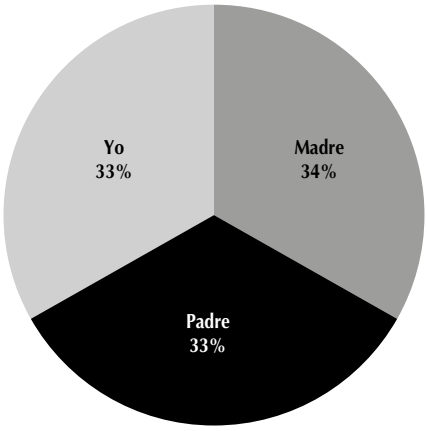
Figura 14. Nivel estudios padre de los estudiantes de cátedra que desertaron



En cuanto al apoyo económico que reciben los estudiantes se evidencia que un 34% recibe apoyo de su madre, un 33% recibe apoyo de su padre y otro 33% depende de su trabajo para costear sus estudios.

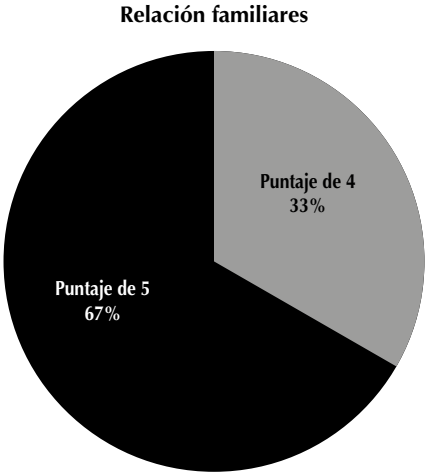
Figura 15. Frecuencia apoyo económico

¿Quién apoya económicamente sus estudios?



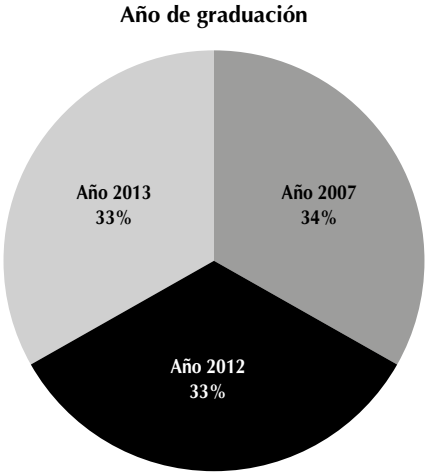
Con la siguiente pregunta se buscaba evidenciar a partir de un puntaje de 1 a 5 como estaba la relación familiar de cada participante. Un 67% respondió tener una buena relación familiar con 4 y un 33% una relación excelente en 5.

Figura 16. Frecuencia relaciones familiares



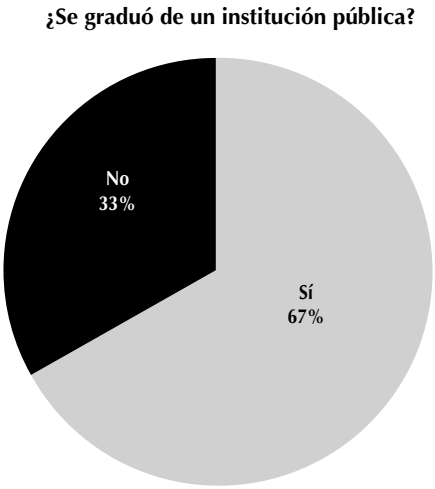
En cuanto al año en que los participantes terminaron sus estudios secundarios podemos ver que un 34% se graduaron en el 2007, un 33% en el 2012 y un 33% en el año 2013.

Figura 17. Frecuencia año de graduación de estudiantes desertores de CFJC



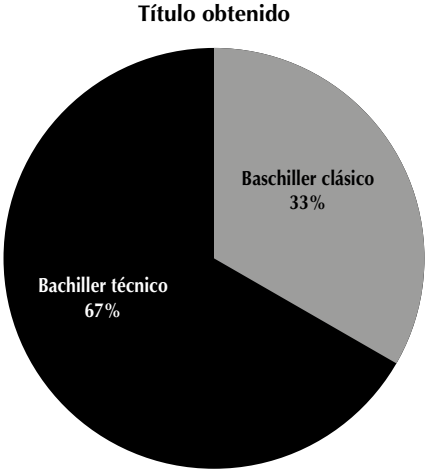
Al preguntarles sobre el tipo de institución de la cual se graduaron el 67% menciono haber estudiado en una institución pública mientras que el 33% se graduó de una institución privada. De igual forma todos los estudiantes manifestaron haber estudiado en la jornada mañana.

Figura 18. Frecuencia del tipo de institución del que se graduaron los estudiantes desertores



Con respecto al título obtenido al graduarse de bachillerato el 67% afirma ser bachiller técnico mientras el 33% se graduó como bachiller clásico.

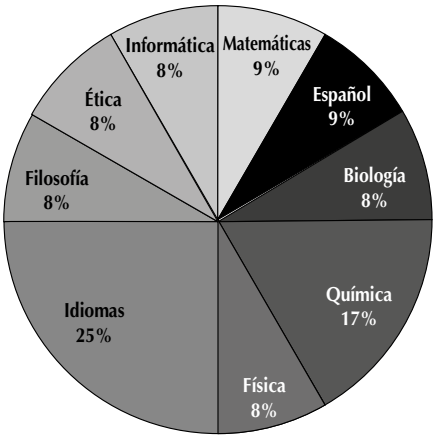
Figura 19. Frecuencia título obtenido al graduarse de secundaria, estudiantes desertores CFJC



Con respecto a las materias en donde obtuvieron mejor desempeño en el colegio, un 23% afirmo que le iba bien en idiomas, seguido de materias como química con 17%, español y matemáticas con un 9%, y finalmente, biología, informática, filosófica, física y ética con un 8%.

Figura 20. Frecuencia materias en las que obtuvieron mejores calificaciones los estudiantes desertores de la cátedra

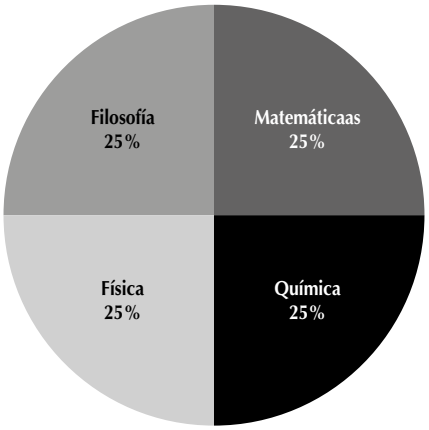
Materias en las que obtuvo mejores calificaciones



En cuanto a las materias en las que obtuvieron bajas calificaciones los estudiantes manifestaron que en las que peor les iba eran filosofía, matemáticas, física y química.

Figura 21. Frecuencia materias en las que obtuvieron bajas calificaciones los estudiantes desertores de la cátedra

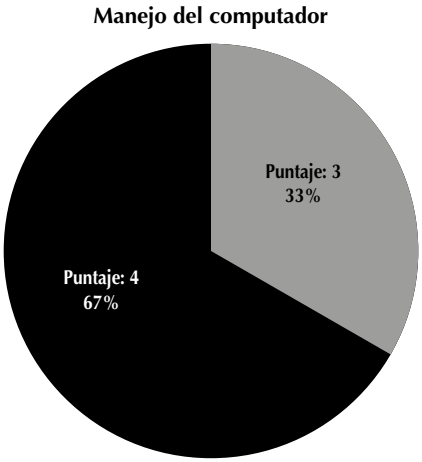
Materiales con peores calificaciones



Hasta este punto van las preguntas de reconocimiento de los estudiantes que desertaron de la cátedra. La segunda parte de la encuesta buscaba determinar las facultades de los estudiantes en el manejo de las tics, herramientas virtuales y uso de internet. A continuación se presentan los resultados

Con respecto al manejo del computador, se pudo evidenciar que el 67% de los encuestados tiene un buen manejo del computador mientras un 33% un manejo regular. Ninguno de los participantes manifiesta dificultades para usar esta herramienta.

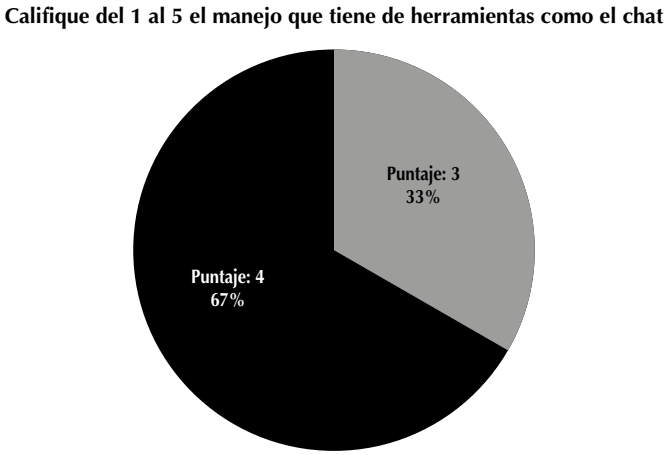
Figura 22. Calificación de manejo del computador por parte de los estudiantes que desertaron de la cátedra



En cuanto al manejo de plataforma virtual y de herramientas como foros los estudiantes encuestados manifestaron tener un puntaje de 3. Teniendo en cuenta que el rango era de 1 a 5, podemos ver que los estudiantes tienen un manejo básico de estas herramientas.

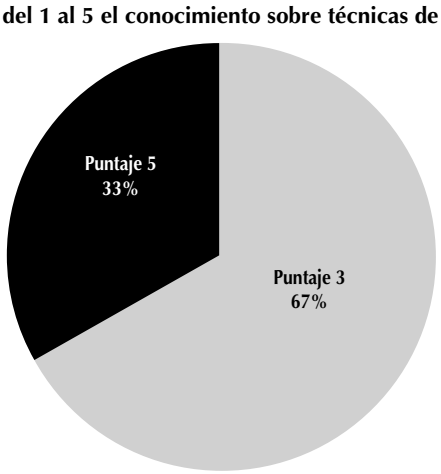
Con respecto al manejo de herramientas como el chat un 67% de estudiantes manifestó tener un puntaje de 4 y un 33% un manejo regular con 3.

Figura 23. Frecuencia manejo de herramientas virtuales: Chat



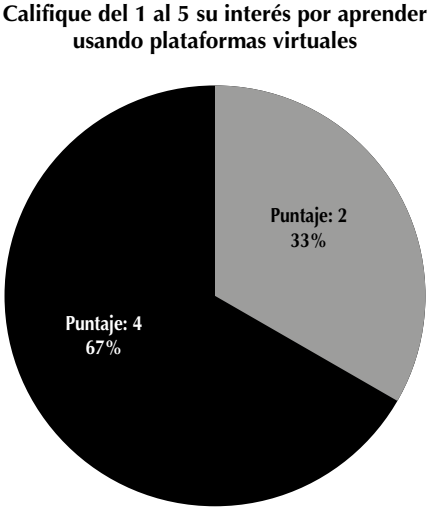
En cuanto al conocimiento sobre técnicas de aprendizaje un 33% admitió tener un amplio conocimiento sobre el tema mientras que un 67% manifestó conocer lo básico de las técnicas de aprendizaje con un puntaje de 3.

Figura 24. Frecuencia conocimiento sobre técnicas de aprendizaje



Por último, el interés por aprender el uso de plataformas virtuales. Un 33% afirma tener poco interés en aprender su uso mientras que el 67% restante menciona tener interés al respecto.

Figura 25. Frecuencia conocimiento sobre uso de plataformas virtuales



Autoconcepto de los estudiantes que reprobaron la cátedra

A continuación se describirán los resultados obtenidos por 4 estudiantes que desertaron de la cátedra y que participaron en la aplicación de la encuesta. En este se examinaron respuestas abstractas en torno a 5 dimensiones que analizan las formas en que cada uno de los estudiantes se percibe a sí mismo en diferentes aspectos de la vida que a continuación se describirán. A las 30 preguntas propuestas en dicho test debían responder con una puntuación de 1 a 99, siendo 1 lo más bajo y 99 lo más alto. A estos se les aplicaban las formulas correspondientes señaladas en el manual de análisis diseñado por García y Misitú, para poder proceder a su análisis por dimensiones, las cuales son:

Dimensión I del autoconcepto académico-laboral. Este aspecto hace referencia a la impresión que se tiene sobre la excelencia en la que ejecuta los roles de estudiante y trabajador respectivamente, la dimensión se desenvuelve en torno a dos cuestiones; los sentimientos que tenga en cuanto a la valoración de sus superiores como ser buen trabajador o estudiante; el otro trata sobre las cualidades que son valoradas en esos ámbitos como ser inteligente, buen trabajador, etc.

Dimensión II del autoconcepto social. Aquí se hace referencia a la percepción que se tiene sobre la forma en que lleva sus relaciones sociales. Al igual que la anterior tiene dos ejes en los que gira, el primero hace referencia a sus redes sociales y con ello su capacidad de mantenerlas y ampliarlas, el segundo a las cualidades adecuadas para las relaciones interpersonales.

Dimensión III del autoconcepto emocional. La dimensión trata sobre la manera en que el sujeto ve su estado emocional y su capacidad de acción en momentos específicos, los dos aspectos en esta son la percepción general de él mismo: como ser nervioso, asustadizo y el otro acerca de su desenvolvimiento con otra persona que está en una posición social más privilegiada.

Dimensión IV del autoconcepto familiar. Aquella habla sobre la forma en que se siente implicado, integrado y participativo en su familia. Este gira en torno a primero la confianza y el apoyo por parte de los padres, el segundo trata acerca del hogar y la familia en cuanto a la felicidad, el apoyo y dos planteados de forma negativa que hablan sobre no sentirse implicado ni aceptado.

Dimensión V del autoconcepto físico. Esta trata sobre la forma en que se percibe el sujeto en su aspecto y condición física. En cuanto a los ejes el primero es acerca de sus capacidades para hacer deporte con los otros, el segundo sobre la autoconcepción de su aspecto físico, es decir si siente atractivo, elegante, entre otras cosas.

De acuerdo con estas dimensiones se realizó la división de cada una de las preguntas según correspondiera (6 preguntas por cada dimensión) dividiendo por 60 pues la fórmula propuesta lo indicaba, esto permitió que las respuestas

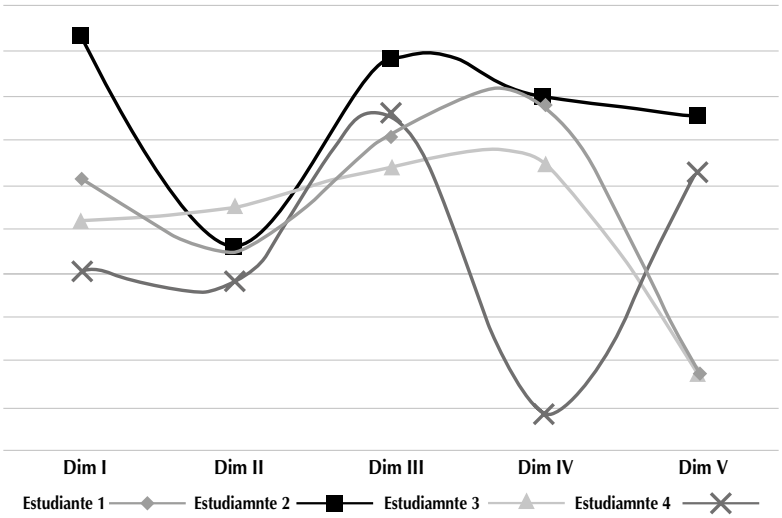
oscilaran en un rango de 0.0 a 10. En la siguiente tabla se muestran las frecuencias de los puntajes en cada una de las dimensiones de los estudiantes que desertaron de la cátedra.

Tabla 9. Frecuencia por rangos de valores obtenidos en cada una de las dimensiones por estudiantes que desertaron de la cátedra y que diligenciaron la encuesta

Rango	Dim I	Dim II	Dim III	Dim IV	Dim V
0,1 - 1,0	0	0	0	1	0
1,1 - 2,0	0	0	0	0	2
2,1 - 3,0	0	0	0	0	0
3,1 - 4,0	1	1	0	0	0
4,1 - 5,0	0	2	0	0	0
5,1-6,0	1	1	0	0	0
6,1-7,0	1	0	1	1	1
7,1 - 8,0	0	0	2	2	1
8,1 - 9,0	0	0	1	0	0
9,1 - 10	1	0	0	0	0

La tabla anterior nos muestra que: en la Dim I las frecuencias están en distintos rangos siendo el de 3,1 – 4,0 el más bajo y de 9,1 -10 el más alto; en la Dim II el rango con más frecuencia es el de 4,1 – 5,0 siendo un puntaje medio-bajo; en la Dim III el rango con mayor frecuencia es 7,1 – 8,0 (Medio) al igual que en la Dim IV. Por último, en la Dim V el rango que más se repite es el de 1,1 - 2,0 (Muy bajo).
Cómo podemos ver, hay estudiantes que se encuentran en el rango de muy bajo o muy alto. La siguiente gráfica nos muestra estos resultados.

Figura 26. Puntajes de Dim I, Dim II, Dim III, Dim IV y Dim V de estudiantes que desertaron de la cátedra y llenaron el cuestionario



La gráfica anterior nos muestra los puntajes obtenidos por los estudiantes desertores en las cinco dimensiones. Podemos observar que el estudiante 4 tiene poca relación con su familia puesto que tiene un puntaje menor a uno en la dimensión V y puntajes bajo en la dimensión I y II con respecto a los otros participantes. El estudiante que más sobresale por puntajes altos es el estudiante 2. En general los puntajes se encuentran por debajo de 8.

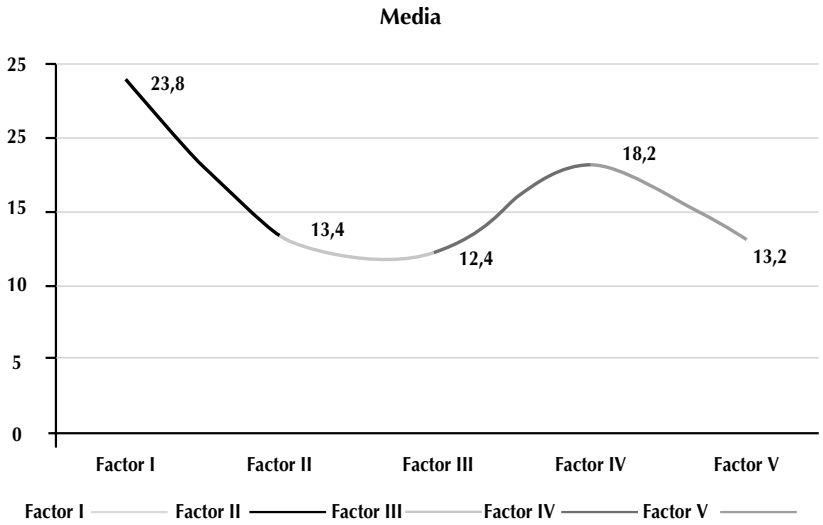
En la siguiente tabla se muestran las medidas estadísticas de los datos recogidos. Se puede evidenciar que la media más alta está en la Dimensión emocional con un promedio medio-alto y el mínimo está en la dimensión correspondiente al físico. El puntaje máximo obtenido es de 9.3 (alto) y corresponde a la Dim I, mientras que el puntaje mínimo fue de 0.85 y corresponde a la dimensión IV.

Tabla 10. Medidas estadísticas de las dimensiones de auto concepto para estudiantes

Estadística	Dim I	Dim II	Dim III	Dim IV	Dim V
Media	6.1667	4.59167	7.4583	5.7625	4.29583
Mediana	5.64174.5	4.5	7.325	7.125	3.992
Moda	N/A	4.5	N/A	N/A	N/A
Mínimo	4.0833	3.85	6.3833	0.85	1.66667
Máximo	9.3	5.51667	7.0667	7.95	7.53333

Por último, en la siguiente gráfica se muestra la media general de cada dimensión, observando que la más baja corresponde a la dimensión V y la más alta a la dimensión III.

Figura 27. Promedio de dimensiones de puntajes de estudiantes que desertaron de la cátedra



Habilidades sociales de estudiantes que reprobaron la cátedra

A continuación se describirán los resultados obtenidos en la Escala de habilidades sociales, un formato que propone 33 situaciones que indagan sobre el grado de identificación que tienen los encuestados con ellas y el cual fue diseñado por Helena Gismero. El cuestionario tiene 4 opciones de respuesta: A= No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría B=No tiene que ver con migo, aunque alguna vez me ocurra C= me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así D= Muy de acuerdo, me sentía así o actuaría así en la mayoría de los casos. Al momento de la interpretación cada una de las letras se cambia por un número de 1 a 4 según corresponda y este consignado en el manual de análisis, estos puntajes se suman dependiendo al factor que correspondan y posteriormente se hace la transformación al baremo de acuerdo a su género. En el análisis de las respuestas se consideran 6 factores descritos a continuación.

Factores de habilidades sociales

Factor I: Autoexpresión de Situaciones Sociales. El primer factor examina las capacidades del sujeto de expresarse de forma tranquila y espontanea en diversidad de situaciones que deba hacerlo.

Factor II: Defensa de los propios derechos como consumidor En esta sección se refleja las formas en las que podría actuar la persona con desconocidos en pro de defender sus derechos en momentos de consumo, como devolver un objeto defectuoso, no dejar que se colen en la fila, etc.

Factor III: Expresión de enfado o disconformidad. El factor tres observa las aptitudes de las personas para expresar molestia, sentimientos negativos que están justificados y desacuerdos.

Factor IV: Decir no y Cortar interacciones. Este da cuenta de las habilidades del cuestionado en terminar conversaciones, relaciones, situaciones que le incomodan o no quiere continuar, así como negarse a prestar algo. Señala a autora que este factor la aserción es lo clave.

Factor V: Hacer peticiones. En el factor cinco se busca visibilizar las capacidades de pedir algo que necesitamos o que queremos a los otros sean amigos o en un momento que se es consumidor.

Factor VI: Iniciar interacciones positivas con el género opuesto. Aquí se examina las aptitudes de dialogar con alguien perteneciente al otro género, con fines de pedir una cita, iniciar una conversación, dar un alago, entre otras.

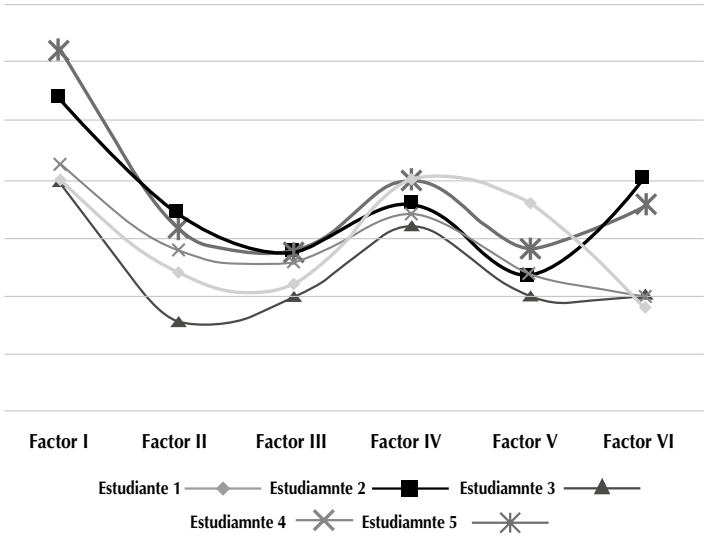
La siguiente tabla muestra las frecuencias por rangos de los resultados de cinco estudiantes que desertaron de la cátedra FJC y aplicaron la prueba

Tabla 11. Frecuencia por rangos de los resultados obtenidos por los estudiantes que desertaron de cátedra FJC

Rango	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V	Factor VI
0,1 – 20	2	5	5	5	5	5
21 – 40	3	0	0	0	0	0
41 – 60	0	0	0	0	0	0
61 – 80	0	0	0	0	0	0
81 – 100	0	0	0	0	0	0

Las habilidades sociales de los estudiantes que desertaron de cátedra son bajas ya que el rango predominante en cada factor es el que comprende la calificación de 0,1 a 20. El único factor donde aparece frecuencia en un rango más alto es en el factor I. No hay frecuencia de rangos altos en el grupo de encuestados. Por este motivo la gráfica que aparece a continuación solo contempla una escala hasta 35 puntos.

Figura 28. Puntajes de los factores I, II, III, IV, V y VI de los estudiantes que desertaron de cátedra y aplicaron la encuesta



La gráfica nos muestra que el estudiante 3 con respecto al grupo es el que menos habilidades sociales posee. El resto de los participantes muestran habilidades sociales similares a excepción del participante 5 que muestra un rango más alto en el factor 1.

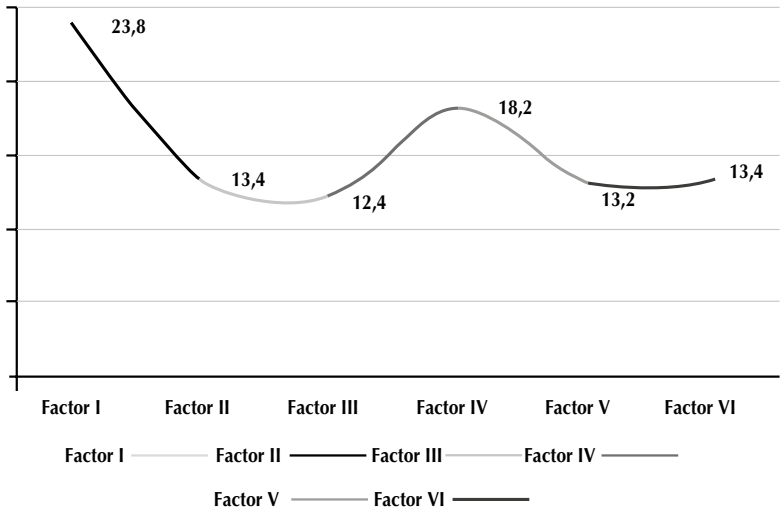
A continuación se muestra la tabla correspondiente a las medidas estadísticas de los datos recogidos. Se puede observar que la media más alta es la correspondiente al factor I y que los factores II y VI presentan el mismo puntaje de 13,4. A nivel general podemos evidenciar el bajo valor de las respuestas dadas ya que hay puntajes mínimos inferiores a 10 y el porcentaje máximo no supera el rango de los 30 puntos.

Tabla 12. Medidas estadísticas factores I, II, III, IV, V, VI.
Estudiantes que desertaron de la cátedra y aplicaron el test

Estadística	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V	Factor VI
Media	23.8	13.4	12.4	18.2	13.2	13.4
Mediana	21	14	13	18	12	10
Moda	20	N/A	14	20	12	10
Mínimo	20	8	10	16	10	9
Máximo	31	17	14	20	18	20

La siguiente gráfica da cuenta de lo dicho en relación a los puntajes de la media donde se nota claramente la diferencia que tiene el factor con mayor puntaje es el factor I y el más bajo el factor III.

Figura 29. Media de los factores I, II, III, IV, V, VI.
Estudiantes que desertaron de la cátedra y aplicaron el test



Entrevistas

La realización de entrevistas a los estudiantes que desertaron de la cátedra fue difícil ya que en la mayoría de casos las personas manifestaban no tener tiempo para responder las preguntas o las citas que se establecían para hacer la entrevista eran canceladas o los estudiantes no llegaban. Por esta razón fue necesario cambiar la metodología de pregunta abierta a pregunta cerrada y telefónicamente preguntar cuál era la razón por la cual habían decidido abandonar la cátedra

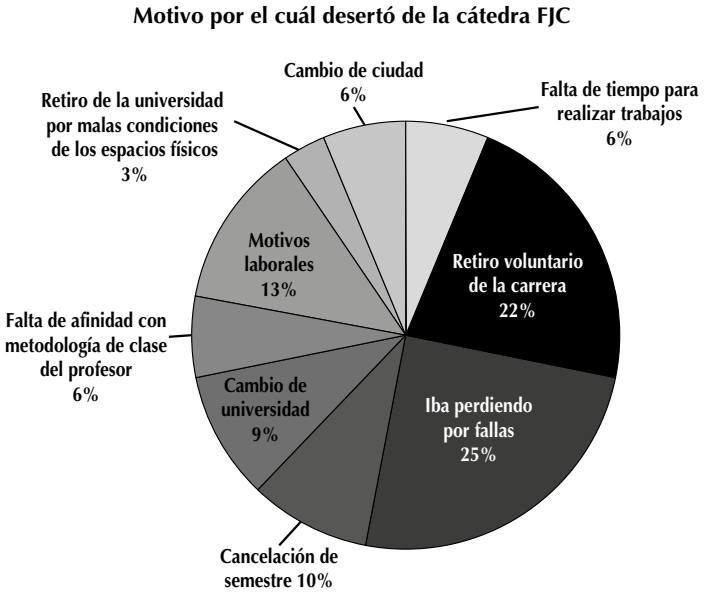
A continuación presentamos los resultados de esta pregunta.

Tabla 13. Motivo por el cual deserto de la cátedra

Motivo por el cual deserto de la cátedra FJC	Frecuencia
Falta de tiempo para realizar trabajos	2
Retiro voluntario de la carrera	7
Iba perdiendo por fallas	8
Cancelación de semestre	3
Cambio de universidad	3

Motivo por el cual deserto de la cátedra FJC	Frecuencia
Falta de afinidad con la metodología de clase del profesor	2
motivos laborales	4
Retiro de la universidad por malas condiciones de los espacios físicos	1
Cambio de ciudad	2

Figura 30. Frecuencia motivo por el cual los estudiantes desertaron de la cátedra FJC



Como podemos observar en la gráfica anterior los principales motivos por los cuales los estudiantes desertan de la cátedra son: el de la posible pérdida por fallas, recordando que la cátedra puede perderse si se suman más de 3 fallas en el semestre, seguido del retiro voluntario de la universidad 22% y los motivos laborales con el 13%, la cancelación de semestre tiene un 10% y el cambio de Universidad el 9%. La falta de tiempo para realizar trabajos, el cambio de ciudad y la falta de afinidad con la metodología del profesor representan el 6% cada uno del total general. El motivo de deserción que menos se repite es el del retiro de la universidad por las malas condiciones en la que se encontraba la sede cuando se realizó esta investigación.

Discusión

Factores psicosociales relacionados con la deserción en la cátedra Francisco José de Caldas

A continuación se analizara la información recolectada y descrita en las páginas anteriores, organizada por los siguientes aspectos: aspectos situación económica y con ello el apoyo familiar o necesidad de trabajar; motivación o falta de ella; aspectos institucionales como atención oportuna a posibles situaciones que pueda atravesar los estudiantes, convenios; situaciones personales; familiares; compromiso de parte del estudiante; gusto y satisfacción por la carrera escogida y experiencias previas con la misma. Factores que influyen en el fracaso o éxito académico. En cuanto a la muestra en general se observó que de la toma total de 354 encuestas generales realizadas a estudiantes, 3 de ellos desertaron de la cátedra lo cual corresponde a 0,8% del total de participantes, en la prueba de Autoconcepto AF5 4 estudiantes de los que diligenciaron la aplicación posteriormente desertaron de la cátedra y el de Escala de Habilidades Sociales EHS 5 estudiantes. Una muestra de análisis muy reducida teniendo en cuenta que la muestra inicial era de 71 personas, esta falta de participantes se debe a varios factores; por un lado, algunas de las personas que desertaron de la cátedra también desertaron de su carrera universitaria o decidieron cancelar semestre luego de haber iniciado clases, lo cual dificulto establecer un contacto con ellos y así poder aplicar los instrumentos de recolección de información (encuestas, entrevistas y test); por otra parte, algunos estudiantes desde el principio se mostraron apáticos a responder dichos instrumentos. Todo lo anterior imposibilita una caracterización global del estudiante que deserta de la cátedra, por lo cual los resultados que se mostraran a continuación pueden llegar a parecer insuficientes.

Aspectos personales

Uno de los factores mencionados por los autores, que puede influir en el rendimiento académico y provocar deserción es el de aspectos sociales como edad, género, estado civil, etc. Ahora bien teniendo en cuenta que la encuesta que buscaba caracterizar estos aspectos solo fue contestada por 3 personas, los resultados arrojados no logran ser suficientes para determinar los aspectos en común de las personas que desertan de la cátedra. Sin embargo, se presentan cosas en común; todas las personas encuestadas son mujeres, no tienen hijos y trabajan.

Aspectos familiares

Se observó que no existe relación de tipo familiar entre las personas encuestadas con respecto a las personas con quien viven, los niveles de estudio de sus padres que en los tres casos es diferente y por lo mismo, no reciben apoyo económico de la misma

las mismas personas. En conclusión, debido a la reducida muestra no es posible caracterizar los aspectos familiares de las personas que desertan de la cátedra.

Respecto al test de autoconcepto, una de las dimensiones que se indaga es acerca de cómo se siente en su plano familiar, los puntajes que obtuvieron los estudiantes estuvieron entre 0,8 y 7,9 es decir un puntaje bajo medio, esto según la autora (Gismero; 2008) es de vital importancia pues tiene relación con su rendimiento académico, por el sentirse apoyado, participe y poder tener optimas relaciones sociales. Es posible afirmar que se encuentra una relación entre los estudiantes que hacen parte de la muestra ya que ninguno refleja sentirse de la mejor manera en su ámbito familiar, lo cual puede estar influenciando en su desempeño académico.

Aspectos económicos

En cuanto a los ingresos económicos primero, la totalidad de personas encuestadas trabajan y reciben menos de un salario mínimo al mes. Siendo este un factor importante pues el hecho de que generen sus propios ingresos nos muestra que son personas que aparte de estudiar deben responder económicamente y por ende trabajar en sus ratos libres lo cual podría estar afectando su desempeño.

Con respecto a la pregunta sobre quien apoya económicamente sus estudios se evidencio que en uno de los casos nadie los apoya mientras en los otros es la madre o el padre quien cumple esta función. El 13% de los participantes en la entrevista telefónica, manifestaron haber desertado porque sus horarios de trabajo se cruzaban con los de la cátedra.

Aspectos académicos e institucionales

Los tres estudiantes participantes se encuentran en semestres distintos y solo uno de ellos se encontraba en primer semestre al realizar el estudio. En cuanto a la entrevista, algunos estudiantes afirmaron haber desertado por las condiciones físicas en las que se encontraba en ese momento la universidad, la poca afinidad con la carrera elegida (aspecto que predomino entre las respuestas) y el poco tiempo con el que contaban para realizar trabajos.

En AF5 el factor académico muestra un puntaje diferente en cada participante, lo que quiere decir que este no es un aspecto determinante y causante de deserción

Aspectos psicosociales

En cuanto al test de AF5, se puede evidenciar que la dimensión de lo físico y lo emocional es en la que menos puntaje tienen los participantes, es decir, la mayoría de las personas encuestadas no se sienten totalmente a gusto con su aspecto físico y con la forma en que expresan sus emociones. En cuanto a sus relaciones personales el test arroja resultados entre el rango bajo y medio lo cual nos llevaría a asegurar que la forma en que un estudiante se relaciona con sus pares influye en su desem-

peño académico; afirmación que puede ser soportada a partir de los resultados del instrumento de Habilidades Sociales que nos muestra que los puntajes son bajos e incluso no alcanzan el rango medio.

El análisis se queda tuvo dificultades dado los pocos desertores que decidieron participar en el proceso de recolección de información, pero algunas respuestas resultan relevantes para nuestro análisis ya que evidencian factores que pueden incidir en la deserción a la cátedra. Como primer punto, es necesario aclarar a partir de las respuestas dadas en las entrevistas, que el fenómeno de la deserción no solo está presente en la cátedra FJC sino que es un fenómeno que se da por factores externos a la misma, es decir, en la mayoría de los casos cuando un estudiante deserta de la cátedra es porque decide desertar de la Universidad como tal, lo cual explicaría porque este fenómeno es tan recurrente cada semestre.

Ahora bien, según la revisión y análisis de la información recolectada podemos afirmar que los aspectos psicosociales son los que mayor influencia presentan en la problemática de la deserción, fue posible ver que el tipo de concepto que sobre sí tenga una persona influye en su ejercicio académico, entre más bajo se encuentre este concepto en una persona más propenso es al bajo rendimiento o a la deserción. En cuanto a las relaciones sociales la aplicación del instrumento EHS evidenció que todos los participantes que desertaron de la cátedra tienen problemas para relacionarse con el otro y para expresar sus emociones, dato que sugiere ser más estudiado posteriormente.

Otro aspecto que puede llegar a ser relevante es el económico, ya que la mayoría de los encuestados trabajan y un 13% de los participantes a entrevista manifestó haberse retirado por factores laborales.

Se espera que esta pequeña caracterización de factores asociados a la deserción en la cátedra Francisco José de Caldas, permita una revisión de la forma en como está constituida la cátedra y sobre todo en relación a los horarios en los que es impartida, ya que al ser los jueves en la tarde-noche (6:00pm a 8:00 pm) y los sábados en la mañana, resulta a veces difícil para aquellas personas que laboran medio tiempo o los fines de semana. En relación a los factores psicosociales se propone un mayor acompañamiento psicológico a los estudiantes que ingresan a la universidad, para evidenciar a tiempo problemáticas que puedan incidir en un bajo rendimiento y en una posterior deserción y así darles respuesta oportuna mejorando la calidad académica y brindándoles oportunidades a los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Amar, J.J., Kotliarenco, M. y Abello Llanos, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y Desarrollo, 11*(001), 162-197

Garzón, L., Cardona, A. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria, 21*(1), 9-20.

Landazábal, D., Cardona, M., Ortega, A. (2009). Factores de resiliencia que inciden en el éxito académico de estudiantes en la modalidad de educación a distancia. *Revista de Investigaciones UNAD, 8*(2), 181–198.

Sánchez, G., Navarro, W., García, A., (2009). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana sede Neiva 2002-2005. *Paideia*. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319757570_14.pdf

Salcedo, A. (2010). Deserción universitaria en Colombia. *Revista Academia y Virtualidad*.

Tinto, V. (1990). Principles of effective retention. *Journal of the freshmen year experience, 2*(1), 35-48.

Caracterización de los estudiantes que tuvieron fracaso académico en la cátedra Francisco José de Caldas

Diana Patricia Landazábal Cuervo[1]
Norma Constanza Hernández Cantor[2]
Marcela Burgos Giraldo[3]

Resumen

En el presente se desarrollan los resultados obtenidos en el marco de la investigación del proyecto "Caracterización de factores asociados a la deserción y permanencia de estudiantes de la cátedra Francisco José de Caldas de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital" respecto a los estudiantes que tuvieron fracaso escolar en la cátedra y que obtuvieron notas inferiores a 3.0. Se presentan las características de los factores psicosociales, personales, económicos y académicos de los estudiantes que reprobaron la cátedra en los semestres 2014-1 y 2014-3 y diligenciaron los diferentes instrumentos diseñados en la presente investigación. Se realiza una discusión de los aspectos encontrados, con el fin de cumplir con el objetivo buscar estrategias para el mejoramiento de la cátedra y que puedan permitir reducir el fracaso académico y la deserción al interior de esta y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

1 Magister en Educación. Docente del Proyecto Académico de Investigación y Extensión Pedagógica (PAIEP). Grupo de Investigación Gestión Vital. Investigadora Principal Proyecto "Caracterización de factores asociados a la deserción y permanencia de estudiantes de la cátedra Francisco José de Caldas de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital. Correo electrónico: dlandaz1227@yahoo.com.

2 Estudiante del proyecto curricular de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en sociales. Pasante del proyecto "Caracterización de factores asociados a la deserción y permanencia de estudiantes de la cátedra Francisco José de Caldas de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital. Correo electrónico: nocohe111@hotmail.com.

3 Estudiante del proyecto curricular de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en sociales. Pasante del proyecto "Caracterización de factores asociados a la deserción y permanencia de estudiantes de la cátedra Francisco José de Caldas de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital. Correo electrónico: cristal2180@gmail.com.

Palabras clave: fracaso académico, educación superior, aspectos psicosociales asociados al fracaso académico.

Introducción

La cátedra institucional Francisco José de Caldas de la Universidad Distrital se construyó como un espacio donde los estudiantes podrían encontrar y construir los conocimientos y saberes necesarios para su adecuado desarrollo y vida académica al interior de la misma, aun así aunque esta es de carácter obligatorio, se evidencia cada semestre un porcentaje significativo de estudiantes que pierden o desertan dicha, lo cual no es un fenómeno aislado ya que esto puede dar cuenta de la situación de permanencia y de éxito académico en la Universidad Distrital pues en un estudio, realizado en el 2011 se observó que la tasa de Deserción se encuentra cercana al 33% una cifra similar a los datos recopilados en las Universidades públicas del país.

Dicho porcentaje puede hablar de la problemática del fracaso académico y la deserción en las Universidades públicas de la nación y con ello la importancia de estudiar los factores que hacen que esto se presente. El actual trabajo procuró abordar algunos elementos que pueden afectar la permanencia, el éxito y el fracaso académico y la deserción. Estos según Sánchez (2009); Garzón y Cardona (2012) y Salcedo (2010) son: situación económica y con ello el apoyo familiar o necesidad de trabajar; motivación o falta de ella; aspectos institucionales como atención oportuna a posibles situaciones que pueda atravesar los estudiantes, convenios; situaciones personales; familiares; compromiso de parte del estudiante; gusto y satisfacción por la carrera escogida y experiencias previas.

A sí mismo de acuerdo a otras corrientes que han estudiado aquellos fenómenos existen unas diferencias entre las personas que suelen permanecer y las que desertan así como las que tienen éxito o fracasan y estas son de orden Psicosocial; la autoestima, las habilidades sociales, la resiliencia, (Amar, Kotliarenco, Abelló, 2003) si es o no una persona ansiosa, vulnerable al estrés, el *Autoconcepto* entendido este como la relación entre quien es y cómo le gustaría ser, su relación con el rendimiento académico y como este y el apoyo en la construcción de identidad permiten que las personas tengan una personalidad resilente (Landazábal y otros,2009) lo cual podría ser una apuesta al interior de las universidades totalmente pertinente para poder bajar la deserción y el fracaso académico al interior de estas.

Ahora bien, la pregunta que se buscó responder en este aparte es ¿Cuáles son las características psicosociales de los estudiantes que reprobaron la cátedra Francisco José de Caldas en el periodo 2014-1, 2014-3?

Para responder este cuestionamiento, es importante aclarar que se entiende por fracaso Académico en el contexto universitario, en primer momento lo que se obvia es que el fracaso escolar o académico se da al interior de una institución escolar que tiene establecido unas serie de cuestiones y procedimientos, acerca de los saberes

que desea construir y sus exigencias y de cómo en este contexto los estudiantes se desenvuelven y cumplen o no con ello, en el caso del fracaso académico seria el no satisfacer dichas exigencias curriculares, institucionales, etc. (Escudero, 2005), así mismo este se ha entendido en el ámbito universitario en tres aspectos; una duración mayor de lo esperada en culminar los estudios, bajo rendimiento y/o Abandono. Existe variedad de preocupaciones que nacen de esto a nivel institucional por lo tanto hay múltiples estudios que buscan plantear las posibilidades de contrarrestar aquella situación fijándose; en lo personal del estudiante, en la relación que se logra establecer con los docentes y la institución lo que haría parte del clima educativo y por supuesto los factores anteriormente mencionados.

Metodología

En este momento se describirán las técnicas e instrumentos que permitieron obtener la información analizada acerca de los y las estudiantes que presentaron Bajo y muy bajo rendimiento académico en la cátedra Francisco José de Caldas y por lo tanto reprobaron dicha. En concordancia con la metodología propuesta en la investigación donde se explicitaba lo cuantitativo como una gran herramienta para cumplir con los objetivos. Para conseguir los datos adecuados en torno a los factores psicosociales de los estudiantes que influyen en la permanencia, deserción, éxito y fracaso académico.

Encuesta general

Una encuesta a 355 estudiantes de los que cursaban la cátedra Francisco José de Caldas en los periodos 2014-1 y 2014-3, la cual contaba con 43 preguntas donde se indagaban: datos básicos personales, familiares, Económicos, Educativos, satisfacción con la carrera y manejo de TICS.

Auto concepto Forma 5

Prueba *Autoconcepto* Forma 5 (AF5); El cual fue diseñado por García y Musitú el cuestionario compuesto por 30 elementos evalúa el *Autoconcepto* presente en el sujeto en sus contextos social, académico/profesional, emocional, familiar y físico, para la aplicación de la prueba se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos; (1) se aplicó en un salón amplio con suficiente iluminación; (2) los estudiantes se situaron de tal forma que pudieran trabajar con independencia; (3) la prueba se aplicó en la primera hora de clase para no correr el riesgo de que los estudiantes estuvieran cansados y se aplicó en una sola sección; (4) los investigadores examinadores estuvieron presentes para solucionar las dudas que surgieron, pero sin proporcionar información accesoria sobre los ítems con el fin de no variar la homogeneidad de la presentación de los mismos; (5) cuando surgieron dudas una vez comenzada la prueba, se resolvió individualmente con el fin de no distraer al resto de los examina-

dos. Esta la solucionaron un total de 327 estudiantes que contaban con las mismas características anteriores.

Habilidades sociales

Cuestionario "Escala de Habilidades Sociales" (EHS); elaborado por Gismero, la prueba EHS es un cuestionario de 33 ítems de los cuales 28 están construidos para detectar el déficit en las habilidades sociales y los 5 restantes en sentido positivo donde se explora la conducta de los participantes en situaciones sociales concretas y permite valorar hasta qué punto las habilidades sociales median en las actitudes del participante, este consta de 4 tipos de Respuesta que van desde "No me identifico en absoluto" y "Me sentiría o actuaría (as) en la mayoría de los casos". (Gismero, 2008 p.1) 327 estudiantes realizaron aquel cuestionario, de los cuales 19 de ellos reprobaron, teniendo bajas y muy bajas calificaciones.

Entrevista

Se realizó una entrevista a estudiantes de un grupo focal donde se seleccionaban personas de altas calificaciones, bajas y desertores(As), en ella se preguntaba por asuntos básicos, como nombre completo, carrera, semestre y asuntos más propios de la cátedra como fue con cual profesor la había visto, como le había parecido la clase, que actividades habían realizado que recomendaciones tenia para el profesor, manejo y uso de la plataforma Moodle, entre otras cosas.

Sistematización

1. Se procedió a sistematizar toda la información de la siguiente manera:
   A. Manejo de todos los datos de tipo cuantitativo por el programa Excel, elaboración de tablas y figuras por pregunta.
   B. Construcción de base de datos con las respuestas obtenidas de AF5 y EHS, aplicando la formula específica para cada caso y la subdivisión por dimensiones y factores según correspondiera y con ello, sumatorias, divisiones, elaboración de tablas y figuras, en el programa Excel.
   C. Transcripción y codificación de entrevistas realizadas por medio del programa ATLAS TI.
2. Selección de la muestra de personas con Bajas y muy Bajas calificaciones que se encontraran en el rango (0.0 a 2.9) tanto en la encuesta general como en AF5, EHS y entrevistas.

Resultados

Perfil del estudiante que reprobó la cátedra Francisco José de Caldas

En este momento se describirá la información obtenida de los estudiantes que reprobaron la cátedra Francisco José de Caldas en los semestres 2014-1 y 2014-3, que realizaron la encuesta propuesta en la investigación.

Esta se adquirió después de realizar el debido filtro a los resultados de la encuesta general, donde se seleccionó a los y las estudiantes que en su nota final de cátedra se encontraran en el rango de 0.0 a 2.9. Ahora bien, estos datos pueden vislumbrar algunas características que pueden dar aviso de algunos factores que influyen, en el fracaso académico de los estudiantes al interior de la Universidad Distrital.

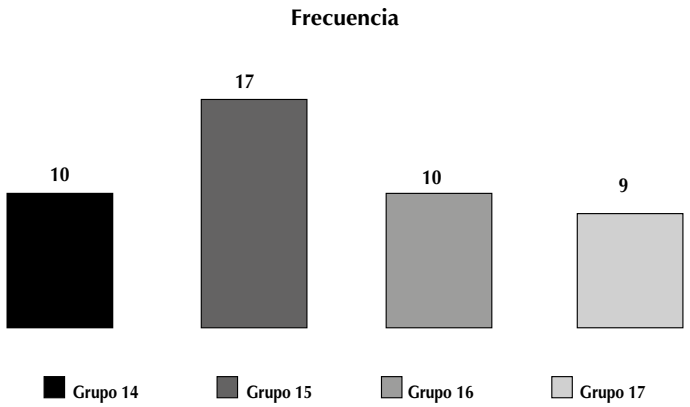
La siguiente tabla muestra la totalidad de estudiantes que reprobaron la cátedra y contestaron encuesta por grupos.

Tabla 1. Frecuencia de estudiantes que reprobaron la cátedra Francisco José de Caldas

Grupo	Frecuencia
Grupo 14	10
Grupo15	17
Grupo 16	10
Grupo 17	9
TOTAL	46

Un total de 46 estudiantes de 354 se encontraron en el rango mencionado, los cuales pertenecen a 4 grupos de los 19 y son un 11 % del total encuestado.

Figura 1. Frecuencia de estudiantes por grupos que diligenciaron y reprobaron



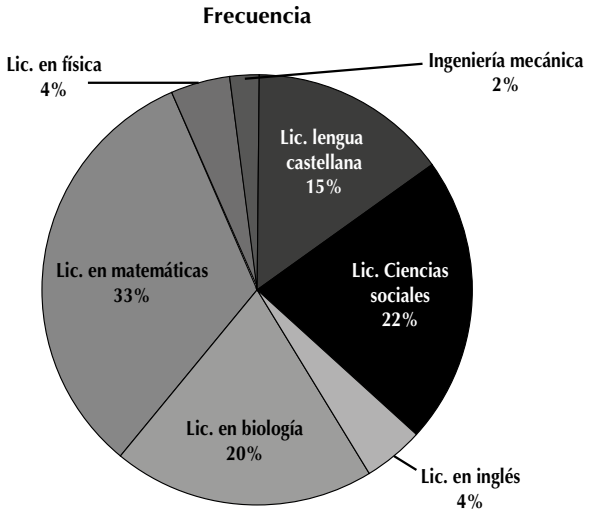
La tabla a continuación, muestra la frecuencia por proyecto curricular de estudiantes que reprobaron la cátedra Francisco José de Caldas, en la cual se evidencia como solo uno de ellos no es de la Facultad de Ciencias y Educación, que la mayoría de las personas reprobadas son de Licenciatura en Matemáticas, seguido de cerca por la licenciatura en Ciencias Sociales.

Tabla 2. Frecuencia de estudiantes por proyecto curricular

Proyecto curricular	Frecuencia
Lic. Lengua Castellana	7
Lic. Ciencias Sociales	10
Lic. En Ingles	2
Lic. En Biología	9
Lic. En Matemáticas	15
Lic. En Física	2
Ingeniería Mecánica	1
TOTAL	46

En la siguiente figura se plasman los porcentajes de lo dicho, aquí se puede observar a los estudiantes de licenciatura en Matemáticas con un 33%, los de Ciencias Sociales con 22 % y cercano Licenciatura en Biología con un 20%, así mismo con el menor porcentaje Licenciatura en Física e Inglés.

Figura2. Porcentaje de estudiantes por proyecto curricular que reprobaron y diligenciaron la encuesta



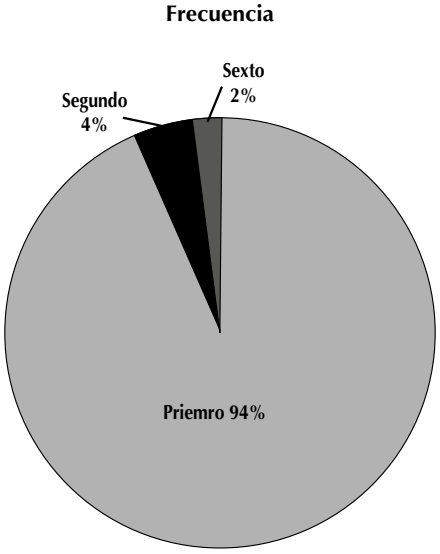
En cuanto a la pregunta de qué semestre son los estudiantes que reprobaron la cátedra, existe una concordancia con los datos obtenidos en la encuesta general pues la mayoría son pertenecientes a primer semestre.

Tabla 3. Frecuencia de estudiantes por semestre

Semestre	Frecuencia
Primero	43
Segundo	2
Sexto	1

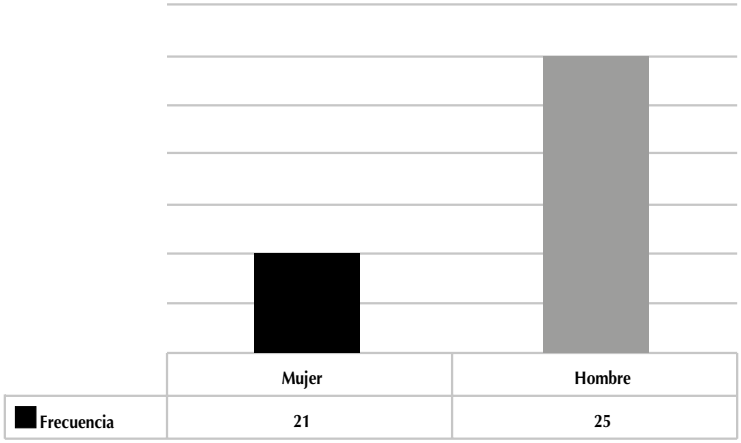
En la figura, se percibe con claridad la preponderancia de los estudiantes reprobados de primer semestre con un 94 %, con un 4% estudiantes de segundo semestre y con un 2% que representa un estudiante de Sexto semestre.

Figura 3. Frecuencia por semestre de estudiantes que reprobaron y que diligenciaron la encuesta



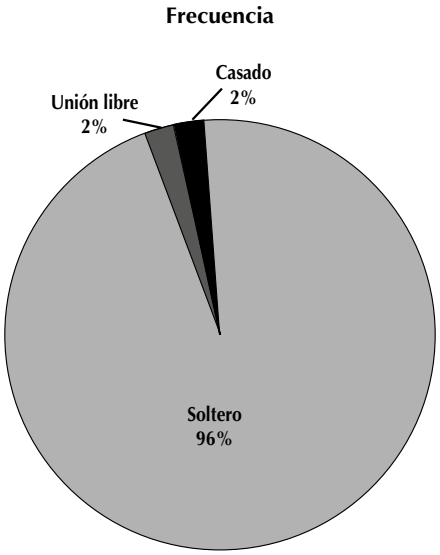
Ahora el Género de los y las estudiantes que reprobaron la cátedra no presenta una diferencia sumamente marcada pues como lo plasma la siguiente figura son más hombres que mujeres por tan solo 4 personas, lo que en porcentajes es; hombres 54% y mujeres 46%.

Figura 4. Género de estudiantes que reprobaron y contestaron la encuesta



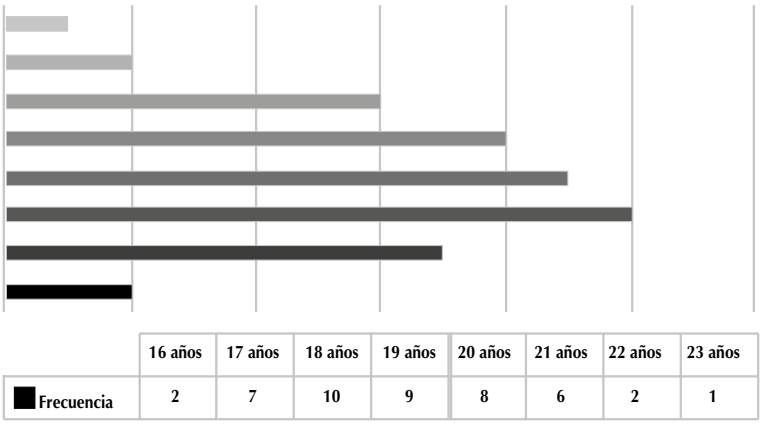
Acerca del estado civil de los y las estudiantes que reprobaron se halló que el 96% de ellos es soltero, el otro 2% son personas con pareja, uno de ellos unión libre, otro soltero. Lo que se puede evidenciar en la siguiente figura.

Figura 5. Porcentajes de estado civil de estudiantes que reprobaron y contestaron encuesta



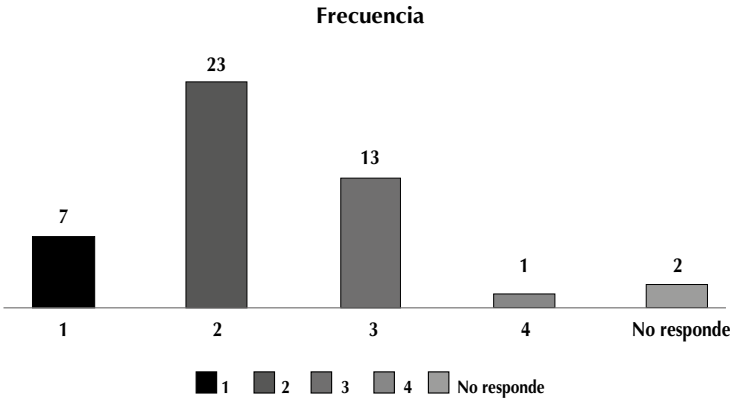
Sobre un asunto clave como es la edad, la información que se logró obtener cuenta que las edades con mayor frecuencia son 18 y 19 años y las de menor 23 y 16 años. Esto se puede constatar en la figura subsiguiente.

Figura 6. Frecuencia de edad de los estudiantes reprobados que Diligenciaron encuesta



En alusión al cuestionamiento de si tenía hijos o no, ninguno de los 46 estudiantes que reprobaron respondió afirmativamente, en cuanto al estrato socio-económico se encontró que la mayoría de ellos pertenecen al estrato 2 un 50 % del total, seguido del 3 con un 28 %, el estrato 1 con 15% y un solo estudiante estrato 4. En la figura a continuación se puede reflejar.

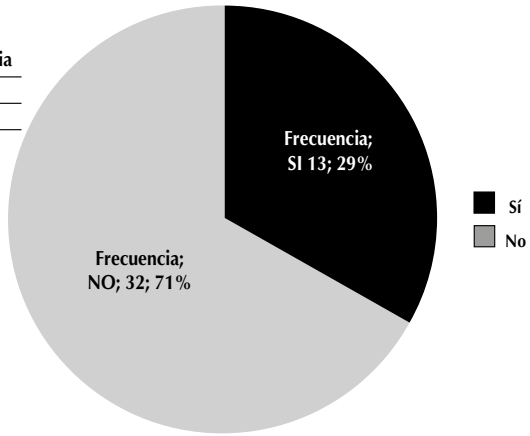
Figura 7. Frecuencia del estrato de los estudiantes que reprobaron



En relación a su situación laboral y si trabaja mientras estudia o no, se obtuvieron resultados que muestran cómo; un 71 % de los estudiantes No trabaja y un 29% si lo hace. Esto se ve representado en la figura siguiente.

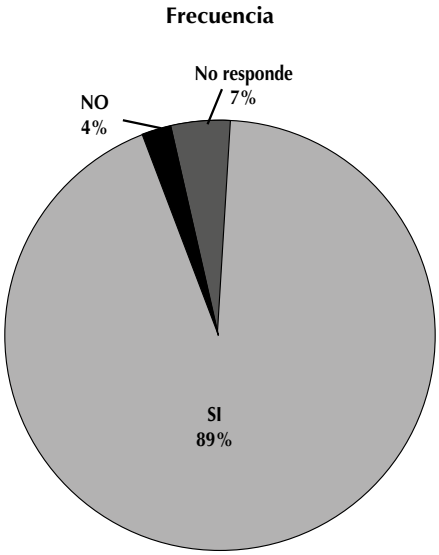
Figura 8. Frecuencia de estudiantes reprobados que trabajan y respondieron encuesta

Trabajo	Frecuencia
Sí	13
No	32



Ahora bien para poder empezar a evidenciar asuntos de tipo familiar de los estudiantes se indago acerca de si sus padres trabajaban, y cuáles eran los ingresos familiares mensualmente, la información que se obtuvo en relación a esto cuenta que 41 de los padres de familia si tiene empleo, mientras que dos de ellos no, lo que en porcentajes se observa en la figura.

Figura 9. Empleo de los padres de estudiantes reprobados



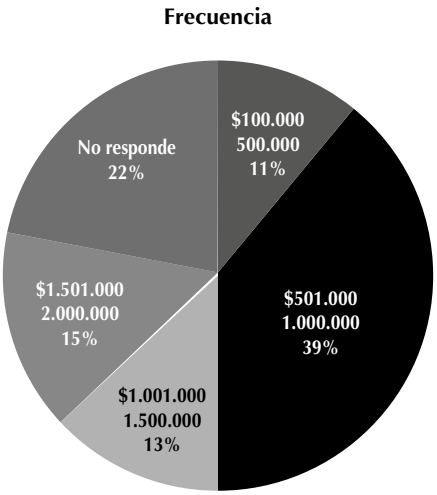
Los ingresos familiares por su parte se establecieron de acuerdo a unos rangos que partían desde $100.000, hasta $ 2.000.000 que es la suma más alta que respondieron. En este se evidenció como la mayoría de los ingresos familiares de los estudiantes

que reprobaron se encuentran en el rango que va de $500.000 a $1.000.000 con un porcentaje del 39%. En la figura y la tabla se puede admirar lo enunciado.

Tabla 4. Rangos de ingresos familiares de estudiantes que perdieron la cátedra.

Rango de ingresos	Frecuencia
$ 100.000-500.000	5
$501.000- 1.000.000	18
$1.001.000-1.500.000	6
$1.501.000-2.000.000	7
No responde	10

Figura 10. Porcentajes de ingresos familiares de estudiantes que perdieron la cátedra



En pro de obtener mayor información de la situación económica de los estudiantes se indago de igual forma sobre, cuanto pagaba de matrícula en la universidad y los datos que arrojó esto visibilizan que el 33 % de los estudiantes que reprobaron la cátedra pagan de semestre entre $101.000 y $200.000, seguidamente se encuentra el 31 % de ellos que pagan entre $50.000 y $100.000 el otro 36 % de los estudiantes pagan desde $201.000 hasta un poco más de $1.000.000, lo dicho se puede notar de mayor manera en las figuras a continuación.

Figura 11. Costo de matrícula de estudiantes que reprobaron y diligenciaron encuesta

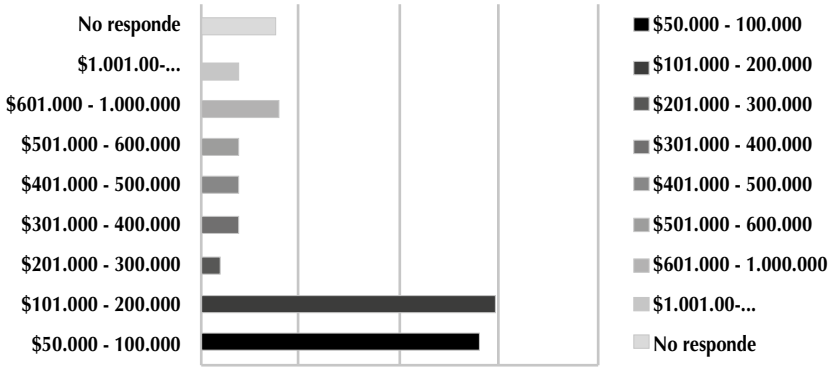
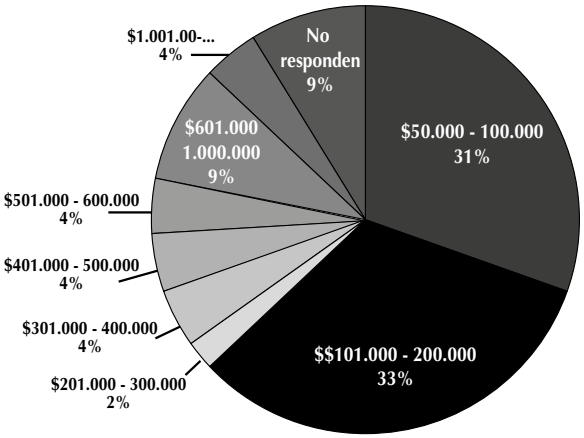


Figura 12. Porcentajes costo de matrícula de estudiantes que reprobaron y diligenciaron encuesta

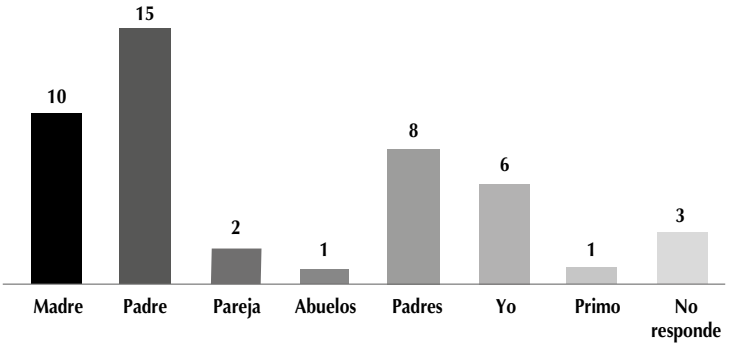


De la misma forma se preguntó por quién apoyaba económicamente sus estudios a lo cual ellos respondieron de la siguiente manera; la mayoría de ellos son apoyados por su padre, madre o ambos y seguido por ellos mismos. La Tabla y figura siguiente lo señala e incluyen a familiares, como primos, abuelos y la pareja.

Tabla 5. Apoyo económico de estudiantes reprobados que respondieron encuesta

Apoyo Económico de estudios	Frecuencia
Madre	10
Padre	15
Pareja	2
Abuelos	1
Padres	8
Yo	6
Primo	1
No responde	3

Figura 13. Frecuencia de las personas que brindan apoyo económico a estudiantes reprobados que respondieron encuesta.



La anterior pregunta abrió el espacio para indagar sobre aspectos familiares que también son de suma importancia para esta investigación, la primera de esta es acerca de con quien vive, donde se observó que la mayoría de ellos vive con padre, madre y hermanos (17 estudiantes) seguido por una diferencia notable de solo 5 estudiantes que viven con Madre y hermanos. En las tablas y figuras siguientes se puede mirar lo dicho.

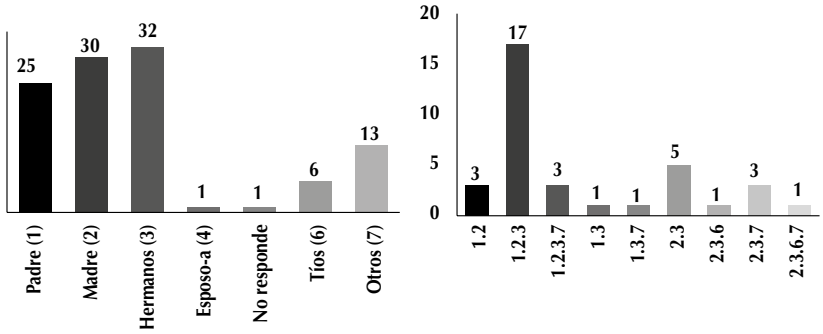
Tabla 6. Respuestas de la pregunta ¿Con quién vives?
De estudiantes que reprobaron la cátedra y contestaron encuesta

Con quien vives	Frecuencia
Padre (1)	25
Madre (2)	30
Hermanos (3)	32
Esposo(a) (4)	1
No responde	1
Tíos (6)	6
Otros (7)	13

Tabla 7. Frecuencias de las personas con las que viven estudiantes que reprobaron la cátedra y contestaron encuesta

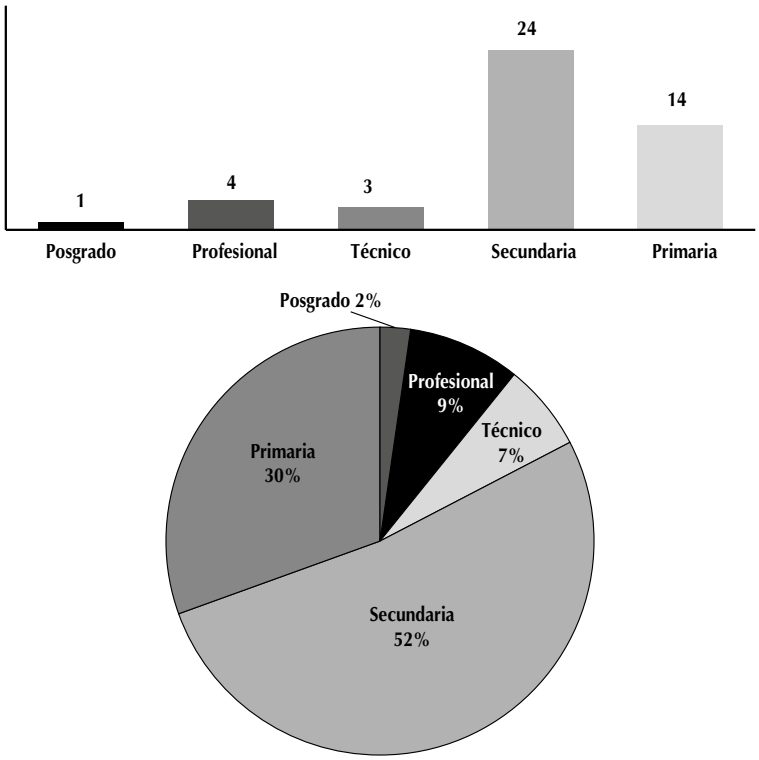
Relación	Frecuencia
1.2	3
1.2.3	17
1.2.3.7.	3
1.3	1
1.3.7	1
2.3	5
2.3.6	1
2.3.7.	3
2.3.6.7.	1

Figura 14. Frecuencia de las personas con las que viven estudiantes que reprobaron la cátedra y diligenciaron encuesta



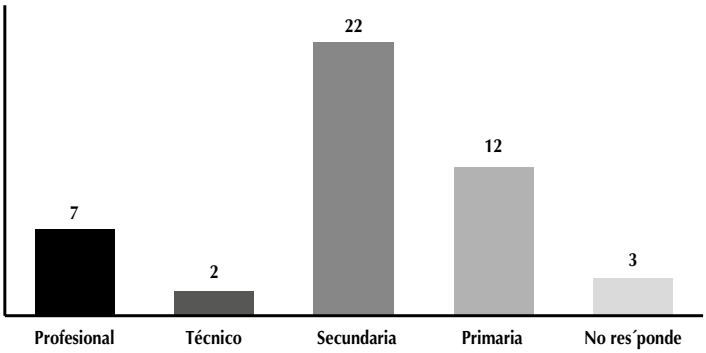
Otro asunto que se examinó en cuanto al ámbito familiar, fue los niveles de estudio de los padres en este punto se encontró que un 52% de las madres curso hasta secundaria, un 30% hasta primaria, y el otro 18% madres que hicieron técnicos, pregrado y una ellas posgrado.

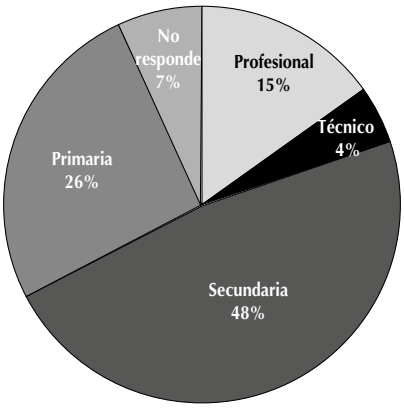
Figura 15. Nivel de estudios de las madres de estudiantes que reprobaron la cátedra



En cuanto los Padres de los estudiantes que perdieron la cátedra, no se encontraron datos sumamente diferentes en referencia al nivel de estudios de las Madres, además de que en ellos el porcentaje de Estudios profesionales es un poco mayor en un 15% y tres estudiantes no respondieron acerca del nivel de estudio de sus Padres.

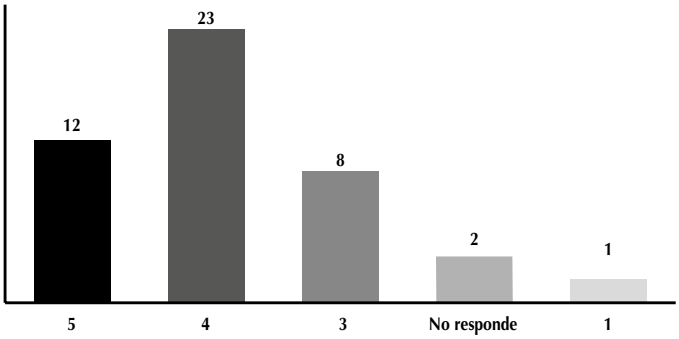
Figura 16. Nivel de estudios de los padres de estudiantes que reprobaron la cátedra





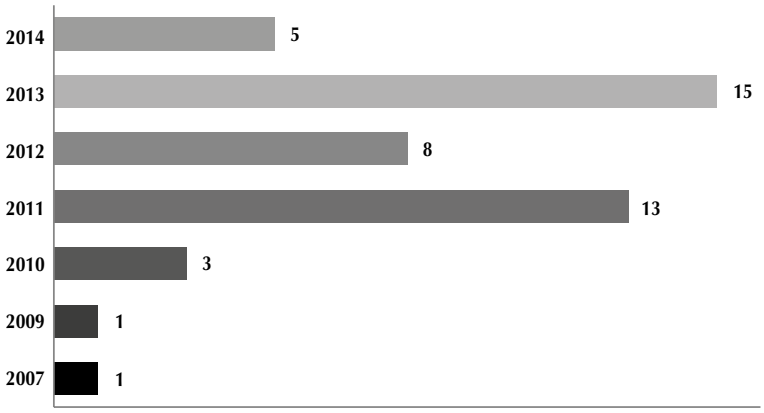
A los estudiantes también se les pidió que valoraran en una escala de 1 a 5 sus relaciones familiares, en lo cual se vio la calificación de 4 como la de mayor frecuencia pues 23 de los 46 estudiantes respondieron esto, la de segunda mayor frecuencia fue la calificación de 5 con 12 y la de menor 1 con un estudiante que respondió de esta manera.

Figura 17. Calificaciones de relaciones familiares de estudiantes que reprobaron la cátedra y contestaron encuesta



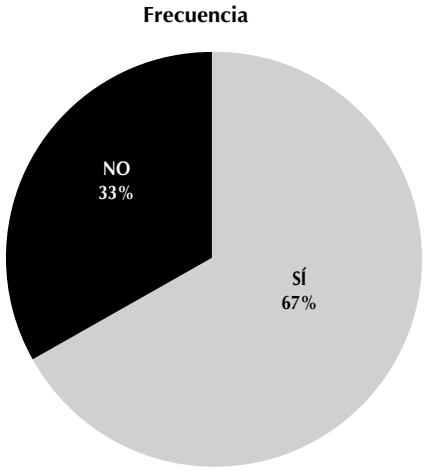
Ahora bien otro aspecto de indagación por parte de la encuesta fue sobre su trayectoria escolar. En primer momento acerca del año de promoción, en esta pregunta las respuestas de mayor frecuencia fueron 2013 y 2011, con 15 y 13 estudiantes respectivamente y los años de menor frecuencia fueron 2007 y 2009 con un estudiante cada uno.

Figura 18. Frecuencia de años de promoción de los estudiantes que reprobaron la cátedra y contestaron encuesta



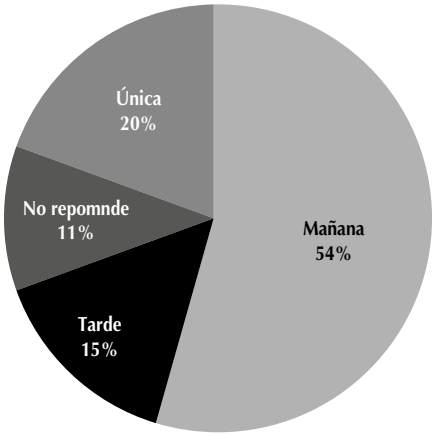
En relación al tipo de institución si es de carácter público o privado, los estudiantes respondieron un 67 % que si frente a un 33% que se graduó de una institución de tipo privado.

Figura 19. Porcentaje del tipo de institución de procedencia de estudiantes que reprobaron la cátedra y respondieron encuesta



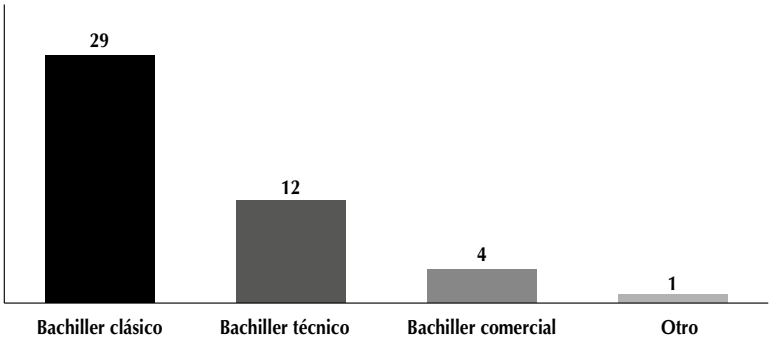
De la misma forma se consultó sobre la jornada en la que había estudiado en el momento en que estuvo en el colegio, la información adquirida sobre lo mencionado es que 25 de ellos estudiaron en la jornada mañana, 7 en la tarde y 9 en jornada única, 5 de ellos no respondieron.

Figura 20. Porcentaje de la jornada en la que estuvieron los estudiantes que reprobaron la cátedra y respondieron encuesta



Acerca del título obtenido por cada uno de los estudiantes que reprobaron se hayo que 29 de ellos recibió un título de Bachiller Clásico, 12 Bachiller Técnico, 4 Bachiller Comercial y 1 otro.

Figura 21. Frecuencia de título obtenido por los estudiantes que reprobaron la cátedra y respondieron encuesta

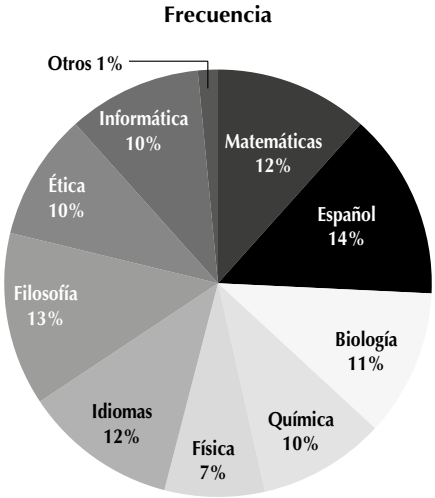


A los y las estudiantes también se les preguntó sobre cuáles eran las materias en las que mejor calificaciones tenían durante su época escolar, las de mayor frecuencia fueron; español y filosofía seguido de idiomas y Biología aunque no es una diferencia muy marcada puesto que todos superan los 20 estudiantes que respondieron esto, la de menor fue frecuencia fue la física, la siguiente tabla da cuenta de lo dicho.

Tabla 8. Materias en las que obtenían mejores calificaciones estudiantes que reprobaron la cátedra y diligenciaron encuesta

Materia	Frecuencia
Matemáticas	23
Español	28
Biología	22
Química	19
Física	15
Idiomas	23
Filosofía	26
Ética	19
Informática	20
Otros	3

Figura 22. Porcentajes de materias en las que obtenían mejores calificaciones estudiantes que reprobaron la cátedra y diligenciaron encuesta

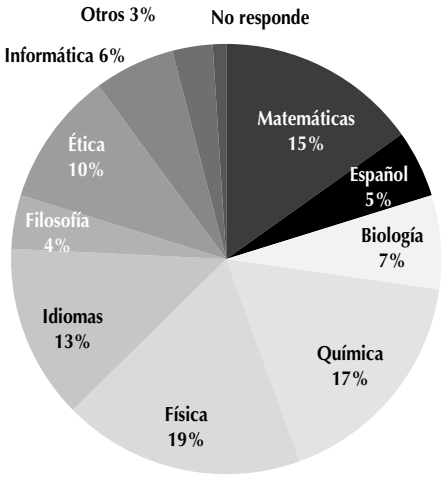


En relación al anterior cuestionamiento también se indago sobre las materias en las que obtenían las más bajas calificaciones. 18 de Los estudiantes que reprobaron la cátedra mencionan que la materia que más se les dificultó fue Física, seguida de cerca por química con 17 puntos, matemáticas con 15, e idiomas con 13. Las que menor frecuencia tuvieron es decir en las que a menos estudiantes les iba mal en la escuela fueron Filosofía y otros.

Tabla 9. Frecuencia de Materias en las que obtenían bajas calificaciones estudiantes que reprobaron la cátedra y diligenciaron encuesta

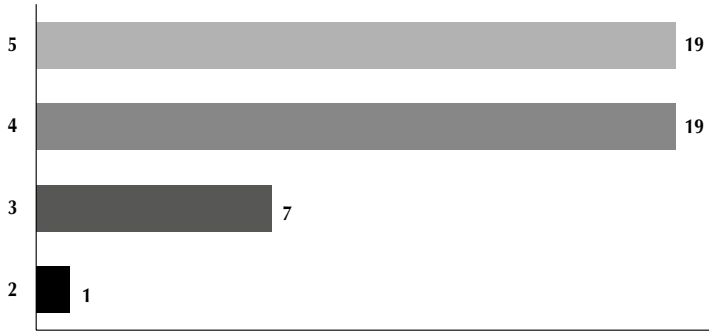
Materia	Frecuencia
Matemáticas	15
Español	5
Biología	7
Química	17
Física	18
Idiomas	13
Filosofía	4
Ética	10
Informática	6
Otros	3
No responde	1

Tabla 10. Porcentajes de Materias en las que obtenían bajas calificaciones estudiantes que reprobaron la cátedra y diligenciaron encuesta



Respecto al inicio de la vida académica universitaria de cada uno de los estudiantes se indagó acerca del grado de satisfacción con la carrera elegida que cursa con un puntaje de 1 a 5, en esta pregunta ninguno de los estudiantes que reprobaron la cátedra respondió con 1 su satisfacción, es decir ninguno de ellos dijo sentirse totalmente insatisfecho con su carrera pero si encuentra un estudiante que dio una calificación de 2, 7 de ellos le dieron 3, en el puntaje de 4 y 5 obtuvieron la misma frecuencia de 19 estudiantes.

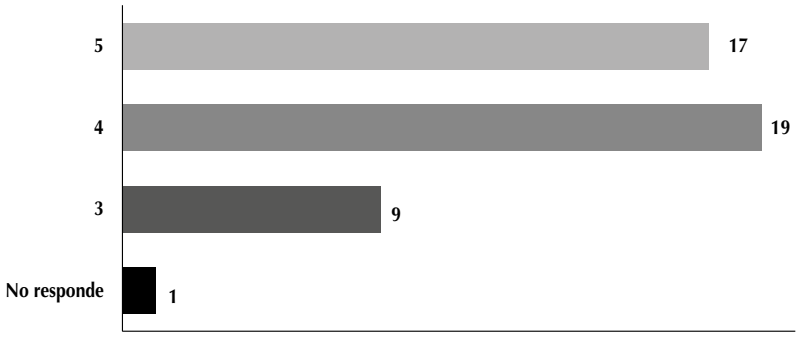
Figura 23. Frecuencia de grado de satisfacción con la carrera elegida entre los estudiantes que reprobaron la cátedra



Con la anterior pregunta se concluían los cuestionamientos en torno a su contexto y vida escolar y académica, y para terminar la encuesta se examinó las facultades de los y las estudiantes en el manejo de tecnologías como el computador, diversidad de programas y herramientas que se pueden encontrar en este y en internet. Esto se realizó pues se consideró un asunto importante dado el carácter bimodal de la cátedra Francisco José de Caldas y como esto podría ser un factor que podría influir en el rendimiento académico en la misma.

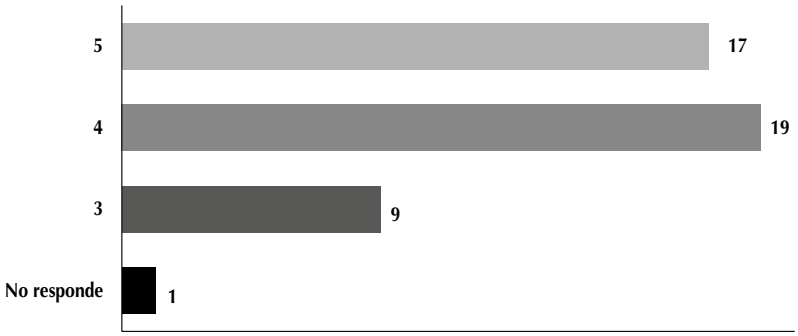
La primera de esta serie de preguntas fue sobre el manejo del computador, en dicha ninguna respuesta fue por debajo de 3 es decir todos los estudiantes que reprobaron la cátedra en este asunto tienen de medios a altos conocimientos sobre el manejo del computador, lo cual se puede evidenciar en la siguiente figura.

Figura 24. Calificación de manejo del computador por parte de los estudiantes que reprobaron la cátedra



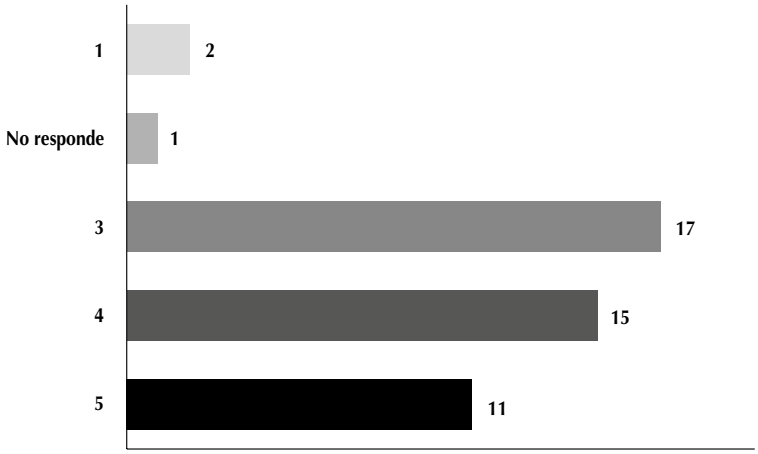
En manejo de una plataforma virtual la mayor cantidad de estudiantes respondieron con 3 seguido de 4 por una poca diferencia y dos estudiantes calificaron con 1 su manejo de plataformas virtuales.

Figura 25. Valoración del manejo de plataforma virtual de estudiantes que reprobaron la cátedra y respondieron encuesta



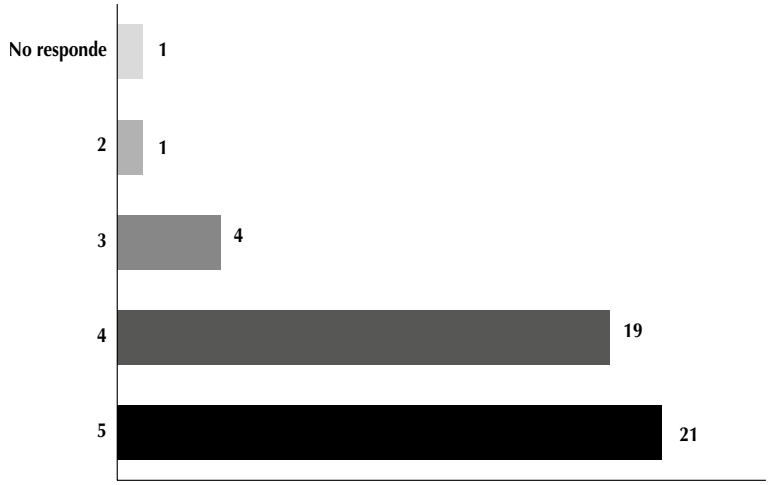
Sobre otro tema de interés en este aspecto que fue el manejo de chat, las calificaciones fueron mucho más altas pues 5 fue la de mayor frecuencia, 4 la que le siguió y no hubo respuestas de 1.

Figura 26. Valoración del Manejo de Chat por estudiantes que reprobaron la cátedra y respondieron encuesta



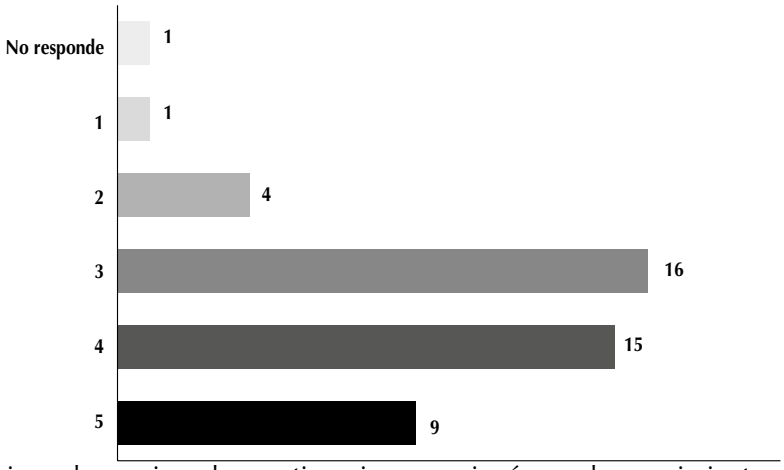
En cuanto a las habilidades en torno al manejo de un foro, lo cual se presenta al interior de una plataforma virtual se visibilizaron notas más bajas y la de mayor frecuencia fue la calificación de 3 donde 16 estudiantes respondieron esto, la segunda fue la puntuación 4 con 15 y 5 con una frecuencia de 9.

Figura 27. Valoración de habilidades en manejo de un foro por parte de estudiantes que perdieron la cátedra y respondieron encuesta

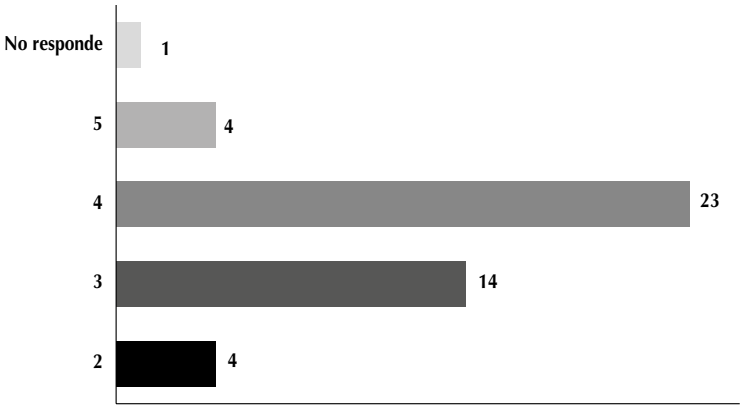


También se indago sobre el interés que tienen los estudiantes de la cátedra en las plataformas virtuales, a lo cual los estudiantes que reprobaron respondieron en su mayoría con 4, 3 y 5. Dos de ellos dijeron sentirse interesados lo más mínimo. Esto se puede visualizar en la siguiente figura.

Figura 28. Valoración del interés por las plataformas virtuales de parte de los estudiantes que reprobaron la cátedra y contestaron encuesta



Para terminar el mencionado cuestionario se averiguó por el conocimiento que los estudiantes tenían en torno a técnicas de aprendizaje, en aquella pregunta la respuesta con mayor frecuencia fue 4, seguida de 3 por una diferencia de 9 puntos; 2 y 5 tuvieron la misma cantidad de estudiantes que respondieron y nadie de ellos respondió con 1.



Autoconcepto de los estudiantes que reprobaron la cátedra

En este momento se describirán los resultados obtenidos por los estudiantes que reprobaron la cátedra y respondieron al formulario de Auto concepto forma 5. En este se examinaron respuestas abstractas en torno a 5 dimensiones que analizan las formas en que cada uno de los y las estudiantes se percibe a sí mismo en diferentes aspectos de la vida que a continuación se describirán. A las 30 preguntas propuestas en dicho test debían responder con una puntuación de 1 a 99, siendo 1 lo más bajo y 99 lo más alto. A estos se les aplicaban las formulas correspondientes señaladas en el manual de análisis diseñado por García y Misitú, para poder proceder a su análisis por dimensiones, las cuales son:

Dimensión I del Autoconcepto académico-laboral. Este aspecto hace referencia a la impresión que se tiene sobre la excelencia en la que ejecuta los roles de estudiante y trabajador respectivamente, la dimensión se desenvuelve en torno a dos cuestiones; los sentimientos que tenga en cuanto a la valoración de sus superiores como ser buen trabajador o estudiante; el otro trata sobre las cualidades que son valoradas en esos ámbitos.

Dimensión II del Autoconcepto social. Aquí se hace referencia a la percepción que se tiene sobre la forma en que lleva sus relaciones sociales. Al igual que la anterior tiene dos ejes en los que gira, el primero hace referencia a sus redes sociales y con ello su capacidad de mantenerlas y ampliarlas, el segundo a las cualidades adecuadas para las relaciones interpersonales.

Dimensión III del Autoconcepto emocional. La dimensión trata sobre la manera en que el sujeto ve su estado emocional y su capacidad de acción en momentos específicos, los dos aspectos en esta son la percepción general de él mismo: como ser nervioso, asustadizo y el otro acerca de su desenvolvimiento con otra persona que está en una posición social más privilegiada.

Dimensión IV del Autoconcepto familiar. Aquella habla sobre la forma en que se siente implicado, integrado y participativo en su familia. Este gira en torno a primero la confianza y el apoyo por parte de los padres, el segundo trata acerca del hogar y la familia en cuanto a la felicidad, el apoyo y dos planteados de forma negativa que hablan sobre no sentirse implicado ni aceptado.

Dimensión V del Autoconcepto físico. Esta trata sobre la forma en que se percibe el sujeto en su aspecto y condición física. En cuanto a los ejes el primero es acerca de sus capacidades para hacer deporte con los otros, el segundo sobre la autoconcepción de su aspecto físico, es decir si siente atractivo, elegante, entre otras cosas.

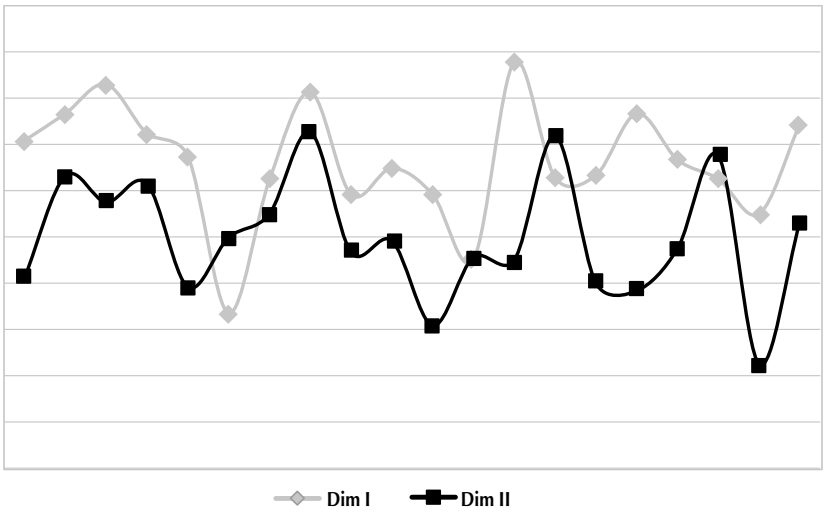
De acuerdo a las ya nombradas dimensiones se realizó la división de cada una de las preguntas según correspondiera (6 preguntas por cada dimensión) y dividió por 60 pues la fórmula propuesta lo indicaba, esto permitió que las respuestas oscilaran en un rango de 0.0 a 10. En concordancia en la tabla siguiente se muestran las frecuencias de los puntajes en cada una de las dimensiones de los estudiantes que reprobaron la cátedra.

Tabla 11. Frecuencia por rangos de valores obtenidos en cada una de las dimensiones por estudiantes que reprobaron la cátedra e hicieron el cuestionario

Rango	DIM1	DIM2	DIM3	DIM4	DIM5
0,1 -1,4	0	0	0	0	0
1,5 - 2,5	0	1	1	0	1
2,6-3,4	1	1	0	0	2
3,5-4,4	0	4	2	2	6
4,5-5,4	1	7	6	1	4
5,5-6,4	8	4	5	8	6
6,5-7,4	5	3	3	5	1
7,5-8,4	4	0	2	4	0
8,5-9,4	1	0	1	0	0
9,4-10	0	0	0	0	0

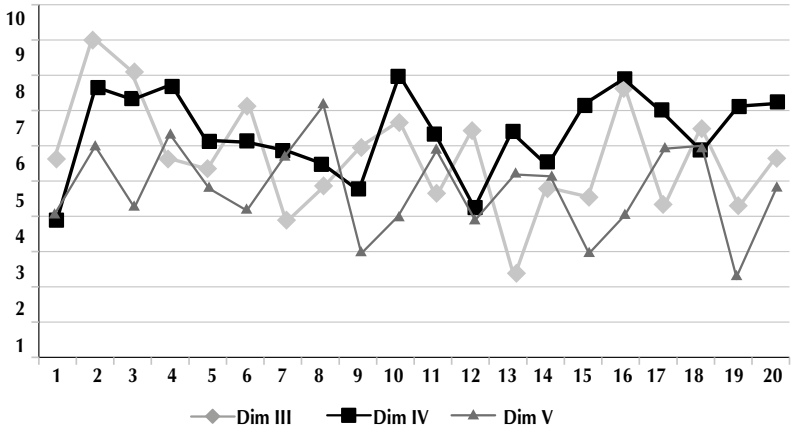
En la tabla anterior se puede evidenciar que; en la Dim I el rango con mayor frecuencia fue el de 5,5-6,4, es decir un puntaje medio, en la Dim II la de mayor frecuencia estuvo un poco más por debajo en 4,5-5,4 en un puntaje medio-bajo al igual que la Dim III Y IV por su parte la dimensión V tiene dos rangos con la misma frecuencia la de 5,5-6,4 (Medio) y 3,5-4,4 (Medio-Bajo). Ninguno de los estudiantes obtuvo un puntaje muy bajo o muy alto en alguna de las dimensiones. En las figuras que se muestran a continuación se muestran los puntajes de cada uno de los estudiantes en las 5 dimensiones.

Figura 29. Puntajes de Dim I y Dim II, de estudiantes que reprobaron la cátedra e hicieron cuestionario af5



En esta figura se puede visibilizar que los puntajes obtenidos en la Dimensión I Académico-Laboral está por encima de la dimensión II Social, también se puede observar como en la primera dimensión hay dos puntajes que se alejan de la media un puntaje por debajo de 4 es decir obtuvo un puntaje medio bajo en la dimensión académico-laboral, y uno de ellos cercano al 9 (alto), en la segunda dimensión la del Autoconcepto social solo es realmente notable un puntaje cercano al 2 es decir muy bajo.

Figura 30. Puntajes de Dim III, Dim IV y Dim V de estudiantes que reprobaron la cátedra e hicieron cuestionario



Ahora en la figura anterior que muestra las otras tres dimensiones es visible que la dimensión con mayores puntajes es la IV la familiar y las más baja la V (Física) la Dimensión III que es la emocional tuvo el puntaje más alto registrado con un puntaje por encima de 9 (alto) pero también un puntaje cercano al dos muy bajo, que está cerca al puntaje visiblemente más bajo de 2 puntos de la dimensión física. Así mismo se puede ver algunas personas como el 6 que es claramente mucho más alta la Dim III (Emocional) sobre la V (Física) y en el caso 8 que es el único caso donde la Dim IV (Familiar) está por encima de las otras 2 dimensiones.

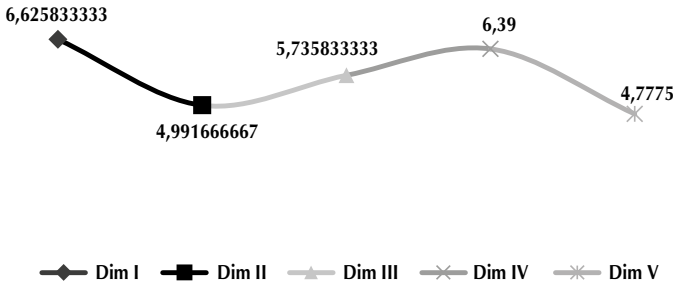
A continuación se muestra la tabla que presenta las medidas estadísticas a tener en cuenta como son; la media, mediana, moda, entre otras que pueden corroborar lo dicho. En la tabla se nota que la media más alta está en la Dimensión Académico-Laboral con un promedio medio-alto, el Mínimo se encuentra en la Dim V sobre los aspectos físicos con un puntaje muy bajo y el Máximo ubicado en la Dimensión Emocional.

Tabla 12. Medidas estadísticas de las dimensiones de Autoconcepto para estudiantes que reprobaron la cátedra e hicieron el cuestionario

ESTADISTICAS	DIM I	DIM II	DIM III	DIM IV	DIM V
Media	6,62583333	4,99166667	5,73583333	6,39	4,7775
Mediana	6,575	4,83333333	5,65833333	6,31666667	4,833333333
Moda	7,66666667	N/A	4,83333333	N/A	6
Desviación estándar	1,28027632	1,32019292	1,57166313	1,21994152	1,275457434
Varianza	1,63910746	1,74290936	2,470125	1,48825731	1,626791667
Mínimo	3,35	2,25	2,36666667	3,8	2,166666667
Máximo	8,78333333	7,26666667	9,13333333	8,13333333	7,116666667

Por ultimo como muestra general de los puntajes de los estudiantes en cada una de las dimensiones la figura siguiente visibiliza la media, plasmando que la más baja de estas es la dimensión Física la cual está por debajo de 5 seguidas de la Dimensión Social. La de Mayor media fue la Dimensión académico-Laboral que es una puntuación media-alta.

Figura 31. Promedio de dimensiones de puntajes de estudiantes que reprobaron la cátedra y llenaron cuestionario



Habilidades sociales de estudiantes que reprobaron la cátedra

A continuación se describirán los resultados obtenidos en la Escala de habilidades sociales que es un test que propone 33 situaciones el cual fue diseñado por Helena Gismero, que indaga por el grado de identificación con estas de las personas que lo responden. En el análisis de las respuestas se indagan 6 factores que se describirán en un momento, el cuestionario tiene 4 opciones de respuesta: A= No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría B=No tiene que ver con migo, aunque alguna vez me ocurra C= me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así D= Muy de acuerdo, me sentía así o actuaría así en la mayoría de los casos. Al momento de la interpretación cada una de las letras se cambia por un número de 1 a 4 según corresponda y este consignado en el manual de análisis, estos puntajes se suma dependiendo al factor que correspondan y posteriormente se hace la transformación al baremo de acuerdo a su género.

Factores de habilidades sociales

Factor I: Autoexpresión de situaciones sociales. El primer factor examina las capacidades del sujeto de expresarse de forma tranquila y espontanea en diversidad de situaciones que deba hacerlo.

Factor II: Defensa de los propios derechos como consumidor. En esta sección se refleja las formas en las que podría actuar la persona con desconocidos en pro de defender sus derechos en momentos de consumo, como devolver un objeto defectuoso, no dejar que se colen en la fila, etc.

Factor III: Expresión de enfado o disconformidad. El factor tres observa las aptitudes de las personas para expresar molestia, sentimientos negativos que están justificados y desacuerdos.

Factor IV: Decir no y cortar interacciones. Este da cuenta de las habilidades del cuestionado en terminar conversaciones, relaciones, situaciones que le incomodan

o no quiere continuar, así como negarse a prestar algo. Señala a autora que este factor la aserción es lo clave.

Factor V: Hacer peticiones. En el factor cinco se busca visibilizar las capacidades de pedir algo que necesitamos o que queremos a los otros sean amigos o en un momento que se es consumidor.

Factor VI: Iniciar interacciones positivas con el género opuesto. Aquí se examina las aptitudes de dialogar con alguien perteneciente al otro género, con fines de pedir una cita, iniciar una conversación, dar un alago, entre otras.

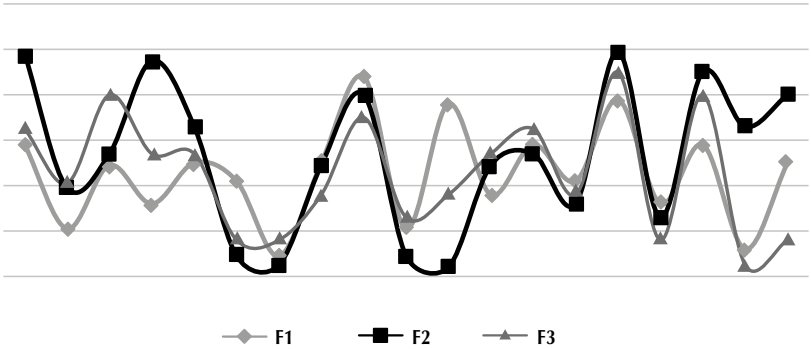
A continuación en la primera tabla se muestran las frecuencias por rangos de los resultados de estudiantes que reprobaron la cátedra e hicieron el test EHS por cada uno de los Factores.

Tabla 13. Frecuencias por rangos percentiles de resultados por factores de estudiantes que reprobaron la cátedra y desarrollaron cuestionario

RANGO	Fac I	Fac II	Fac III	Fac IV	Fac V	Fac VI
0,1-10	1	4	1	3	2	3
11.-20	1	0	4	4	1	7
21-30	2	1	1	2	1	2
31-40	3	2	3	3	0	2
41-50	6	2	1	1	6	2
51-60	3	2	3	0	2	0
61-70	0	2	3	2	0	1
71-80	2	2	2	2	3	1
81-90	1	1	1	0	2	0
91-100	0	3	0	3	2	1

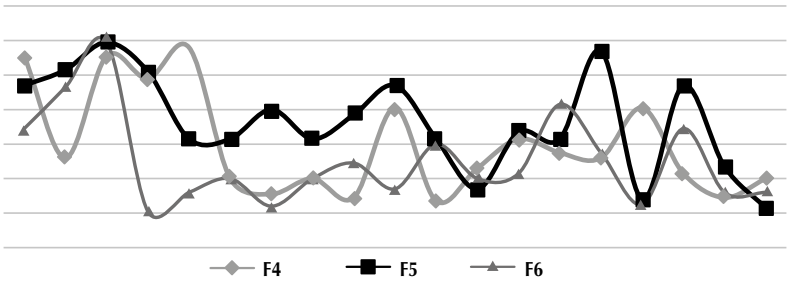
En la tabla anterior se puede evidenciar que en el factor de expresión en situaciones sociales los percentiles de mayor frecuencia se encuentran en el rango 41-50, en el factor II de defensa de los derechos como consumidor la mayor frecuencia es en el más bajo puntaje en el rango de 0,1-10 aunque en este las diferencias con los otras frecuencias es muy bajo, pues esta seguido por 3 en el rango más alto, sobre el factor III Expresión de enfado o disconformidad y IV Decir no y cortar interacciones se puede observar que el de mayor frecuencia también se encuentra en el rango de los puntajes bajos 11-20, el factor V de hacer peticiones por su parte tiene la mayor frecuencia en un puntaje medio y el VI de interacciones con el género opuesto la mayoría de los estudiantes tuvieron un puntaje bajo.

Figura 32. Puntajes en Los Fac I, Fac II y Fac III de los estudiantes que reprobaron y diligenciaron cuestionario



En la figura de los Fac I, II y III se puede evidenciar que la diferencia entre los tres no es muy marcada, el factor 2 de la defensa de los derechos como consumidor es el que presenta mayores picos cercanos al percentil más alto posible que es 99, pero de la misma manera es en el que algunos de los estudiantes tienen los puntajes más bajos. Por estudiantes no se encuentran diferencias muy notables entre estos tres factores excepto por algunos casos específicos como el numero 4 donde se observa un punta muy alto en el factor II y un puntaje bajo en el factor I sobre la auto expresión de situaciones sociales, en el caso 11 se observa algo similar pero en este caso el puntaje del factor II es Muy bajo en comparación a uno alto que obtuvo en el Factor I. Por su parte el Factor III acerca de la expresión de enfado o disconformidad presenta solo un pico y tres puntajes por debajo de 20.

Figura 33. Puntajes en Los Fac IV, Fac V y Fac VI de los estudiantes que reprobaron y diligenciaron cuestionario



Sobre los puntajes de los estudiantes reprobados en los Fac IV, V y VI en la figura anterior observables se evidencia que entre estos tres el de mayores puntajes es el Factor V el de hacer peticiones, el que también presenta 3 puntajes muy bajos, el Factor IV que trata de decir que no y cortar interacciones presenta puntajes similares al VI el de Interacciones con el género opuesto, puesto que ambos tienen solo dos picos en el

percentil muy alto, en el estudiante número 4 se puede observar presenta el factor de interacciones con el género opuesto en muy bajo y los otros dos en alto, también varios estudiantes con puntajes similares en el Fac IV y el VI.

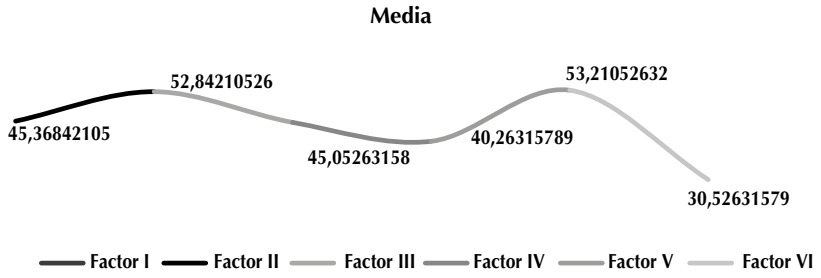
A continuación se muestra la tabla con las medidas estadísticas básicas de los puntajes en general de los estudiantes que reprobaron y diligenciaron el test EHS, en aquella se puede observar que; el factor con mayor media es el factor V el de hacer peticiones con un puntaje medio, seguido de cerca por el factor II el de la defensa de los derechos como consumidor, el de menor con un puntaje bajo es el VI el de interacciones con el género opuesto que también fue el factor con el puntaje más bajo de 1, el factor V que fue el que tuvo una media más alta y también está entre los que tienen los puntajes más altos tiene también uno de los percentiles más bajos, lo cual indica que es un factor donde hay estudiantes con puntajes bien dispares.

Tabla 14. Medidas estadísticas de los VI factores del EHS, de los estudiantes que reprobaron cátedra y diligenciaron test.

ESTADISTICAS	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V	Factor VI
Media	45,36842105	52,842105	45,05263158	40,26315789	53,2105263	30,5263158
Mediana	49	54	41	32	47	20
Moda	58	54	16	20	43	12
Desviación estándar	21,69027054	32,529069	25,52444076	30,14933592	28,0705044	26,0988898
Varianza	470,4678363	1058,1404	651,497076	908,9824561	787,953216	681,152047
Mínimo	9	4	5	7	3	1
Máximo	88	99	90	96	99	99

La siguiente figura da también cuenta de lo dicho en relación a los puntajes de la media donde se nota claramente la diferencia que tiene el factor VI de interacciones con el género opuesto en relación a los otros, con un puntaje notablemente más bajo.

Figura 34. Media de puntajes de los estudiantes que reprobaron en los VI factores del EHS



Entrevistas

En este momento se describirán los aspectos de la información obtenida por medio de las entrevistas realizadas a estudiantes que vieron la cátedra Francisco José de Caldas en los semestres 201-1 y 2014-3, sobre la concepción que tenían los estudiantes que tuvieron inconvenientes y resultan pertinentes señalar y comentar en pro del entendimiento del fenómeno del fracaso académico al interior de la cátedra.

Relación con Maestros y compañeros

Al momento de abordar las preguntas que se relacionaban con su relación con el docente y los compañeros los estudiantes hablaron de esto desde varios lentes, pues uno de ellos que reprobó señala que le agradaba las temáticas, la metodología y le parecía bien la forma en que el docente desarrollaba la clase, pero pues no obtuvo muy buenas notas en los trabajos, ni en las evaluaciones y no presentó algunos trabajos lo cual influyó en su perdida, similar a lo dicho por este estudiante decían muchos de los otros compañeros quienes plantearon tener una concepción positiva hacia la cátedra, por otra parte hubo estudiantes que mostraron su inconformismo con los docente en dos perspectivas. La primera de estas iba en dirección a la forma de abordar el conocimiento y la relación con los estudiantes pues podría mostrarse como una persona poco comprensiva y cerrada en su pensamiento lo cual generaba que decidieran no volver a la clase, por otra parte las metodologías usadas, las formas de abordar los temas, el tipo de trabajos, actividades de clase, temáticas, maneras de evaluar muy exigentes y la forma de expresarse en la cátedra para algunos de ellos fue complicadas y no lograban obtener las calificaciones más optimas en los trabajos, algunos de ellos afirmaron que al ser una cátedra con enfoque en humanidades; lecturas, elaboración de ensayos y reflexiones y ellos al pertenecer a las ciencias llamadas exactas se les dificultaba la elaboración de este tipo de actividades.

En relación a la convivencia con los compañeros de la cátedra algunos mencionan que los y las docentes promulgaban esto y que eso apoyaba el trabajo colaborativo, pero por otra parte también mencionaron que por actitudes de sus compañeros como no leer se perdía un poco la dinámica de la cátedra, así como que ellos y ellas

visibilizaban que a sus compañeros se les hacía complicada la clase, no se lograban adaptar al contexto de la exigencia en la cátedra porque vendrían acostumbrados a otro tipo de aprendizaje no les agradaba la metodología y muchas veces el docente por lo tanto no iban a clase con la mejor disposición.

Situaciones personales

Parte significativa de los estudiantes entrevistados que tuvieron inconvenientes en la cátedra y reprobaron u optaron por no volver más hablaron abiertamente de los inconvenientes con el tiempo, los horarios establecidos y los horarios fluctuantes de las cátedras de tipo magistral en auditorios externos al campus universitario que se cruzaban con asuntos vitales e impostergables como el trabajo u otras materias que se cruzaban con ello. A si mismo señalaron haber tenido inconvenientes de tipo personal, que le habían hecho no poder volver a todas las materias, o permanecer en la universidad hasta el horario de la clase.

Temáticas de la cátedra y organización

En cuanto a las temáticas manejadas en la cátedra Francisco José de Caldas ninguno de ellos planteo alguna molestia, por el contrario lo planteaban como interesantes y pertinente. Señalaron cuestiones de organización institucional de la cátedra, como la falta de salones, horarios muy tarde, fallas del sistema para el adecuado manejo de la plataforma virtual, entre otros.

Discusión

Factores psicosociales para el Fracaso Académico en la cátedra Francisco José de Caldas

A continuación se analizara la información anteriormente descrita, organizada por los aspectos que se señalaron han dicho los autores influyen en el fracaso o éxito académico. En cuanto a la muestra en general se observó que de la toma total de 354 encuestas realizadas a estudiantes, 46 de ellos habían reprobado es decir el 13% de la muestra total, en la prueba de Autoconcepto AF5 fueron 20 estudiantes de los reprobados los que lo diligenciaron y el de Escala de Habilidades Sociales EHS 19, en este existe una diferencia de un estudiante por errores al momento de diligenciar el formato. La muestra que existe en comparación a los porcentajes obtenidos con las listas en general de los reprobados en los dos semestres investigados es producto y da cuenta de la gran cantidad de fallas que llegaban acumular los estudiantes que reprobaban la cátedra, por lo tanto no se encontraron en las ocasiones que se realizaron las pruebas.

Aspectos personales

Los autores que plantean los factores que pueden influir en el adecuado rendimiento académico de un estudiante han señalado que aspectos a tener en cuenta para el adecuado análisis de la permanencia y la deserción son los aspectos personales, como edad, género, estado civil. Ahora bien como se señaló anteriormente la mayoría de los estudiantes reprobados tienen la edad de 18 a 20 años, seguido de 17 y 21 la cual es la edad que se espera tengan los estudiantes al momento de ingresar en la universidad, acerca del género no se ve una diferencia marcada entre 25 hombres y 21 mujeres como para poder llegar ser un factor que pueda modificar el análisis, aunque en relación a la cantidad de mujeres (217) en relación a hombres (137) el porcentaje es que 10% de las mujeres de la muestra reprobaron en relación al 18 % de los hombres.

El estado civil de ellos y ellas es más del 90 % soltero, se encuentran dos estudiantes mujeres en una situación diferentes ya que una de ellas está casada y la otra vive en unión libre, ambas tienen 20 años, en el caso de estas dos estudiantes habría que indagar con mayor profundidad si su estado civil pudo haber afectado en algún momento su adecuado desarrollo académico, ya que ninguna de las dos afirma tener hijos puesto que en la muestra de los estudiantes que reprobaron ninguno tiene hijos, en comparación a la encuesta en general donde 6% tienen 1 hijo. Por lo tanto se puede decir que en el caso del fracaso académico de los y las estudiantes de la cátedra en estos semestre tener hijos no fue un factor que haya permeado.

Aspectos familiares

De los estudiantes que reprobaron se observó que 17 de ellos viven con mamá, papá y hermanos, seguido por números mucho más bajo de 5 estudiantes que solo viven con la Madre y los hermanos. Los cuales son datos que no se contradicen con la muestra general. De acuerdo a esto la situación familiar de la mayoría de ellos es adecuada al vivir en una familia de tipo nuclear donde se diría existe una división de gastos y de responsabilidades, habría que estudiarse en un posterior momento que tanta cantidad de hermanos tienen y en qué lugar se encuentra el estudiante y sobre los estudiantes que viven solo con la Mamá y hermanos se observó que solo uno de ellos trabaja seguramente para poder ayudar a contribuirle a los gastos del hogar a su madre y sus gastos universitarios, esto introduce al siguiente de los aspectos que es el Económico.

Sobre los asuntos familiares también se les solicitó a los estudiantes que valoraran numéricamente sus relaciones familiares; 35 de ellos respondieron 4 y 5 lo cual implica unas muy buenas y adecuadas maneras de relacionarse con su familia esto implicaría que las personas se sientan valorados y apoyadas. En este aspecto también se indagó sobre el nivel de estudios de los padres en relación a la madre se evidenció que en su mayoría hicieron hasta secundaria o primaria, 5 de las madres

de los estudiantes que reprobaron e hicieron encuesta son profesionales (Una con posgrado 4 con pregrado) lo que vale la pena resaltar aquí es que en la encuesta general son en total de 6 madres profesionales y 5 de ellas son madres de estudiantes que reprobaron, lo cual resulta paradójico porque puede ser que la madre al ser profesional tenga mayor cantidad de ocupaciones y no puede estar pendiente del rendimiento académico de su hijo o hija y que sus padres sean profesionales no es un punto seguro de éxito académico, de los 5 estudiantes que su madre es profesional tres son estrato 3,ninguno de ellos trabaja y ninguno de los cinco Papás son profesionales.

En relación al nivel de estudio de los padres la mayoría al igual que las madres hicieron secundaria, seguido de primaria y 5 Papás son profesionales uno de ellos del único estudiante que es estrato 4. Por lo tanto se evidenció que en ninguna de las familias de los estudiantes reprobados ambos padres son profesionales, por el contrario la mayoría de los padres hicieron hasta secundaria, pero eso no fue un impedimento para que alguno o su único hijo entrara a la universidad y claramente el nivel de estudios de los padres hace que se encuentren mejor económicamente lo cual se evidencia en el estrato socioeconómico.

Autoconcepto familiar: en el test de AF5 una de las dimensiones que se indaga es acerca de cómo se siente en su plano familiar, los puntajes que obtuvieron los estudiantes la mayoría estuvieron entre 5,5 a 8,4 es decir un puntaje medio con tendencia a alto, esto según la autora (Gismero; 2008) es de vital importancia pues tiene relación con su rendimiento académico, por el sentirse apoyado, participe y poder tener optimas relaciones sociales. De acuerdo a eso se podría afirmar que los estudiantes que fracasaron académicamente no se encuentran mal en esta dimensión pero tampoco en el estado más óptimo que sería el muy alto.

Aspectos económicos

En primera medida, se indagó sobre la economía familiar de los estudiantes ahí se encontró como se describió con anterioridad que la mayoría de ellos y ellas son de estratos 2 y 3 seguido por el estrato 1. En el estrato más bajo es decir 1 solo dos de los siete estudiantes afirmó estar trabajando los dos únicos hombres, una de ellas es la que vive en un unión libre y es su pareja quien la apoya en los estudios universitarios, los únicos dos padres de la muestra que no tienen empleo son del estrato 1. Así mismo casi el 50% de los estudiantes estrato 2 trabajan, solo dos estudiantes pertenecientes al estrato 3 tienen empleo, lo cual afirma que 13 de los 46 estudiantes que reprobaron trabajan y de ellos 6 se pagan ellos mismos sus estudios y la mayoría viven con Mamá, Papá y hermanos, reafirmando lo mencionado anteriormente que aunque viven con ambos padres los gastos del hogar, sumado a un hijo universitario, y otros hermanos que posiblemente también se encuentran en el ámbito educativo hace que muchos de ellos tengan que buscar costear sus estudios

y apoyar económicamente su hogar, aunque solo uno de ellos afirma ganar más de $600.000, así que todos ganan menos de un salario mínimo, no se encuentran en las mejores condiciones laborales en cuanto ingresos dignos.

De la misma manera es preocupante que hayan padres sin trabajo y precisamente pertenecientes al estrato socio económico más bajo lo cual da cuenta de las situaciones que se pueden evidenciar en la Ciudad de Bogotá que no es una realidad ajena a la universidad Distrital, en este aspecto se puede analizar que la cuestión de la necesidad de trabajar por parte de los estudiantes que reprobaron es un factor que pudo influir, esto como algunos de ellos lo hicieron saber en las entrevistas, ya que señalaron que se cruzaban los horarios de la clase con el trabajo, o no alcanzaban a llegar por el horario en el que salían de laborar.

Acerca de los ingresos Familiares de los estudiantes la mayoría se encuentran entre $500.000 Y $1. 000.000 de pesos, considerando que la mayoría viven con ambos padres podrían ser la suma de ambos salarios, es alertante ver que hay ingresos familiares de 5 de los estudiantes que se encuentran entre $100.000 y $ 500.000, considerando los gastos de vivir en una ciudad como Bogotá; arriendo, transporte, alimentación y manutención universitaria. En relación a este asunto, se observó que la mayoría de los estudiantes reprobados paga menos de $200.000 de semestre lo cual es adecuado de acuerdo a lo dicho anteriormente, aun así 8 de los estudiantes pagan más de $400.000 hasta más de $1.000.000, el estudiante estrato 4 paga un total de $1.700.000 lo cual para ser semestres de universidad Pública es un costo muy alto.

Ahora bien a diferencia de los resultados arrojados en la encuesta general en la muestra se observó que son mayoritariamente los Papás quienes apoyan los gastos universitarios, se podría relacionar con que en la muestra de los estudiantes reprobados son mayor cantidad los padres con más alto nivel de estudio que las madres.

Aspectos académicos e institucionales

Los estudiantes que reprobaron la cátedra y diligenciaron encuesta en un porcentaje mayor al 90% son de primer semestre, esto se podría deber a inconvenientes en su procesos de adaptación a cuestiones como el ritmo de estudio , tipo de actividades en clase, trabajos, que puede no ser a lo que está acostumbrado como lo señalo una estudiante en la entrevista en referencia a una de sus compañeras que decía ser más simpatizante de otro tipo de modelos pedagógicos , en las mismas entrevistas una de las estudiantes que reprobó comento la dificultad que ella tuvo de realizar el tipo de actividades que solicitaban en la cátedra, como leer, generar escritos analíticos, como ensayos, artículos, etc. Y debates, pues eran asuntos diferentes a los que ella estaba acostumbrada y se sentía cómoda de acuerdo al área que estudiaba.

Comprando lo que la estudiante resalto se mostró como la mayoría de los estudiantes que perdieron son pertenecientes al proyecto curricular de licenciatura en

matemáticas, seguido por Ciencias Sociales y Biología, a los estudiantes de Sociales esto no es aplicable, pero de los demás proyectos curriculares podría ser un factor importante a tener en cuenta, aunque al tener una formación en una licenciatura es vital ese tipo de exigencias a las cuales los estudiantes deben acostumbrarse y potenciar eso en ellos.

En concordancia a lo dicho es importante estudiar y analizar la trayectoria escolar de los estudiantes que reprobaron para entender algunos de los factores que pudieron influir en que eso sucediera además de lo dicho ya, acerca del cambio de modelo pedagógico. La mayoría de los estudiantes se habían graduado en el 2013, por lo tanto ingresaron lo más pronto posible a la universidad la otra mayor cantidad fue en el 2011, 2 años en que pudieron haber estudiado otra cosa puesto que 13 estudiantes de la muestra habían estudiado algo más y tres de ellos se graduaron de eso entre ellos se encuentran los que se habían graduado hace más tiempo que eran de 2007 y 2009, entonces no se puede afirmar que un factor haya sido largos tiempos sin estudiar una asunto que haya influido en reprobar la cátedra. Del tipo de educación que recibió 67 % de ellos provenían de instituciones de carácter público y 33% de privado, este último porcentaje es superior en esta muestra que en la encuesta general, lo cual podría interpretarse de diferentes maneras, primero que la educación que se da en las instituciones públicas podría ser más similar a la que se da en la universidad que el tipo de modelo pedagógico que se maneja en los Colegios privados y Segundo; que el ámbito institucional es más semejante en ambas entidades públicas que con la privada. Según los horarios un poco más del 50% de estudiantes pertenecían a la jornada mañana y el otro por ciento eran entre jornada tarde o única, esto daría cuenta de la costumbre en organización del tiempo de los estudiantes, que claramente al ingresar a la universidad tienen que asumir muchas veces jornadas más largas de estudio al interior y por fuera de la universidad lo cual puede afectar el cumplimiento de horarios y trabajos para todas las clases y como lo mencionaron los estudiantes en las entrevistas los horarios no eran los más óptimos e institucionalmente es un problema que presenta la universidad.

Las materias en las que los estudiantes contaron haber tenido notas más bajas son Física, Química y Matemáticas y en las que más altas Filosofía, español y Matemáticas, de acuerdo a esto la tesis anterior no tendría mucho valor acerca de la dificultad con las humanidades, de parte de algunos estudiantes, seguramente los que pusieron las humanidades como parte fuerte, mostraron dificultades en las ciencias llamadas "exactas" y los otros al contrario, entonces hay están al par en la situación de acuerdo a las materias, se esperaría que de acuerdo a sus aspectos fuertes los estudiantes hayan escogido la carrera en la cual se sentían con mayores fortalezas. De acuerdo a la carrera seleccionada y su grado de satisfacción los puntajes con mayor frecuencia fueron los de 5 y 4 aunque en la calificación de 3 puntos había 7 estudiantes, habría que indagar con mayor profundidad las cuestiones por las cuales no se siente complacido con la carrera que cursa.

Aspectos psicosociales

En este momento se presenta la interpretación realizada en torno a los resultados obtenidos por los estudiantes que reprobaron en los cuestionarios AF5 y EHS.

Sobre AF5; este al ser un test que se preguntaba por las formas en que se conciben los estudiantes en diferentes ámbitos que lo afectan como es el social, el familiar, el laboral y académico, el físico y el emocional, puede dar cuenta de la salud psicológica de los estudiantes si presentan problemas de autoestima, situaciones que hacen que no se puedan desarrollar de la mejor manera a lo largo de su vida, personalidades que por los trayectos que han tenido, tienden más al fracaso que al éxito en este caso académico y no tienen formas de ser resilentes que en estos casos sería lo ideal como se mencionó anteriormente. Todos estos factores se ha afirmado influyen en las maneras en que un estudiante puede entrar a la universidad y desenvolverse de la mejor manera.

En la dimensión I Académico- laboral la cual es vital para un estudiante universitario solo hubo un estudiante de los que reprobaron que tuvo puntaje bajo, la mayoría tuvieron puntajes medios con tendencia a altos, esto significa que tienen un buen concepto de ellos en crecimiento sobre aspectos como ser inteligentes, responsables, que desempeñan bien su rol de estudiantes, que no se obtengan los puntajes más altos que sería lo esperado en un contexto universitario de estudiantes que por méritos académicos lograron ingresar se le puede atribuir a los jóvenes que son pues la mayoría son de primer semestre y la confianza sobre las capacidades que tienen está en un proceso de germinación. La dimensión II del Autoconcepto social que trata sobre las capacidades de mantener y construir nuevas y duraderas amistades en esta muestra tuvo un promedio de puntaje medio con tendencia a bajo y el puntaje más alto no alcanza a estar en un nivel sumamente ideal, esto podría afirmar que ellos y ellas podrían ser personas un poco tímidas y no tienen facilidad para establecer nuevas redes sociales, que en el caso de la vida estudiantil es vital por el apoyo que puede existir y el mayor compromiso con las situaciones que implica trabajar en grupos, parejas, etc.

Lo que se puede vislumbrar en cuanto a lo emocional dicho por el AF5 sobre los estudiantes que reprobaron es que tienen un promedio medio con tendencia alta al igual que en la dimensión académica laboral lo cual se puede relacionar ya que esta implica la seguridad en sí mismo de actuar sin problemas como el nerviosismo frente a otros que tienen una posición más privilegiada y de sentirse como una persona bien emocionalmente, en este también se obtuvieron puntajes muy bajos los cuales son de vital importancia fijarse pues pueden ser personas con tendencias a la ansiedad, la depresión, entre otros y esto podría verlo implicado en una serie de cosas que no permitan que tenga la más óptima vida académica a lo largo de su vida universitaria, como consumo de alcohol y una no tan amplia socialización.

En las dos últimas dimensiones la familiar y la física la primera ya descrita un poco en el anterior aspecto de lo familiar fue una de las dimensiones de mayor puntuación lo cual es positivo para los estudiantes, la física por su parte fue tanto como en los resultados generales como en la presente muestra es la más baja y con el puntaje mínimo muy bajo ella implica una inseguridad en el aspecto físico y su condición deportiva, lo cual de acuerdo a lo recolectado es una situación de la mayoría de los estudiantes que vieron la cátedra, por lo tanto sobre todo una cuestión de los primeros semestres lo cual puede de la misma forma atribuirse a los jóvenes que son y las múltiples inseguridades que pueden darse de acuerdo al contexto no solo universitario, si no de la ciudad, país y mundo dado el gran manejo por parte de la publicidad y las grandes industrias que todo el tiempo plantean unas formas ideales de cuerpos, salud, etc. En los que muy pocas personas encajan, puede afectar los puntajes en esta dimensión, pero así mismo se espera que con el crecimiento intelectual y emocional que se puede dar en la vida universitaria se ampliara su perspectiva en cuanto a su aspecto físico.

En la prueba de Habilidades Sociales (EHS) los estudiantes que reprobaron, en el primer factor tuvieron un puntaje medio que tendía hacia el bajo y muy bajo este trata sobre las formas en las que logran expresarse en situaciones sociales, hablar, hacer preguntar, expresión de opiniones, entre otros que en esta parte los puntajes hayan sido así, tienen una implicación con la poca o incluso nula participación que hayan tenido en las clases de la cátedra, en debates, foros y otras actividades los que podían representar unas notas que les permitieran pasar de la mejor manera la cátedra, esto también puede ser resultado de una vida escolar donde poco se empoderaba al estudiante a dialogar, participar y hay un choque al exigírsele eso en la universidad lo cual lo puede corroborar lo dicho antes, El factor II y el V fueron los de puntuación promedio más altos que respectivamente son el de defensa de los derechos como consumidor y el de hacer peticiones, ellos se pueden correlacionar pues ambos indican expresar deseos sobre algo que quiere y que no, que le disgusta en cuanto a un servicio, estos dos no podrían ser tan aplicables en el caso del aula universitaria ya que el docente maneja una posición más privilegiada y no se sabe exactamente como pueda reaccionar a las peticiones, por el contrario Factor III en tanto la expresión de enfado o disconformidad si sería clave en cuanto a los estudiantes que reprobaron ya que si está perdida se dio por situaciones de incomodidad con el profesor o inconformismo con las maneras en que manejaba la clase debían haber tenido las capacidades para expresarlo, allí el puntaje fue uno de los más bajos de la muestra y significativamente más bajo que en el promedio general, que podría plasmar lo dicho seguramente ya que para Gismero (2008) tener puntuaciones bajas en esto significa tomar una actitud pasiva frente a lo que le molesta, lo cual también se evidencia en el puntaje medio con tendencia a bajo del factor IV, de la expresión de enfado y disconformidad que de la misma forma es bajo en relación a los resultados generales.

Por último el factor VI que trata de interacciones con el género opuesto es el más bajo en los resultados generales con un puntaje medio y es el más bajo en la muestra con un promedio ubicado en la escala como bajo, este se podría relacionar con los resultados del AF5 sobre la dimensión física, pues si seguramente no se tiene la seguridad, no se siente una persona atractiva, pensara en la idea del rechazo, esto también se adquiere mediante los años y la seguridad que vaya obteniendo sobre si, entonces esto se relacionaría más con la edad de los encuestados.

Conclusiones

De acuerdo a la información descrita y analizada sobre los factores psicosociales de los estudiantes que reprobaron la cátedra Francisco José de Caldas en los semestres 2014-1 y 2014-3 y solucionaron los diferentes cuestionarios. Se podría concluir que una cuestión que pudo haber afectado el rendimiento académico de los estudiantes como bien lo mencionan los teóricos fue la situación laboral de algunos como necesidad; bien fuera para apoyar sus estudios, a su familia u otras, pero esto si interfirió con la asistencia, cumplimiento de deberes y manejos de tiempos, otro en concordancia a la situación económica situaciones de padres desempleados lo cual los deja sin un apoyo continuo de sus estudios universitarios y puedan llegar a desertar.

Sobre las condiciones familiares se puede debatir que el grado de profesionalización de los padres influya en el éxito académico de los estudiantes ya que pueden si ser una inspiración para continuar su vida académica después del grado de Bachiller, pues son universitarios pero no el rendimiento adecuado en todas y cada uno de los espacios académicos que vea, porque un estudiante perfectamente puede ser exitoso académicamente teniendo sus padres solo el grado de primaria, eso depende de otros factores acerca del apoyo, relación y el tipo de educación tendiente a la responsabilidad y la resilencia que hayan procurado los padres.

En tanto a cuestiones académicas, para la formación de licenciados es un eje importante la formación en lectura, interpretación, formulación de textos y participación de debates en todos los proyectos curriculares sin importar el área al que pertenezcan pues esto hace parte de la educación integral de un profesional, y no pueden haber estudiantes que tengan dificultades en esto que le puedan permear en la perdida de cuestiones transversales como son las cátedras, además de que es importante que los profesores encargados vean las posibilidades de hacer contextuales los contenidos a cada uno de los estudiantes de acuerdo a sus saberes y capacidades.

Una cuestión que efectivamente pudo haber afectado la perdida de la materia son las capacidades de los estudiantes reprobados en, expresar inconformidades, situaciones de incomodidad, decir cosas como que no se está entendiendo, no le agrada la dinámica de la clase al profesor, esto se evidenció en los puntajes bajos obtenidos en los asuntos que tenían que ver con la expresión a “superiores” y de incomodidad así como promedios más altos en el test AF5 que en el de EHS , en los

cuestionarios y entrevistas lo expresaron pero a lo mejor no al profesor, ya que de ser así se esperaría el profesor hubiera actuado frente a eso esperando que el docente tenga el mejor tipo de actitud frente a críticas constructivas y fundamentadas.

Para terminar es importante mirar si la universidad está haciendo lo necesario para tratar los factores que puedan afectar el adecuado desarrollo y paso de los estudiantes por la universidad, como asegurarle condiciones a los estudiantes para que puedan dedicarse exclusivamente a estudiar y de las mejores maneras, que se fije en detalles específicos de los estudiantes como padres desempleados, que ayude por medio de entidades como bienestar institucional y psicología algunos estudiantes que esta investigación pudo notar tienen diversidad de inconvenientes en varios factores de su vida y esto podría bajar cuestiones como consumo de drogas y alcohol al interior de la universidad y por fuera. Así como también procurar brindar el apoyo necesario a los espacios académicos como son as cátedras para que se den de la mejor manera y a los docentes para que puedan optar por prácticas innovadoras y contextuales que puedan llevar a disminuir el fracaso académico de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Amar, J.J., Kotliarenco, M. y Abelló, R. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y Desarrollo, 11*(1), 162-197.

Escudero, J. (2005). Fracaso escolar y exclusión educativa. Universidad de Murcia. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*.

Garzón, L., Cardona, A. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y Latinoamérica. *Theoria, 21*(1), 9-20.

Landazábal, D., Cardona, M., Ortega, A. (2009). Factores de resiliencia que inciden en el éxito académico de estudiantes en la modalidad de educación a distancia. *Revista de Investigaciones UNAD, 8*(2), 181–198.

Salcedo, A. (2010). Deserción universitaria en Colombia. *Revista Academia y Virtualidad*.

Sánchez, G., Navarro, W., García, A., (2009). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana sede Neiva 2002-2005. *Paideia*. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319757570_14.pdf.

Parte IV
Ciencias humanas, ciencias del lenguaje y arte

Imaginarios y perspectivas sobre el habitante de calle en el cine colombiano

Nicolás Pedraza Salamanca[1]

Resumen

El presente artículo analiza imaginarios y perspectivas acerca del habitante de calle evidenciados en diferentes estudios sociales, psicológicos y cinematográficos. Se muestra en estos escritos que hay una construcción de definiciones para el habitante de calle, estas permiten visualizar que más allá de ser una definición podrían ser la aproximación de diferentes imaginarios que sin saberlo los autores han plasmado en sus investigaciones. Por esta razón, este trabajo se presenta como espacio para reflexionar y considerar los aportes de algunos textos académicos relacionados con el problema del habitante de calle en Colombia y su repercusión en el cine colombiano.

Palabras clave: habitante de calle, imaginario, pornomiseria, realismo sucio, marginación, contracultura.

El fenómeno de la habitabilidad en la calle ha sido una temática la diferentes estudios académicos que han abordado desde el plano sociológico, pasando por el psicológico, el educativo e inclusive entidades estatales que han aportado a dar cuenta de factores, definiciones y consecuencias que llevan a un sujeto moderno a ser parte de los seres marginados. Es interesante ver además, que estos estudios en sus discursos plantean que instituciones sociales ya establecidas como la familia, la educación, la iglesia e inclusive el mismo estado son participes en la exclusión de estos sujetos a la calle como un limbo que los libra de la responsabilidad y deja a estos sujetos en manos de la legislación, y más aún estas mismas investigaciones se relacionan entre si al asumir que hay un característica presente en los habitantes

1 Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria. Correo electrónico: nicolaselpogo1989@hotmail.com.

de calle o sujetos marginalizados como lo es la "supervivencia", criterio que hace parte del imaginario visibilizado en estos estudios; otro factor común de estas investigaciones relacionadas con el imaginario de habitante de calle es la narcodependencia a cualquier tipo de alucinógeno, a pesar que en algunos escritos ratifican que este criterio no es del todo común en este tipo de población pero que si se haya presente en la gran mayoría.

Ahora bien, en otros estudios distinguen que los habitantes de calle se muestra como una "contracultura" hacia la sociedad moderna que los ha excluido, sin embargo, a pesar que las instituciones sociales los ha marginado, ellos en su prácticas han construido colectivos con el fin de resistir a las políticas de globalización que dinamizan a la sociedad moderna, paradójicamente al formar estas agrupaciones ellos incorporan y legitiman discursos morales como el compañerismo, la solidaridad, el respeto, entre otros, cuestiones que hacen parte de instituciones de la modernidad, la misma que los ha relegado, dando a entender que estos sujetos en su construcción de identidad requieren de criterios institucionalizados, contradiciendo de cierta forma el imaginario de "nómada" que algunas veces se le atribuye a este tipo de población, puesto que en efecto sus prácticas se vinculan con un nomadismo pero no del todo ya que el hecho de residir en espacios determinados como el Bronx (transformación el cartucho), San Bernardo, permite pensar que hay una territorialización de lugares que hacen parte de la identidad de dichos colectivos. Por tal razón, hoy en día estos sectores son censurados y estigmatizados provocando no solo una exclusión hacia el sujeto, sino también hacia el espacio donde permanece o transita.

No obstante, es preciso distinguir que el habitante de calle hace parte de una categoría macro como son los sujetos marginales, población que se caracteriza por contener diferentes estilos y estereotipos de vida, donde allí reposan y se desarrollan prácticas que permiten la visualización de diferentes imaginarios y terminologías lingüísticas para hacer referencia a este tipo de sujetos, de esta forma se encuentran con expresiones discursivas y simbólicas como: reciclador, gamín, desechable, indigente, entre otras. Estudios afirman que cada una es diferente a la otra a pesar de referirse a la misma población; de esta manera se entiende que si hay una categoría mayor como población marginal, está en una de sus subdivisiones se halla el habitante de calle, el cual este a su vez no se subdivide, sino que presenta continuas metamorfosis que permiten visibilizar e imaginar estereotipos de vida, ejemplo de ello es el reciclador que su sustento económico se genera a partir de la actividad del reciclaje, de otro lado el gamín o ñero es el sujeto que se dedica a las actividades delictivas para subsistir. Dicha metamorfosis en cierta medida depende la narcodependencia que el habitante de calle desarrolle en su cotidianidad.

Igualmente, esta metamorfosis no solo se presenta en las prácticas de estos sujetos, sino también en los términos con los cuales se designan a esta población, puesto que esta la noción de "chino" (CCB, 1997) referida a los niños y adolescen-

tes marginados quienes en el siglo XIX se caracterizaban por ser desvinculados del núcleo familiar y se dedicaban a las actividades delictivas. Actualmente, el chino es un sujeto que aún es menor de edad, pero que a diferencia del anterior puede estar o no vinculado a actividades delincuenciales, en otras palabras ser chino en el imaginario del común de las personas hace referencia a cualquier sujeto incluido o excluido por la sociedad moderna colombiana. Este ejemplo ilustra cómo no solo el discurso se transforma, sino también el imaginario que la gente del común tiene sobre el habitante de calle.

Hasta el momento el análisis de estos estudios permite evidenciar la existencia de diferentes imaginarios referidos al habitante de calle; sin embargo en la actualidad el sujeto moderno se halla influenciado por los medios de comunicación tales como el cine y la televisión, los cuales a través de iconografías le proporcionan nuevas formas de pensar, imaginar, o simplemente consumir una "realidad", y más aún referida al tema del sujeto marginado. Un ejemplo de ello, son las producciones televisivas como cinematográficas que estereotipan formas de vivir de los excluidos, en las que se encuentran partidarios como detractores; no obstante, más allá de evidenciar un populismo a estas creaciones, es pertinente pensar como estas producciones a través de sus métodos audiovisuales configuran formas de imaginar y definir al habitante de calle. Para no ir tan lejos este trabajo cita la denominada *Vendedora de rosas* (Gaviria, 1998) que en su momento detractores censuraron su contenido por mostrar iconografías de una Medellín oscura sin futuro desnudando su mendicidad, pero alabada por sus partidarios como un film para reflexionar sobre los niños habitantes de calle y sobre el uso de actores naturales quienes podían encontrar en el cine como una salida a ese mundo marginal. Ahora diecisiete años después la televisión colombiana engendra una producción denominada *Lady la vendedora de rosas* (Cano, 2015), cuya producción en sus créditos cuenta con la asesoría y participación del director del mismo film Víctor Gaviria y la participación de Lady Tabares actriz principal de la película en la que se reconstruye la vida personal de esta mujer, resaltando sus cotidianidades, y apologizando tal vez un imaginario que había quedado en el olvido de los colombianos, ¿es acaso la pornomiseria un opio para el pueblo?. La pornomiseria como tal es un término cinematográfico que define al cine ya sea documental o de ficción que visibiliza de forma obscena la miseria, la violencia, el hambre de los marginados (Suárez, 2010). El empleo de iconografías grotescas son símbolos que justifican una denuncia ante el abandono del estado y la crisis de las instituciones sociales, con la aparición de *Agarrando Pueblo* (Mayol & Ospina, 1978) se muestra a través de una parodia la creación de un documental en la que se reflexiona como el vampirismo perpetuado por intelectuales es gestionado a fin de ganar reconocimiento a nivel nacional desnudando al sujeto marginal, justificando este accionar como una acto de denuncia ante las problemáticas sociales; en efecto este film se muestra como una crítica ante la denominada cinta documental llamada *Gamín* (Durán, 1977) en la que se muestra niños de la calle

que permanecen en *galladas* y se muestran imágenes de cómo subsisten ante las dinámicas capitalistas de la sociedad moderna bogotana.

Desde este punto de vista, se puede observar que en efecto durante las décadas de los sesenta, setenta, e inclusive parte de los ochenta América Latina en cuanto al cine se posiciona como un anti Hollywood mostrando un realismo sucio (León, 2005) que curiosamente adopta este seudónimo gracias a la literatura que se desarrollaba durante la misma época, la cual reflejaba historias de personajes excluidos, sin futuro, pertenecientes a una urbe que los invisibilizaba mostrando de forma ficcional partes de una realidad cotidiana. Además, este cine se construyó con el fin de denunciar las dinámicas y figuras de la maquinaria de la modernidad, adoptando en cierta medida concepciones marxistas como: la crítica constante al capitalismo y las consecuencias de las clases sociales como factor de exclusión en la sociedad latinoamericana. La creación de documentales durante estas décadas permitió que países de occidente consideraran el desarrollo cinematográfico en el continente latinoamericano, cuestión que a modo de ver de este trabajo condujo a que los directores y productores ya no se preocuparan por denunciar sino por abastecer sus bolsillos reproduciendo un amarillismo visual que a su vez generaba imaginarios de marginados como sujetos desamparados, desvinculados de la institución de la familia, dedicados a actividades delincuenciales, violentos, narcodependientes, etc. Imágenes que se hallan muy relacionadas con los trabajos psicológicos, sociales, anteriormente mencionadas y que están incluidos en esta bibliografía. Aquí hay un punto clave, y es que tanto los trabajos académicos como las películas que retratan la cotidianidad de los marginados poseen discursos y figuras simbólicas que son compartidas para imaginar y describir a sujetos excluidos, caso tal es por ejemplo en la ya mencionada Gamín de Ciro Duran (1977), y un trabajo académico denominado Musarañas (Nicoló, Ardila, Castellon, & Mariño, 1981) donde más allá de una similitud en cuanto al termino es interesante como describen y visibilizan ambas producciones al *gamín* como sujeto que habita en la calle y que se sitúa como delincuente quien para subsistir debe adquirir habilidades propias para realizar actividades delictivas, imaginario que aún en la sociedad colombiana permanece ya sea con el mismo término o con otro como por ejemplo: indigente, desechable, etc.

Por tal razón, es necesario preguntarse ¿Qué perspectivas o imaginarios puede el sujeto marginal ofrecer con respecto a una producción cinematográfica perteneciente al realismo sucio? ¿Acaso el marginal podrá identificarse en algún momento con una film de este tipo? Estas cuestiones se pretenderán responder a través de la investigación que se lleva a cabo actualmente con referencia a los temas mencionados en este texto; por ahora solo resta decir que esta ponencia permite reflexionar sobre la importancia de los estudios sociales en desarrollar investigaciones referidas al análisis de los medios de comunicación como elementos que no solo han configurado las prácticas sociales modernas, sino que a su vez trasgreden en las formas

de imaginar, materializar y pensar realidades presentes en las cotidianidades a las que nos hallamos sujetos.

Además, la importancia de tener en cuenta que el fenómeno del habitante de calle no es del todo un producto de la sociedad moderna, sino que alrededor de la historia y cultura colombiana desde la época de la conquista ha estado presente, que tal vez su incremento poblacional tuvo mayor impacto durante las últimas tres décadas del siglo XX pero que la gente desde sus discursos, iconografías permiten recrearlos y reproducirlos en imaginarios en el diario vivir, sin contar que las instituciones sociales también han contribuido en el diseño de discursos e imágenes que permiten recrear sujetos miserables, solidarios, delincuentes, capaces de sobrevivir, narcodependientes, resistentes como contracultura ante una realidad que aún no se sabe si es solamente una simple ficción como cualquier film.

Referencias bibliográficas

Cano, J. F. (2015). *Lady la vendedora de rosas* [Película].

Carrascal, O. N., & Londoño, M. G. (2009). *Representaciones sociales del habitante de la calle*.

CCB. (1997). *Habitantes de la calle: un estudio sobre la calle de El Cartucho en Santa Fe de Bogotá*. Bogotá.

Correa, M. E. (2007). *La otra ciudad: otros sujetos habitantes de calle*.

Durán, C. (1977). *Gamín* [Película].

Giraldo, B.M., Buitrago, M.D., & Barros, I.Z. (s.f.). Representaciones sociales de los habitantes de calle frente al fenómeno de limpieza social y problemáticas asociadas en la ciudad de Bogotá D.C. *Tanigram*, 37-55.

Góngora, A., & Suárez, C.J. (2008). Por una Bogotá sin mugre: violencia, vida y muerte en la cloaca urbana. *Universitas Humanística, 66,* 107-138.

Gaviria, V. (1998). *La vendedora de rosas* [Película].

León, C. (2005). *El cine de la marginalidad realismo sucio y violencia urbana*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Mayol, C., & Ospina, L. (1978). *Agarrando pueblo* [Película].

Nicoló, P.J., Ardila, I., Castellón, C., & Mariño, G. (1981). *Musarañas*. Bogotá.

Suárez, J. (2010). *Cinembargo Colombia. Ensayos sobre cine y cultura*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

Redes sociales virtuales como dispositivos mediáticos contemporáneos

Daniel Ernesto Beltrán[1]

Resumen

La presente ponencia da cuenta de los aspectos más relevantes del trabajo de investigación alrededor del modo en que los nuevos dispositivos mediáticos contemporáneos surgidos en la web son moduladores del consumo y de la producción de información en el marco de las nuevas dinámicas de mercado globalizado. Su tesis fundamental es que en particular las redes sociales virtuales (RSV) generan una disposición hacia la producción y el consumo de información por parte del usuario a través de los recursos de carácter multimodal presentes en las diversas herramientas y mecanismos inter-activas que conforman la arquitectura de estas redes sociales.

Un orden esquemático del presente escrito propondrá en primer lugar un marco de contexto en donde se ilustra el modo en que las dinámicas económicas insertas en los nuevos medios interactivos han convertido a estas redes sociales virtuales en nuevos nodos centralizados. Esta centralización es resultado de las nuevas dinámicas económicas y culturales de los actuales procesos de globalización en donde las tecnologías de la comunicación han jugado papel importante. A partir de ello, la ponencia argumenta el modo en que esta centralización representa nuevos modos de control en la denominada sociedad de control y señala la manera en que las redes sociales virtuales se convierten en nuevos dispositivos de regulación mediática contemporánea. A modo de cierre se propone una reflexión crítica de lo que implica

1 Magister en Investigación Social interdisciplinaria. Candidato a Doctor del Doctorado en Lenguaje y Cultura, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Director del Grupo de investigación Comunicación Dialógica y Democracia. Correo electrónico: danielbeltranr@yahoo.es.

esta regulación o modelización mediática en la construcción de nuevas formas de subjetivación.[2]

Palabras clave: web interactiva, globalización, mercadeo de la información, medios interactivos, redes sociales virtuales, dispositivos mediáticos, sociedad de control.

Marco situacional del problema de investigación

El surgimiento, desarrollo y masificación de la tecnología de Internet ha generado muchos interrogantes en torno al poder que esta tecnología en sí misma ha producido. En particular la pregunta sobre los usos de la internet y lo que **internet** en sí misma ha llegado a constituirse.

¿Cuál es el actual panorama? ¿En qué se ha convertido? ¿En qué ha derivado? Los orígenes de internet estuvieron enmarcados por una promesa humanista enunciada por sus propios creadores; esto es, de la promesa de crear una red libre, democrática y sin fricciones (Berners-Lee, 1995). Los nuevos medios, emergentes a partir de esta tecnología, serían los protagonistas de la realización del sueño humanista de la comunicación a escala global, del acceso a la información libre y de las posibilidades democráticas reales de participación de los sujetos, sin ningún tipo de restricción, en los destinos de la humanidad misma, liberando al ser humano de la opresión de los hasta entonces medios masivos de comunicación y devolviendo la libertad de expresión y de acceso a la información que las industrias culturales habían acaparado. En síntesis, la nueva tecnología de internet construiría la nueva "ágora" de la democracia del siglo XXI, (Negroponte, 1995), (Zanoni, 2008).

Sin embargo muchos han visto traicionada esta promesa inicial, la promesa que se produjo cuando se creó internet, debido precisamente a que la nueva forma que ha adquirido la web es la creación de una red social mediada y apalancada por los nuevos monopolios mediáticos creados en este nuevo mercado de la información y el entretenimiento. (Castell, 2009), (Lessig, 2009). En el marco de los actuales procesos de globalización, lo que las evidencias contemporáneas están mostrando es la inminente trasformación de internet en una plataforma operada por nuevos centros de control y por ende cada vez menos libre. Un ejemplo de ello está representado en las primeras exploraciones alrededor del fenómeno de transformación de los nuevos medios de comunicación con soporte en la infraestructura de internet, las cuales destacan que ha surgido allí un mercado de la interacción, un mercado que hace de la información su principal materia prima, que hace de las redes sociales virtuales máquinas de seducción en un mundo de simulacros y que hacen del deseo

2 La presente ponencia resume el trabajo de investigación especifico de parte del autor en el marco del desarrollo del proyecto de investigación "Fenómenos Mediáticos Contemporáneos; una perspectiva desde las mediatizaciones y las posibilidades pedagógicas", realizado por el grupo de investigación Comunicación Dialógica y Democracia entre los años 2010-2013, financiado por el CEIDC-UD y cuyos resultados fueron publicados por el fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital en el año 2015.

su principal atractivo. Que toda esta nueva dinámica está generando un nuevo mercado; el mercado de la información y la interacción y que de ella está surgiendo nuevos conglomerados económicos de carácter mediático. Las nuevas grandes multinacionales de la información y administración de la misma tiene nombre propio; Google, Yahoo, Youtube, Facebook…y parecieran estar desplazando a los ya tradicionales conglomerados de la información (prensa, cine y televisión).

Estos nuevos conglomerados tienen toda la buena intención de ejercer nuevas formas de dominio y de control informacional. De tal modo que, a través de internet y su plataforma interactiva (web 2.0), se estaría generando la influencia necesaria para convertir al usuario de la web en un producto generador de información.

El planteamiento del problema de investigación

En la actualidad las redes sociales virtuales son el fenómeno interactivo de mayor crecimiento en la llamada Web 2.0. Partiendo de la estadística sobre el número de usuarios de Internet que en el 2013 se acercaba a los 3.000 millones alrededor del mundo, se calcula que el porcentaje del uso de internet por parte de los usuarios dedicado a las redes sociales virtuales es de casi el 50%, lo que hace que el mapa mundial de las social Networks se vuelva significativo. Hoy en día algunas de las redes sociales más populares han llegado a constituirse en grandes emporios económicos de carácter hegemónico, caso Facebook que ha llegado a constituirse en la red de mayor recurso económico a nivel mundial (Syncapase, 2013) y en muchos lugares del planeta hay sectores del mercado mundial interesados en las posibilidades comerciales de dicha red. Esto hace parcialmente comprensible la fuerte presión en la modificación de la propia arquitectura libre, originaria de la red, y asimismo la presión en la configuración de herramientas para la interacción ancladas en el diseño de las propias redes sociales virtuales según sus intenciones. Lo anterior estaría constituyendo un andamiaje que permitiría la realización de los nuevos intereses emergentes.

Sobre este ámbito surge un interrogante: ¿De qué modo estas redes sociales virtuales que se han constituido en nuevos emporios económicos, gracias al mercadeo de información suministrada por el usuario, logran modular la producción y el consumo de información con la cual sustentan su actividad económica? La hipótesis que se formula alrededor de esta pregunta es que la conjugación de recursos multimodales (imagen, texto, diseño, entre otros) usados por las RSV en las herramientas y mecanismos de interacción ofrecidos al usuario adquieren un carácter funcional hacia la disposición en la producción y el consumo de información por parte del usuario mismo, y esto es lo que convierte a las RSV en un dispositivos regulador.

La presente investigación tuvo como objetivo central dar cuenta del modo en que las redes sociales virtuales, como dispositivos mediáticos, generan una disposición hacia la producción y el consumo de información a través de los recursos de carácter

multimodal presentes en las diversas herramientas y mecanismos interactivas de dichas RSV. Esta comprensión de los recursos permite proponer un esquema interpretativo que devela la naturaleza de las redes sociales virtuales surgidas en el marco de las dinámicas contemporáneas de mercadeo de la información.

Marco teórico de referencia

Los nuevos dispositivos de control

En el modo en que las RSV modulan la producción y el consumo de información, pareciera estar constituyéndose nuevas formas de dominio que parecerían estar acercándonos a lo que el filósofo contemporáneo Gilles Deleuze denominó "sociedades de control" (Deleuze, 1990). En tal sentido, estaríamos pasando de sociedades que han sido disciplinadas en el marco de las instituciones de la norma a sociedades de control reguladas de modo inmanente por estas nuevas instituciones mediáticas.

Deleuze va a entender a este tipo de "control" como la presencia inmanente del poder más allá de las instituciones disciplinantes pero inmersa en el ¨sentido común¨ de lo social. Esto es lo reticular. La nueva forma del poder es la de un poder que dice y al decir otorga sentido. Este poder del decir transita a través de máquinas de mediación comunicativa que van constituyendo nuevas subjetividades moduladas hacia el prosumo como nuevo funcionamiento. En palabras del propio Deleuze: "Las sociedades disciplinarias recientes se equipaban con máquinas energéticas, con el peligro pasivo de la entropía y el peligro activo del sabotaje; las sociedades de control operan sobre máquinas de tercer tipo, máquinas informáticas y ordenadores cuyo peligro pasivo es el ruido y el activo la piratería o la introducción de virus" (Deleuze, 1999, p.277)

En las sociedades de control gracias a la acción de los medios y el poder de la informatización, los individuos interiorizan pautas de acción y convivencia que se transmiten a través de una nueva estructura de poder que se comporta como un organismo viviente. El poder se ejerce tanto a través de los medios y sistemas de comunicación que "organizan las mentes" y a través de sistemas de bienestar y actividades de regulación que "gobiernan" los cuerpos. En la sociedad de control tanto el cuerpo como las ideas están regulados por poderes inmanentes que son interiorizados por los propios sujetos. Todo el cuerpo social queda inmerso en la máquina de poder y se desarrolla en su virtualidad. El carácter inmanente del control hace el gobierno "desde adentro", de tal modo que la subjetividad queda expuesta al dominio de la subjetivación. En tal sentido la sustancia ontológica de la producción social es la producción de vida gobernada desde "adentro". La gran "maquina" de poder es una máquina de producción que "produce el mundo junto con los sujetos y los objetos que lo constituyen" (Hard y Negri, 2005, p.31).

Este ámbito sirve para entender por qué los nuevos medios comunicativos (con carácter interactivo) han asumido un papel central no solo porque organicen la producción de información a gran escala, sino por que imponen una nueva estructura que tiene carácter global y que a su vez hacen inmanente su justificación (en tal sentido por ejemplo, nadie pone en tela de juicio el papel integrador de las redes sociales virtuales). De manera indirecta esta idea es expuesta por Michel Hard y Antoni Negri en su libro Imperio: "el poder, mientras produce, organiza; mientras organiza, habla y se expresa a sí mismo como autoridad. El lenguaje, mientras comunica produce mercancías, pero, sobre todo, crea subjetividades, las pone en relación y las ordena. Las industrias de la comunicación integran el imaginario y lo simbólico dentro de la trama biopolítica, no simplemente poniéndolos al servicio del poder, sino, en realidad, integrándolos dentro de su funcionamiento" (Hard y Negri, 2005, p.32).

Las máquinas del decir a las que alude Deleuze son justamente estas nuevas formas interactivas surgidas en el soporte tecnológico de internet, constituyendo los nuevos dispositivos de control.

El concepto de dispositivo no es nuevo; Michel Foucault había dado ya forma a este término, definiéndolo como el conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y cuyos elementos pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho (Foucault, 1984, p.128).

En el marco contemporáneo de las sociedades de control este conjunto de elementos ha pasado a constituir una red, definido en términos de Deleuze como: "una red de relaciones saber/poder situado históricamente, en la que está implicada una forma determinada del ejercicio del poder y del saber que hacen posible determinados efectos de verdad y realidad" (Deleuze, 1990, p.155). En este espacio de saber/poder se procesan tanto las prácticas discursivas como las no-discursivas. El dispositivo, en términos de Deleuze, es este espacio de saber/poder en donde los regímenes de enunciación organizan las posibilidades de la experiencia de acuerdo a unas condiciones de posibilidad que se definen en la historicidad del acontecimiento: "una máquina para hacer ver y hacer hablar que funciona acoplada a determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad". (Deleuze, 1990, p.156).

La constitución de las diversas formas interactivas surgidas bajo la tecnología internet, especialmente bajo la plataforma interactiva de la web, parecieran dar lugar a estas diversas formas del dispositivo, esto es, al modo en que estos nuevos medios interactivos se constituyen en espacios de relación saber/poder con carácter mediático.

Es posible reconocer estos nuevos dispositivos de control en algunos de los medios interactivos de carácter virtual que son protagonistas de las dinámicas de comunicación en la web contemporánea. Especial mención tiene las redes sociales virtuales tales como Facebook, Twitter, Badoo, Instagram, entre otras. Las redes sociales

virtuales (RSV) como dispositivos en red, van a constituirse en máquinas de hacer ver y de hacer hablar. En tanto máquinas de hacer ver, arrojan luz en los objetos a los que hacen visibles. En tanto máquinas de hacer hablar, constituyen los discursos formidables configurados histórica y socialmente.

Dispositivo mediático

Por la naturaleza multimodal que caracteriza a las RSV, la conjugación de "lenguajes" como subsistemas de sentido genera procesos de acoplamiento y de alternancias en el despliegue del medio mismo. En tal caso cada subsistema se convierte en una dimensión del que aquí hemos denominado dispositivo mediático. El dispositivo mediático es entendido como: "un lugar de interacciones entre tres universos: una tecnología, un sistema de relaciones sociales y un sistema de representaciones". (Ferreira, 2007, p.5). Estos universos o subsistemas son dimensiones que hacen operativo al dispositivo. En tal sentido, que el subsistema técnico-tecnológico se instituya como una dimensión del dispositivo significa que la comunicación "transita" por las materialidades – o corporeidades – técnicas (acciones) y tecnológicas (soportes), y que se constituye en un lugar donde el lenguaje gana inteligibilidad, poniendo a operar todas sus posibilidades de sentido (social, cultural o simbólico). Pero a su vez que el subsistema socio-antropológico sea dimensión del dispositivo, indica que las materialidades de los procesos comunicacionales – máquinas y signos que emanan en procesos semio-técnicos – están inmersos en realidades socio-psicoantropológicas, no como algo externo, sino internos (sistemas de sentido socioantropológico incorporados a los recursos semio-discursivos o técnico-tecnológicos que el medio presenta).

Del mismo modo la constitución de sentido no podría tener existencia sin ese paso por el ciclo semiológico, en donde los objetos, los medios significantes y los colectivos interpretantes entran en relación. La apuesta por la centralidad en el lenguaje tiene que ver con el reconocimiento de que dicho subsistema interviene como dimensión fuerte en la construcción de sentido.

Marco metodológico

El universo y la muestra

Si bien son muchas y muy diversas las redes sociales virtuales que desde su aparición han venido teniendo presencia en el escenario de la web, la presente investigación abordó tres redes sociales constitutivas (Facebook, Twitter y Badoo) por ser tres redes sociales populares, reconocidas en el ámbito global, con mayor demanda en muchas regiones del mundo, y con presencia fuerte en el contexto regional latinoamericano y especialmente el colombiano. Además de ser populares, estas tres redes sociales pertenecen a un mismo tipo de redes llamadas redes horizontales, las cuales

no se orientan hacia una temática específica, están dirigidas a un público genérico, su atractivo principal es la interacción y su función se centra en la generación de contactos e intercambios a través de las herramientas ofrecidas, compartiendo una estructura funcional más o menos similar (-crear un perfil, -compartir contenido, -generar lista de contactos, entre otros) (Ponce, 2012).

El corpus

En la medida en que el interés se centra en estudiar las RSV a través de la interfaz como escenario constitutivo, el corpus de la investigación se centra justamente en el conjunto de interfaces presentes en las tres redes sociales seleccionadas. En la media en que estas tres redes pertenecen a un mismo tipo, el conjunto de interfaces son más o menos similares lo que permite una delimitación del corpus mismo por el modo singular de organizar sus interfaces de estas redes sociales de carácter horizontal.

Como usuario frecuente de las redes sociales virtuales, el uso mismo ha suscitado la inquietud planteada en los interrogantes que motivan el presente trabajo de indagación, sin embargo, la observación sistemática, consiente y objetiva del conjunto de interfaces en un periodo de seis meses, permitió la constitución del corpus que fue luego analizado. La validez del corpus, en su regularidad y en el tiempo, está en que si se observa transversalmente el desarrollo de las herramientas interactivas (interfaces), estas no han sufrido mayor transformación en su carácter funcional y en el tipo de información que se genera a través de su uso.

El abordaje metodológico

Teniendo en cuenta que el interés se centra en analizar las interfaces constitutivas de las tres redes sociales virtuales tomadas como objeto de estudio, se abordaron cada una de las interfaces identificando el conjunto de herramientas y mecanismos de interacción con lo cual reconocer los modos en que operan y el grado de modulación que alcanzan. Esto implicó delimitar una propuesta metodológica de carácter analítico bajo el concepto tríadico de dispositivo mediatice en el cual los recursos semio-lingüísticos, socioantropológicos y técnico- tecnológicos presentes en el conjunto de interfaces serian constitutivos en la configuración de mecanismos diversos de modulación.

Resultados

El poder de hacer ver y hacer decir se vuelve evidente cuando se analizan de manera sucinta cada una de las herramientas interactivas con las que se presenta la red social virtual llamada dispositivo (ya sea Facebook, Twitter, Badoo u otras). En la posibilidad de navegar a través de los comentarios y publicaciones de amigos y conocidos en cualquier momento y de hacer saber que un pensamiento, una noticia

o un comentario que se publica tenga un nivel de aprobación por parte de los usuarios es el principal atractivo que tiene el modelo de mediatización sobre el que sustentan las RSV, pues la forma de declarar que algo es del agrado o que "me gusta" es una especie de actividad cultural de carácter adictivo: "Cuando muchos usuarios de manera simultánea están declarando su agrado o valoración positiva hacia algo, están permitiendo generar una enorme fuente estadística alrededor de gustos y tendencias" (Gross, 2011, p.2).

Por la misma información suministrada por los usuarios, los administradores de bases de datos de las redes sociales llegan a saber quién es el usuario, en qué país reside, la edad, la profesión, el lugar de estudio y en qué lugar trabaja (pues el propio usuario lo ha puesto en su perfil) y además de ello pueden asociar las aficiones con los gustos de los usuarios. Pueden saber qué música le gusta, qué clase de noticias le gustan, qué eventos le atraen y hasta su tendencia política. Pueden saber cuándo un producto es del agrado o no del usuario. Adicionalmente pueden ver los resultados de las encuestas que los mismos usuarios publican y encontrar información valiosísima sobre las tendencias y gustos de los usuarios que responden dichas encuestas.

Cuando los administradores de las RSV logran fusionar toda esta información, lo que se obtiene es la gran base de datos alrededor de qué es lo que los consumidores quieren. Una base de datos enorme, extensa, detallada, clasificada y real de los gustos de cualquier segmento de mercado a nivel individual en cualquier parte del mundo. (Gross, 2011, p.3). Todo ello de forma gratuita, pues usted ya hizo todo el trabajo.

Este es el gran dispositivo mediático: Mientras el usuario se divierte interactuando virtualmente con sus amigos reales o "virtuales", la RSV obtienen toda la información relacionada con los gustos y hábitos de consumo, conformando el más completo estudio de mercado que luego es vendido en forma de publicidad. "Los usuarios de Facebook no somos sus clientes; somos su producto, que vende a sus clientes. Facebook gana dinero a partir de lo que la gente cuenta en su red. Y cuantos más usuarios tenga y cuantas más cosas expongan de su vida mejor, porque eso significa más ingresos para ellos". (Schneier, 2013, p.1).

La gran capacidad de hacer ver y hacer hablar de las RSV pone los elementos suficientes para constituir la subjetivación del usuario convirtiendo a este en el prosumidor que es sujeto y objeto a la vez de estos nuevos medios interactivos. La pregunta que ha de resolverse es: ¿Cómo logran las RSV constituir la actividad de prosumo del usuario?

La información que produce el usuario de internet se capitaliza en datos (sobre gustos, intereses, tendencias, perfiles ideológicos, hábitos de consumo, etc) mercadeable para todas aquellas empresas que esperan ser más efectivas al poder llegar de manera precisa a potenciales consumidores segmentados. Estos paquetes de datos se convierten en el lucro de las nuevas corporaciones de internet constituidos en nodos centra-

lizados. Google, Youtube, Yahoo, Facebook y otros tantos nodos corporativos que se han convertido en empresas productivas en el nuevo mercado de la minería de datos.

Para que la extracción de datos sea efectiva se requiere información abundante y esta está siendo proporcionada de modo permanente por los usuarios. Las Redes Sociales Virtuales como nuevos medios de interacción digital son grandes participes de estas nuevas dinámicas.

En el caso particular de las redes sociales, el entramado estructural en que se han constituido las diversas herramientas de interacción ofrecidas por estas nuevas empresas de la comunicación, configuran la maquina estratégica con la cual se logra la extracción de la información necesaria para capitalizar datos sustanciales.

Frente al interrogante sobre el modo en que las Redes Sociales virtuales logran ser efectivos en la captura de datos, la presente tesis doctoral ha reconocido principalmente que el conjunto de herramientas ofrecidas al usuario para la interacción, constituye un entramado estructural orientado a canalizar determinado caudal de información de los usuarios. Este entramado estructural llega a ser efectivo mediante el conjunto de estrategias que las RSV utilizan y que son eficaces en cuanto se apoyan en cualidades de lenguaje, (por ejemplo en cuanto estrategias del orden semio-lingüístico orientadas a fines perlocucionarios como se evidenció en la investigación), en ámbitos de la cultura (como es el caso de la circulación de información que busca atraer al usuario hacia la obtención de capitales simbólicos) o en la mediación de prácticas de lo social característico de la dinámica interactiva de los usuarios de las redes sociales (como por ejemplo la mediación de recursos para fomentar grados de contacto entre los usuarios).

El análisis realizado en la presente investigación, abordando las distintas herramientas interactivas en las redes sociales virtuales sometidas a estudio, permitió reconocer que esta serie de herramientas configuran entre sí una red de relaciones funcionales que dan lugar a un entramado estructural y que su funcionalidad puede explicarse por el modo en que operan los recursos semio-lingüísticos, sociales, culturales y técnico-tecnológico particulares que conforman a la RSV como dispositivo mediático.

La red de relaciones funcionales integradas al conjunto de herramientas y el modo en que funciona el recurso operante de predominio, puede describirse como la constitución de una red de herramientas enlazadas funcionalmente orientadas hacia la categorización y jerarquización del conjunto de usuarios de la red misma con lo cual es posible la segmentación de los perfiles de usuarios de las RSV y con ello la identificación de nichos potenciales de consumidores. En la misma perspectiva de categorización y jerarquización, emerge la constitución de un conjunto de herramientas orientadas hacia la valoración de los mensajes producidos por los propios usuarios, con lo cual se determina las tendencias alrededor de los temas a frecuentar por la comunidad interactiva. Esta valoración está discriminada tanto de modo cuantitativo, -por ejemplo en la estadística que generan el número

de marcaciones de “me gusta” que los usuarios hacen de los mensajes que producen-, como de modo cuantitativo representado en el conjunto de comentarios que los usuarios realizan sobre los mensajes mismos. La segmentación del contenido permite obtener un conjunto de datos alrededor de preferencias, gustos, intereses, opiniones, en las diversas esferas de la vida social, incluyendo preferencias ideológicas y políticas. De hecho “compartir” es anunciar en el lenguaje de la mercadotecnia de las RSV.

De igual modo se reconoció una red de relaciones funcionales entre herramientas orientadas a promover los niveles de interacción y niveles de aceptación de los usuarios, incluso en la posibilidad de determinar niveles fácticos de comunicación. En ello sobresalen dos aspectos: Por un lado la necesidad que se quiere crear en el usuario para que de modo permanente amplíe su red de relaciones y por otro, ante la posibilidad de contactar de modo “real” al otro de la interacción, que el usuario haga uso de las herramientas interactivas que le posibilitan ampliar su capital simbólico (esto es, aumentando su caudal de información en contenido, fotos, mensajes, etc). Estas estratificaciones no son exclusivas del modo de administración de los usuarios entre sí mismos, sino también del modo en que son administrados los contenidos. Dichas estratificaciones parecieran fomentar grados de inclusión o exclusión entre los propios usuarios, que son reforzados por las RSV al introducir marcadores de popularidad (más popular, más seguido, más visitado, entre otros) en cuanto a la presencia del usuario en la red.

Otro ámbito importante que da cuenta del carácter estructurante de las RSV es el modo en que el conjunto de herramientas van configurando una funcionalidad comunicativa del usuario como productor de mensaje. Los recursos pragmalingüisticos que buscan incentivar en los usuarios la generación de mensajes, enmarcan por lo general la producción de este mensaje a partir de las acciones del diario vivir. El mensaje allí producido adquiere un carácter noticioso de orden testimonial gracias al recurso técnico de construcción del mensaje en modo multimodal (al implicar las posibilidades de texto, fotografía y video) junto a la posibilidad de convertir en masivo el mensaje producido. El usuario no es solamente un productor de información sino también un reproductor de la misma.

En conjunto las herramientas propician la reproducción de mensajes ya circulantes. Las RSV reintroducen tópicos o tendencias que se han definido por la frecuencia de contacto del usuario con otros usuarios o por determinados tipos de mensajes. A partir de ello por el recurso de valoración estadística de los mensajes las RSV logra fomentar la reproducción de aquellos mensajes que han tenido a su vez un mayor número de reproducciones, creando así un espectro de temas o tendencias más o menos delimitado.

La generación de un potencial flujo de capital simbólico al interior de los propios usuarios, a través de los diversos recursos empleados por la RSV para que el usuario eleve su perfil, mejore su imagen, amplíe sus posibilidades de contacto o establezca

grados facticos de relación, es convertido a su vez en un flujo de capital social (ampliación del grado de interacción, ampliación de las redes de contacto, emisión de contenido) que garantiza a la RSV un permanente suministro de información por parte de los usuarios.

Por otro lado, además de la relación funcional de las herramientas, se encuentra la serie de orientaciones acerca del modo en que el usuario debe operar con ellas. En el análisis de dichas orientaciones se identificó que las RSV generan una mediación sobre los posibles contenidos circulantes al interior de la comunidad de usuarios, estableciendo configuraciones modélicas (tanto en los perfiles como en los intereses) dando lugar a un modo particular de producir la información, que pareciera ser un pre-empaquetado de la misma, al establecer sugerencias de temas para la constitución de perfil, para la creación o adhesión a grupos, para el seguimiento de temas de interés o para la ampliación de posibilidades de contacto.

Junto al hecho de canalizar la información de una manera determinada, las RSV hacen mediar estrategias persuasivas que promueven la circulación de contenido a través de recursos generadores de interacción como por ejemplo el conjunto de enunciados de carácter perlocucionario que buscan motivar la producción de información por parte del usuario. En tal sentido el recurso de carácter lingüístico se convierte en dimensión predominante. De igual modo la presentación de imágenes de potenciales contactos presentados de manera aleatoria por la red social virtual que buscan motivar al usuario hacia el establecimiento de la interacción es estrategia persuasiva, lo que da cuenta de la mediación del recurso semiótico por parte de la RSV.

La presentación de sugerencias temáticas en torno a determinados ámbitos de la actividad cultural y de entretenimiento, direccionan los contenidos que serán consumidos al interior de la red. Esto indica cómo las RSV ponen a circular un caudal de información que garantiza un capital cultural circulante. La producción de contenido se ve mediada por la intervención de recursos técnico-tecnológicos establecidos por las propias RSV como es el caso de la vinculación de marcadores estadísticos para fomentar la popularidad de los mensajes. Estos marcadores estadísticos, producidos por la propia RSV de manera autónoma, parecieran establecer criterios objetivantes con los cuales se privilegian unos contenidos sobre otros, reintroduciendo un capital cultural que se recicla de modo permanente al interior de la red social misma.

En este mismo sentido el uso pragmático de expresiones lingüísticas de carácter intimista que las redes generan hacia sus usuarios parecieran hacer más proclive la producción de expresividad de lo íntimo. Esta información sobre lo íntimo es un caudal muy importante para la constitución de datos sobre motivaciones, gustos e intereses del usuario.

En esta misma línea, el carácter “aleatorio” con la cual la red social virtual le presenta potenciales contactos al usuario, -sin que este lo haya solicitado-, o la provisión de temas de interés potencial (trending topic’s), dan cuenta del reciclaje que

hace la red alrededor de información suministrada por el usuario y que la red reproduce "a la medida" del usuario. Esta circunstancia da cuenta de dos fenómenos: por un lado el que se convierta en un mecanismo de enganche hacia el usuario para el fomento de las actividades de producción de información y por otro, la orientación de la red hacia la producción y consumo de determinados tipos de contenido de la información misma.

Conclusiones

Si las RSV son dispositivos mediáticos de control, lo son porque se constituyen en sí mismas en plataformas estructurantes que median en las posibilidades de los usuarios al hacer intervenir el constreñimiento funcional que las herramientas y mecanismos de interacción suministradas por la red imponen al usuario. Las RSV como escenario generan las condiciones para la circulación de información, escalonando filtros y canales para reconducirla de un modo determinado propiciando el "hacer ver" y el "hacer hablar" predefinido.

Esta modulación opera desde el interior mismo de la interactividad virtual, casi de modo imperceptible, y se caracteriza por la disposición que generan en conjunto las propias herramientas de interacción que ofrece, por los usos perlocucionarios de sus manifestaciones lingüísticas con las que pretende orientar, por el uso de la imagen aleatoria con la cual pretende ofertar facticidad en el contacto, por el fomento de capital simbólico con el cual mejorar el perfil, por la recirculación de contenidos con la cual se fomentan determinadas prácticas sociales de la interacción.

Las RSV como medio, posibilitan la interacción, pero mientras comunican producen mercancías (en el modo en que la información es convertida en datos), y producen subjetividades dispuestas para una nueva forma del consumo: el consumo informacional.

Las Redes Sociales Virtuales se constituyen en dispositivo por su capacidad para depurar, orientar, interceptar, modelar y asegurar el flujo informacional que sus usuarios producen y consumen de modo simultáneo en este ámbito interactivo virtual. Las RSV parecieran estar logrando la cosificación de las relaciones humanas, la extracción de valor capitalista de las amistades, constituyendo un mercado de la interacción, un mercado que hace de la información su principal materia prima, que hace de la propia red social una máquina de seducción en un mundo de simulacros y que hace del deseo su principal atractivo. Un mercado autofagico en el cual, en términos de información, se consume lo que se produce.

¿Qué implican todas estas cosas en el ámbito del control? Es un problema ético en tanto el libre acceso a la web, el libre uso de ella, la libre circulación, la cooperación y la ayuda mutua son valores sobre las cuales la propia red fue creada. Es un problema de seguridad de nuestros datos en la red pues nunca es claro, ni se hace explicito, el uso que hacen los nodos centralizados del conjunto de información

que producimos en la web. Es un problema sobre la intimidad y la privacidad que se ven vulneradas por el modo en que a través de las herramientas interactivas se penetra en ellas y se usufructúa. El reclamo por la intimidad y la privacidad no tiene que ver exclusivamente con la naturaleza de la información que compartimos sino con las condiciones en que se controla esta información. Es un problema de vigilancia y de control al que eventualmente nos vemos expuestos en tanto el código operante de la web penetra, casi de modo imperceptible, toda información que hacemos circular en la red, y aquí cabe indicar que la vigilancia de Facebook no es análoga a la vigilancia de la teoría del control de Bentham, al contrario, la vigilancia es aquella que no inhibe la conducta sino que la fomenta; no implican la sujeción del individuo a la mirada central autoritaria, sino la vigilancia de nuestra conducta exhibida mas no ocultada, pues las RSV alecciona la cultura de la libre expresión, donde "exprésate" es marca indeleble de la dinámica interactiva de la web.

La posibilidad de que el universo de información que transita en la web y que reposa en miles y miles de ordenadores pase a ser propiedad exclusiva de nodos centralizados, regentados por consorcios mediáticos cuyo interés es económico, no es ya una posibilidad virtual, es una realidad fáctica.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2006). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris: Payot y Rivages.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la Red*. Madrid: Siglo XXI editores.

Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza.

Com, S. (2012). *Informe Futuro Digital, Colombia*. Recuperado de www.comscore.com/Insights/Presentations_and_Whitepapers/2012/Futuro_Digital_Colombia_2012. Deleuze, Gilles y otros (1990). Michel Foucault, Filósofo. Barcelona: Gedisa.

Deleuze, G. (1999). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.

Ferreira, J. (2006). Los lugares del lenguaje en el campo epistemológico de la comunicación. En: *Prosul, proyecto intitulado Comunicación, Sociedad y Sentido: Implicaciones de los medios de comunicación en las transformaciones de las prácticas sociales en América Latina*. Portoalegre.

Ferreira, J. (2007). *Algunos linajes de construcción del campo epistemológico de la comunicación*. Recuperado de http://www.camos.oreg.br/

Ferreira, J. (2007). *Escenarios, teorías y epistemologías de comunicación*. Río de Janeiro: Ed. E- Papel.

Foucault, M. (1984). *Saber y Verdad*, Madrid: Ediciones La Piqueta.

Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Gandlgruber, B., Ricaurte, Paola (2013). La Naturaleza de las redes sociales y su impacto en el desarrollo económico y político. *Revista Razón y Palabra; Investigar las redes sociales*. México: Universidad Tecnológica de Monterrey.

Gross, M. (2011). *El modelo de negocios de Facebook*. Recuperado de http://manuelgross.bligoo.com/20111101-la-genialidad-detras-de-facebook-el-modelo-denegocio.

Grossman, L. (2006). *Usted -Sí, usted- ¡Es el personaje Time del Año!* California: Revista Time.

Hard, M., Negri, A. (2005). *Imperio*. Barcelona: Paidós.

Lessig, L. (2009). *Código 2.0*. Madrid: Traficante de sueños.

Negroponte, N. (1995). *Mundo digital*. Barcelona: B.S.A.

O'Reilly, T. (2005). *Qué es web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software*. Masachusetts: O'Reilly Media Inc.

O'Reilly, T. (2009). *Web Squared: Web 2.0 Five Years On*. Masachusetts: O'Reilly Media Inc.

Orihuela, J.L. (2008). Internet: la hora de las redes sociales. *Nueva revista de política, cultura y arte*, *119,* 57-62.

Ponce, I. (2012). *Monográfico: redes sociales*. Observatorio Tecnológico, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España. Recuperado de http://www.entretodos.yucatan.gob.mx/tiny_mce/plugins/jfilebrowser/archivos/20131002105710_0.pdf

Schneier, B. (April, 2013). Do you want the Government Buying your data from Corporations? *The Atlantic Journal, 30,* 2013.

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Syncapse, (2013). *Informe general sobre el modelo económico de la red social Facebook*, Recuperado de http://www.syncapse.com/value-of-a-facebook-fan-2013/#.UZzqX6JkPzw, Abril de 2013.

Vattimo, G. (1990). *El fin de la Modernidad: nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.

Vattimo, G. (1994). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.

Zanoni, L. (2008). *El imperio digital. El nuevo paradigma de la comunicación 2.0*. Buenos Aires: Ed. B Argentina.

Espontaneidad, una alternativa en la exploración literaria

Francisco Rodríguez M.[1]
Andrés Méndez L.[2]
Germán Osorio J.[3]

Grupo de investigación: Didáctica del inglés y la tecnología.
Proyecto curricular: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés.

Resumen

El propósito de esta presentación es compartir nuestra experiencia investigativa en el campo de la educación artística, en particular en relación a la literatura. En ella describiremos la manera en la cual estudiantes de la L.E.B.E.I. vivieron una experiencia de lectura de textos literarios en inglés, inmersos en un ambiente de enseñanza-aprendizaje en el cual la noción de espontaneidad actuó como principio. El problema de esta investigación atiende la demanda expresada por los estudiantes de la L.E.B.E.I. mediante una encuesta en la cual se preguntaba por sus hábitos y preferencias lectoras, dando cuenta de la necesidad de encontrar un enfoque alternativo de lectura. Por tanto, el problema de investigación indaga acerca del fenómeno de lectura en los estudiantes de la L.E.B.EI. Para ello se construyó una ventana teórica que nos permitió explorar la lectura de textos literarios, facilitando que los participantes tuvieran la oportunidad de manifestarse utilizando como elemento didáctico la adecuación de espacios de estimulación estética.

De la misma manera esta ventana nos brindó fundamentos, tomados de la teoría de crítica literaria propuesta por Louise Rosenblatt en la Teoría de Respuesta del Lector, los cuales nos permitieron proponer como uno de los objetivos específicos

1 Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés. Correo electrónico: pachosputnik8@mail.com
2 Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés. Correo electrónico: a_camilo8600@hotmail.com
3 Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés. Correo electrónico: gaoj94@gmail.com

de la investigación, observar la relación lector-texto que tenía lugar en cada uno de dichos espacios de estimulación estética. De allí que la espontaneidad haya surgido como una variable que desencadena, dentro del fenómeno de lectura observado, la posibilidad de una experiencia formativa fructífera. Así, la espontaneidad se configura como un principio en la manifestación de ideas propias y por ende en la participación colectiva de construcción de significado. La lectura devenida en una experiencia formativa, desde nuestra perspectiva, revela el potencial de la literatura en la formación para la vida.

Introducción

La espontaneidad es el escenario en el cual la literatura es vivida por quien lee, es la manera en que se vincula la vida al arte. Con el fin de explicar cómo actúa la espontaneidad durante la lectura de textos literarios escritos en inglés, en primer lugar describiremos de manera breve los fundamentos que guiaron nuestro proceso investigativo. Objetivos, pertinencia, el marco teórico del cual nos servimos para la observación del fenómeno de lectura, y las conclusiones que surgieron de ello. En segundo lugar, nos enfocaremos en describir la espontaneidad como una variable dentro del proceso de lectura de un texto literario. Esta noción es vista como un principio en la construcción de conocimiento. Finalmente, expondremos la manera en que fue explorado el fenómeno de lectura a través de la adecuación de espacios en los cuales los lectores encontraban una alternativa que les permitía acercarse a la literatura de manera espontánea, participativa y formativa.

Desarrollo

Estudiantes de la L.E.B.E.I. que participaron en la encuesta inicial acerca de hábitos y preferencias lectoras expresan la necesidad de encontrar una alternativa frente a una lectura enfocada en los aspectos gramaticales de la lengua. Pues también esperan que esta actividad se relacione con sus gustos y búsquedas académicas personales. Este hecho se presenta debido a la importancia que la lectura tiene para su desarrollo personal y profesional. Por otro lado, la lectura literaria debe ser tenida en cuenta como una experiencia de formación para la vida. El punto en esta afirmación, consiste en señalar que la exploración del fenómeno de la lectura nos brinda una visión en la cual la literatura explota su potencial como formador de seres participativos.

La relación biunívoca entre lector y texto es explicada por la Teoría de Respuesta del Lector. Los eventos que tienen lugar en un trabajo literario ocurren en un tiempo y lugar particulares, y los diferentes lectores reaccionan a estos eventos de diversas formas, a partir de sus propios intereses y experiencias. Cada lector agrega su propia interpretación personal a una obra literaria. Así pues, un texto literario es un proceso activo experimentado en la relación lector-texto. En esta medida, esta propuesta de investigación busca dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cuáles manifestaciones

artísticas son evidenciadas por los futuros docentes de inglés cuando leen literatura bajo la perspectiva de la Teoría de Respuesta del lector?

Una vez expuestos los elementos propios de la noción de espontaneidad como uno de los hallazgos de esta investigación, es pertinente describir los objetivos que fundamentaron el proyecto. De esta manera, el objetivo general se enfoca en la identificación de las respuestas artísticas que los docentes de inglés en formación expresan a partir de una propuesta de lectura literaria vista a través de la ventana de la Teoría de la Respuesta del Lector. Así pues, con un carácter más específico, y una vez conformado el grupo de participantes que tomaron parte de los espacios de estimulación estética, se establece la necesidad de señalar sus hábitos y preferencias lectoras; la exploración de la relación lector-texto que allí ocurre; y finalmente la conceptualización de las manifestaciones artísticas a partir de la observación de dicha relación.

Ventana teórica

El Semillero de Investigación Didáctica del Inglés y Tecnología (S.I-D.I.T.) en el desarrollo del proyecto de investigación denominado "Manifestaciones artísticas a partir de la lectura de textos literarios en inglés como lengua extranjera mediante la implementación de la teoría de Respuesta del Lector" ha elaborado una definición de los elementos teóricos que configuran una Manifestación Artística, y a su vez ha señalado su pertinencia en el contexto de la L.E.B.E.I. Para esbozar la manera en que entendemos esta noción, en primer lugar, buscando responder a la pregunta por la manera cómo conocemos, nos centraremos en dos conceptos propuestos por John Dewey: transacción y experiencia. Estas nociones plantean la base epistemológica desde la cual Louise Rosenblatt elabora su teoría de crítica literaria denominada Respuesta del Lector. Estas nociones nos permitirán entrar en la descripción del modelo de comunicación propuesto por Dewey y su aplicación en el campo de la educación. En segundo lugar, con la intención de responder a la pregunta sobre la manera como se da dicha relación lector-texto, analizaremos las nociones de transacción y respuesta en la teoría de Rosenblatt, ajustados a una propuesta innovativa sobre la manera de llevar la literatura al aula de clase, en la cual el objetivo principal es la formación para la vida. De la misma manera, traeremos a la discusión postulados elaborados por Mijaíl Bajtín, teoría del lenguaje donde se fundamenta Rosenblatt. Éstos afirman que la lengua está en la vida a través de los enunciados. Lo cual implica que la lectura de textos literarios es una experiencia de carácter estético que se relaciona con los aspectos personales de la vida dando paso al entendimiento y por ende al aprendizaje. Este entendimiento del texto literario se ve reflejado en los enunciados producidos, o respuestas estéticas expresadas que en definitiva son la fuente que permite observar el fenómeno.

Por otro lado, la aproximación a los conceptos de transacción y experiencia, en el área de conocimiento propia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera,

aportan elementos que permiten la construcción de significados a partir de la sensibilidad misma de los lectores de una obra literaria. Dando paso a la consolidación de una comprensión fructífera del texto (comprensión fructífera es una noción que toma distancia de la de comprensión referencial puesto que esta implica la manifestación de elementos emocionales como respuesta). Tal comprensión fructífera es un elemento gestor de capacidades para la vida y la participación democrática. De modo que la indagación sobre la manera en la cual se presenta una experiencia literaria logre subrayar particularidades del fenómeno que configuren la definición de manifestación artística como aquella respuesta que completa el sentido de la obra, y que a su vez evidencia un ejercicio de aprendizaje fructífero.

Intervención pedagógica

La intervención pedagógica propuesta en este proyecto se basa en la concepción de enseñanza-aprendizaje como una sola entidad en la cual enseñar y aprender se dan simultáneamente, y sin alguna de estas no se puede dar la otra. Por esta razón el diseño de la intervención propone una relación horizontal entre los participantes de la investigación en donde el propósito es aprender y enseñar de manera espontánea como una forma de comunicación. En ese sentido vale aclarar que vemos el proceso de enseñanza-aprendizaje como una forma de comunicación en la cual se persigue el alcance del entendimiento sobre sí mismo y el mundo. Este proceso de intercambio comunicativo se dio durante la investigación entre los miembros de una comunidad con características particulares. En nuestro caso la característica más relevante es su pertenencia a un círculo académico concreto como lo es la comunidad de la L.E.B.E.I.

Adecuación de espacios para la manifestación

El apartado es denominado "adecuación de espacios para la manifestación" debido a que es la manera más clara en la que podemos describir aquello que constituye un escenario en el cual fuera posible un proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado a la lectura de textos literarios escritos en inglés. En primer lugar es necesario identificar los parámetros de la intervención como lo son sus propósitos pedagógicos, su soporte teórico y su metodología de aplicación, a continuación expondremos tales criterios.

El objetivo pedagógico que se propuso a lo largo de los diferentes trabajos de campo en los cuales los participantes se vieron inmersos en diferentes ejercicios de lectura de textos literarios consistió en: adecuar espacios en los cuales los participantes vivieran una experiencia formativa en torno al ejercicio de lectura de textos literarios escritos en lengua inglesa. Este objetivo fue la brújula que le permitió a los asesores e investigadores tener una línea de trabajo consistente en la cual el fenómeno de lectura constituyó el motivo de interés de la comunidad estudiada.

En consecuencia cada trabajo de campo llevaba consigo un diseño particular con unos objetivos de carácter instruccional específicos. Sin embargo, cada uno tenía en común el enfoque a partir del objetivo pedagógico propuesto y una base teórica que brindaba la posibilidad de entender la manera en que el fenómeno de lectura sería observado.

Además, contamos con enfoques propios de la práctica pedagógica como lo son: la teoría epistemológica basada en la experiencia, propuesta por John Dewey, y la teoría enunciativa propuesta por Mijail Bajtin. La primera nos brinda una perspectiva del fenómeno educativo en la cual la transacción, la comprensión de sí mismo y del mundo, y las prácticas democráticas son el eje del aprendizaje. La segunda nos provee de una visión del lenguaje en la cual el fenómeno comunicativo se constituye a partir de una cadena de enunciados infinita.

Por otra parte como mencionamos anteriormente los roles de docente y dicente se basaban en una relación comunicativa horizontal en la cual todos los participantes de la experiencia formativa ejercían los dos roles. Pues en concordancia con nuestra visión del proceso de enseñanza-aprendizaje era necesario que los participantes fueran agentes activos en la construcción de significado. Caracterizado el grupo de participantes podemos observar que todos ellos son docentes en formación y a la vez son estudiantes activos de la universidad. Tales condiciones hacen que los roles en el ambiente diseñado se integren generando un ambiente de enseñanza-aprendizaje y a su vez una experiencia formativa. Vale aclarar que los eventos de formación fueron guiados de manera didáctica tanto por los investigadores como por los asesores del proyecto, siempre permitiendo a los participantes tener voz y participar activamente en la construcción de significado.

En cuanto a los materiales utilizados a lo largo de los momentos de lectura podemos identificar una variedad de posibilidades que van desde alimentos hasta acuarelas, sin olvidar que el cuerpo humano fue explorado como una herramienta de expresión. Adicionalmente el material principal para el desarrollo del trabajo de campo consistía en lecturas de literatura escrita originalmente en inglés, adecuadamente ajustada a lo expresado por los participantes en la encuesta acerca de gustos y hábitos de lectura que fue aplicada en la primera etapa. Los textos literarios empleados durante los diferentes trabajos de campo fueron: Happy Prince escrito por Oscar Wilde, The Crow de Edgar Allan Poe, A Perfect Day for a Bananfish de J.D Sallinger, The Use of Force de William Carlos Williams. Estos textos constituyen un material auténtico desde el punto de vista de la enseñanza de una lengua extranjera.

Además cada trabajo de campo contó con espacios idóneos en los cuales los participantes podían desarrollar, bajo condiciones óptimas, las diferentes actividades propuestas en la adecuación. Estos espacios van desde un parque con reserva natural hasta un salón diseñado para el desempeño teatral. Puesto que las diferentes actividades tenían distintos requerimientos para la realización de actividades de dibujo,

escritura y expresión corporal entre otros, los espacios debían contar con una iluminación idónea, equipos de proyección audiovisual, y amplitud espacial. Gracias a ello los diferentes paneles de discusión, lecturas y ejercicios de producción estética fueron llevados a cabo sin ningún tipo de dificultad. Contamos con auditorios, salas de lectura, una sala para la práctica de teatro y zonas verdes.

El tiempo destinado para cada trabajo de campo oscilaba entre 3 y 6 horas lo cual era necesario puesto que se llevaban a cabo lecturas que requerían un tiempo considerable a favor de alcanzar el propósito de una comprensión fructífera, es decir para leer de manera tal que el participante a su vez creará artefactos y articulará un discurso a partir de tal experiencia.

La variable de la espontaneidad

Debido a que el interés central de la investigación fue observar el fenómeno de lectura de tal manera que los participantes vivieran una experiencia formativa, los distintos trabajos de campo se basaron en la adecuación de un espacio de enseñanza-aprendizaje en el cual los lectores construyeron significado a partir del intercambio de ideas. El fenómeno de lectura será entendido en esta investigación como una relación biunívoca lector-texto. Tal relación puede ser afectada por diversos factores ambientales y emocionales, sin embargo encontramos en el factor espontaneidad una manera de provocar entendimiento, es decir un conocimiento de "sí mismo" y el "mundo".

Pues desde nuestra experiencia, durante los trabajos de campo, el factor de la espontaneidad provocó una respuesta en los lectores. Es por este hecho que se hizo necesario vincularlo al diseño del espacio pedagógico. Entender la espontaneidad como principio en la construcción de significado fue dando espacio a la creatividad, intereses, destrezas, y formas de comunicación de los participantes. Para llevar a cabo la tarea de adecuar espacios de estimulación estética fue idóneo el arte en sus distintas manifestaciones. Abrir la posibilidad a los participantes de expresarse de forma estética durante la lectura de textos literarios permitió su manifestación espontánea en relación a su experiencia al leer.

Estrategias tales como: escritura creativa, dibujo abstracto, paneles de discusión, talleres al aire libre, relecturas, entre otros, fueron herramientas que se implementaron a lo largo de cada uno de los trabajos de campo. Proponer estas actividades permitió a los participantes encontrar momentos en los cuales tenían la oportunidad de construir significado colectivamente y a su vez exponer sus argumentos personales acerca de lo vivido al leer literatura escrita en inglés. Este paso configuró la posibilidad de hacer visible aquello que han vivido. Por tanto, la experiencia de lectura literaria constituyó un aprendizaje, una experiencia formativa en torno al fenómeno de la lectura.

Formación para la vida

El punto central del aprendizaje obtenido gira en torno a cómo aquello que leemos constituye la vida misma. Puesto que leer consiste en poner la vida en concordancia con aquello que es leído, podemos afirmar que leer es completar el sentido de una obra literaria a través de la puesta en escena de la vida misma del lector al crear su propio relato. Es decir, el ejercicio de lectura solo es fructífero en cuanto el lector llega a tener la capacidad de dar cuenta de aquello que lee a través de su propia manera de narrar, esto equivale a crear un relato de sí mismo y su experiencia estética.

En ese sentido vemos como la relación lector-texto es evidenciada a través de respuestas espontáneas de los lectores, que en simultáneo con su expresión empiezan a constituir un pensamiento estético y por ende una comprensión fructífera del texto leído. Tal tipo de comprensión fue evidenciada en las respuestas estéticas o manifestaciones artísticas que los participantes generaron a lo largo de las distintas actividades durante el trabajo de campo.

Comprender un texto literario equivale a poner en juego ideas articuladas que emanan de nuestro pensamiento estético, cada respuesta es un eslabón en la cadena de sentidos que un grupo humano genera. Es por ello que podemos ver prácticas democráticas en la construcción e intercambio de significado. Cada experiencia formativa constituye una transacción de ideas, sentimientos, y argumentos en torno a aquello que es transmitido de forma sensible a los individuos, y es en sus prácticas comunicativas que adquiere forma y valor.

En síntesis los resultados alcanzados pueden ser comprendidos desde dos perspectivas. La primera es la perspectiva investigativa, y la segunda la perspectiva pedagógica. En tanto a resultados de tipo investigativo planteamos lo siguiente: a) la noción de "Manifestación Artística" como un concepto que aporta elementos de comprensión al estudio del fenómeno lector-texto en el contexto específico de la L.E.B.E.I.; y b) la visualización de las relaciones existentes entre los campos de la Educación y la Literatura, puesto que los elementos comunes entre estos dos campos configuraron la integridad de nuestro análisis.

La segunda perspectiva nos la brinda la disciplina pedagógica, desde ella podemos encontrar elementos tales como la espontaneidad como un principio para la comprensión de sí mismo y del mundo, y por ende erigida también como un principio para la lectura de textos literarios. El comprender la espontaneidad como principio nos permite construir vivencias significativas, pues se basan en la sensibilización, sin que esto implique perder de vista el hecho que esta experiencia estética recorre un camino particular de compresión de la vida y los individuos en comunidad.

Vale aclarar, que el resultado esperado no radicaba propiamente en aplicar una metodología de enseñanza del inglés como lengua extranjera o en probar alguno de sus postulados. Cualquier inclinación a entender ello como nuestro fin sería una

mala interpretación, puesto que las implicaciones en el campo del inglés como lengua extranjera aparecen como tangenciales pero no por esto ocultas a los ojos de los investigadores. En definitiva el resultado esperado radica en explorar de manera investigativa (rigurosa y metódica) la relación lector-texto en los estudiantes que participaron a lo largo del proceso, lo que nos llevó a plantear un concepto como el de Manifestación Artística como un resultado endógeno de nuestra indagación.

Conclusiones

Entendida la necesidad de enmarcar la noción de manifestación artística dentro de un proceso que sustenta el objetivo principal de la investigación, se concluye que esta se determina como una respuesta estética provocada por una experiencia literaria llevada a cabo bajo un ambiente adecuado sobre el principio de la espontaneidad. En esta experiencia, la relación Lector-Texto es pues observada como una expresión permitida mediante una estimulación estética, en la cual los sentimientos, emociones y experiencias evocadas por la lectura literaria corresponden a las respuestas que constituyeron las distintas manifestaciones artísticas evidenciadas durante el trabajo de campo. En ese sentido afirmamos que la espontaneidad, vista desde nuestra perspectiva, es el escenario en el cual la literatura es vivida por quien lee, es la manera en que se vincula la vida al arte, y se manifiesta.

La adecuación de espacios de estimulación estética bajo el principio de espontaneidad, es una característica fundamental de nuestra metodología de investigación a través del diseño de la intervención pedagógica. En ese sentido, el grupo de participantes de la L.E.B.E.I. y nosotros como grupo de estudiantes-investigadores nos encontramos inmersos en una concepción de enseñanza-aprendizaje entendida como una dicotomía en la cual enseñar y aprender se dan simultáneamente. Así, este rasgo característico de nuestra metodología de investigación, bajo un enfoque cualitativo, nos permite afirmar que tales espacios de estimulación y manifestación artística son una alternativa de lectura literaria en inglés que impulsa la participación colectiva en la construcción de significado y el entendimiento de la vida en comunidad. Es así como concluimos que se hace evidente nuestra perspectiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje visto como una forma de comunicación en la cual se persigue el alcance de la comprensión de sí mismo y el mundo. Elementos fundamentales en la formación para la vida como propósito pedagógico.

Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.

Connell, J. (1996). Assessing the influence of Dewey's epistemology on Rosenblatt's reader response theory. *Educational, 46*(4).

Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. USA: Kappa Delta Pi.

Dewey, J. (1923). *Democracy & Education. Indoeuropean Publishing*. Los Angeles CS, USA.

Rosenblatt, L. (1938). *La Literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rosenblatt, L. (1964). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern III.

Escribir en la Universidad: desde las matemáticas hacia las letras[1]

Gina Marcela Afanador Molano[2]

Grupo de investigación: Grupo *de Investigación Lenguaje, Cultura y Medios LECME*[3].

Proyecto curricular: Interfacultad.

Resumen

Esta ponencia se presenta dentro de la investigación acerca de la escritura académica y sus principales dificultades que actualmente se está realizando en la Facultad Tecnológica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, es por ello que teóricamente se sustenta en la escritura académica, también llamada escritura a través del currículo o escritura desde las disciplinas, y desde las diversas tipologías textuales que pueden ser trabajadas en el área de las ingenierías aplicadas, también se conceptualiza acerca cómo se puede trabajar en el aula a partir de la Investigación – Acción – Participativa para tratar de generar cambios en los imaginarios de los estudiantes.

1 Ponencia preparada la para el III Encuentro de Socialización de Experiencias Investigativas de la Facultad de Ciencias y Educación.

2 Estudiante de último semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Correo electrónico: gina.clamp@gmail.com.

3 Grupo de Lenguaje Cultura y Medios (LECME), Dirigido por la Docente es un grupo que está conformado por estudiantes y profesores de la Facultad de Ciencias y Educación y Facultad Tecnológica – Interfacultades. Además, está vinculado a otros grupos de carácter Internacional: Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil, la Universidad de Valladolid, España y la Universidad den las Américas de Chile. - Interinstitucional.

Palabras clave: escritura académica, tipología textual, investigación en educación superior, investigación-acción-participativa.

Introducción

Dentro de los procesos transversales a la educación y de los enfoques más priorizados en la formación integral de los seres humanos se presenta la formación para la lectura y la escritura como un eje que requiere su desarrollo y potencialización a través de todos los niveles de educación a los cuales un sujeto puede tener acceso. Y es por ello que en la educación superior, aunque se tienen algunos presupuestos sobre las bases académicas referentes a la escritura con las cuales los estudiantes deben llegar, la realidad es diferente y es en los primeros semestres en los cuales esto se debe identificar y mejorar, por consiguiente, esta investigación se concentra en la escritura de informes científico – técnicos, sus características, superestructura e interrelación con otra tipología textual como los son los RAE. Todo esto relacionado con la producción académica dentro de la ingeniería aplicada, pues es este el campo en el cuál se desenvolverán los estudiantes con los cuales se está trabajando.

El texto está constituido de seis grandes apartados; inicialmente, la contextualización de la investigación y los antecedentes sobre el tema dentro de la Universidad Distrital, luego, algunos conceptos teóricos claves para la construcción referencial de la investigación, posteriormente, la metodología (investigación-acción-participación) y cómo ha sido desarrollada dentro del aula, seguido, la experiencia investigativa y reflexiones sobre la misma y finalmente, se presentarán algunas conclusiones iniciales del proceso.

Contextualización de la investigación

Esta ponencia se presenta dentro de la Investigación que se está realizando actualmente en la Facultad Tecnológica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas dentro del Grupo de Investigación *Lectura, cultura y medios LECME,* con 35 estudiantes de dos proyectos curriculares: Tecnología Mecánica y Tecnología Industrial que están cursando el saber denominado "Comprensión y producción de textos II", los días miércoles y jueves en el horario de 10:00 am a 12:00 m, el cual pretende brindar herramientas a los estudiantes para la construcción de diversos textos de corte académico que estén relacionados con su campo de profesionalización.

La investigación nace a partir de un gran interés; el cual es trabajar la investigación dentro de la Universidad a partir de un enfoque de lenguaje, en este caso desde los procesos de escritura y de lectura y las dificultades que pueden presentar los estudiantes en la educación superior.

Dentro de la caracterización del curso se puede presentar que la profesora dirige el proceso de aprendizaje a partir del establecimiento de grupos de trabajo que tendrán como finalidad realizar un proyecto a partir de su interés, dicho proyecto

será socializado finalizando el semestre e irá soportado por un informe científico–técnico el cual está en construcción desde el inicio del curso. Es así como en cada clase el curso va estableciendo las características de dicho informe, aclarando superestructura y características del mismo. Para hacer este proceso, la profesora maneja un modelo pedagógico que puede concebirse como una transición desde los modelos heteroestructurantes hacía los modelos autoestructurantes (De Zubiría, 2006) pues la información deja de ser el centro del proceso enseñanza-aprendizaje para dar paso a la voz y opinión del estudiante, sin embargo resulta necesaria para la primera parte de la clase, pues a partir de las consultas que realicen los estudiantes se inicia por parte de la docente un proceso de selección y enlazamiento para establecer los puntos y características de los diversos textos o fases del proyecto que se deben ir redactando, es así como el proceso de asimilación se va relacionando directamente con el interés de los estudiantes dirigiéndolo hacia la redacción de su informe.

En cuanto a los estudiantes y debido a diversos factores, en la escritura se evidencia falta de ortografía, de construcciones sintácticas correctas y falta de cohesión. A partir de una indagación que se realizó de manera informal, algunos los estudiantes expresaban un poco de apatía frente al tema de la escritura y de lectura, dando prioridad a la lógica matemática, al interés por innovar en sus áreas y a otras construcciones desde las ciencias básicas.

A partir de esta caracterización el trabajo de investigación se orienta a evaluar el proceso de la escritura en dos tipologías textuales: el informe científico – técnico y el RAE, revisando las diversas entregas que hacen los estudiantes de los textos trabajados en el curso.

Antecedentes

Leer y escribir se conciben en la sociedad actual como procesos indispensables dentro del desarrollo de cualquier sujeto y es por lo mismo que dentro del sistema educativo se considera como una prioridad que los niños y niñas desde el inicio de su vida escolar tengan una formación orientada al desarrollo y fortalecimiento de las competencias comunicativas, dicho proceso es transversal a la vida académica, sin embargo, se evidencia que al llegar a la educación superior aún se presentan fallas y vacíos en cuanto ortografía y sintaxis de una manera general.

Para sustentar esta información el Grupo de Investigación LECME ha realizado dos investigaciones dentro de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas a cerca de los procesos lecto-escritores de algunos estudiantes que ingresan a la Universidad, una de ellas a nivel de la Universidad y la otra a nivel de Facultad Tecnológica.

La primera investigación se realiza con un total de 145 estudiantes de las Facultades de Ingeniería, Ciencias y Educación, Medio Ambiente, Artes y Tecnológica; inicialmente se realiza una "encuesta tomada del libro de investigación de Pérez Abril & Rincón Bonilla… (2013) ¿Para qué se lee y escribe en la Universidad Colombiana?"

en dicha encuesta se indaga por las prácticas de lectura y escritura en la asignatura de "español" que los estudiantes realizaban en su educación secundaria. El análisis de la encuesta concluye que:

- La lectura es promovida en el colegio como proceso académico y no como práctica social.
- Se genera una aproximación a la lengua escrita desde fines informativos haciendo poco uso de las nuevas tecnologías.
- Se limita la lectura como un proceso de retención de contenido sin ningún tipo de análisis.
- La lectura como procesos previo a la escritura, ya que a partir de los textos leídos, los estudiantes debían escribir reseñas, resúmenes y comentarios.
- Las tres tipologías textuales de más escritura en la secundaria son ensayo, talleres relacionados con un tema específico y resúmenes.
- En cuanto al apoyo del profesor, este ofrecía una pauta o guía que permitiera platear el escrito y también la solicitud de entregar avances del escrito para una evaluación procesual del mismo.
- Acerca de quién leía los escritos que los estudiantes realizaban, la mayoría contestó que lo hacía el profesor fuera del aula de clase y algunos lo leían en clase frente a sus compañeros.
- La mayoría de las correcciones de los textos se enfocaban más en la forma que en el contenido.
- Los profesores asignaban calificación al texto, realizaba una observación y los devolvía.
- Los aspectos a evaluar, en tres facultades los estudiantes afirmaron que se privilegiaban los aspectos formales y solo en dos facultades, el contenido.

Estos resultados evidencian dos grandes situaciones: la lectura como referencia meramente académica dejando de lado su placer estético o su goce ligado a la experiencia del lector en relación a diversas situaciones planteadas en la narración y la escritura evaluada desde una perspectiva formal y no de contenido.

La segunda investigación del grupo LECME se realizó en la Facultad Tecnológica con la muestra de 345 estudiantes de primer semestre, la encuesta es diferente a la de la primera investigación y estos fueron sus resultados:

- Los más bajos porcentajes afirmar que no se leía en la clase de español ni fuera de esta y algunos de ellos tenían lecturas programadas fuera de clase.
- El tipo de texto que más se leía eran los artículos periodísticos.
- Luego de leer, la mayoría expresó que debían discutirlos en la clase.
- La mejor estrategia para comprender los textos era el subrayado dentro del mismo.

- Más de la mitad de los estudiantes afirma que el proceso de escritura se realizaba dentro y fuera de la clase.
- La tipología textual que más se escribió fue resumen.
- Un poco más de la mitad de los encuestados planifican su escritura (¿qué escribo? ¿para quién? ¿cómo?)
- La gran mayoría afirmó que son los mismos estudiantes quienes leen sus escritos.
- Los aspectos que priorizaron los estudiantes al momento de escribir son la organización de las ideas dentro del texto.
- En cuanto a definir cómo se encuentra el proceso de escritura de cada uno de los estudiantes, 169 afirmaron "tengo facilidad para la escritura" y 129 respondieron que "les cuesta mucho escribir".

Estos resultados ubican y aclaran un poco más la situación del contexto específico en el que se encuentra el desarrollo de la investigación; en cuanto a la lectura, en general, el proceso sí estaba orientado por el profesor y se hacía de manera recurrente en la clase, sin embargo, los bajos porcentajes que afirman que no había un plan de lectura o esta se realizaba fuera del espacio de la clase, esto puede dar un indicio de la situación de los estudiantes en cuanto a su proceso lecto-escritor. En cuanto a la lectura, al dar prioridad al resumen no permitía a los estudiantes dar su punto de vista o revisar determinado texto desde una perspectiva crítica.

Estos antecedentes dan una perspectiva generalizada de los estudiantes que ingresan a la Universidad Distrital y de sus prácticas lingüísticas y literarias. Esto permite afianzar la investigación en cuanto esta se preocupa por identificar los problemas escritores y a través de la guía del profesor, cómo estas dificultades van siendo minimizadas mientras que los estudiantes se van apropiando de las herramientas necesarias que les permiten producir un texto relacionado con su área de conocimiento.

Algunos referentes teóricos

Dentro de la investigación son clave dos grandes campos teóricos: el primero la escritura académica y el segundo, dentro de las tipologías textuales, el informe. En cuanto a la escritura académica, esta tiene su desarrollo teórico en autores como Carlino (2004), Cassany (2006), Atorresi (2005) y Parodi (2008). La importancia de la educación superior y de su producción teórica son las grandes bases para iniciar el desarrollo de la denominada escritura académica como exigencia epistémica a aquellos estudiantes que deben aprender a escribir dentro de su disciplina, reconociendo la importancia de manejar un lenguaje técnico y de las diferentes tipologías textuales de las que pueden hacer uso.

Escritura académica

Inicialmente, hay que tener en cuenta la importancia de estar siempre trabajando la escritura y la lectura en todos los niveles de educación, ya que se pueden ir encontrando niveles de dificultad o complejidad en la comprensión y producción de textos, o como mejor lo expresa la profesora Avellaneda (2012) "Debemos aceptar y comprender que la lectura y la escritura son actividades muy complejas que requieren de tiempo, interés y motivación para ser desarrolladas, que necesitan del acompañamiento permanente expertos y la colaboración de los pares, para su cualificación, que no es algo que se aprende para suplir las necesidades básicas de la comunicación y que su dominio es fundamental en otras esferas de la vida social, cultural y académica, que no podemos dejar la responsabilidad a los primeros años de escolaridad, ya que debemos pensar que son competencias que se desarrollan en cada estadio de nuestra formación, que pensar lo contrario es una gran equivocación, porque la lectura y la escritura requieren de permanente instrucción en cada nivel, en la medida en que en cada nivel las exigencias cambian, las características de los textos que se leen y escriben tienen grados de complejidad distintos y requieren de expertos para poder tener cierto dominio, y el no capacitar a los estudiantes en cómo realizar estas dos actividades, les está causando muchas frustraciones, y generando desinterés."

Moyano (2005) nos expresa en su texto, dos propuestas que se tienen en la educación superior acerca de la escritura en la Universidad: "El segundo grupo entiende la compresión y la producción de textos como "intrínsecamente vinculadas a la construcción de conocimientos específicos". Sin dejar de tener en cuenta las carencias de formación de los estudiantes, subordinan su reparación a la transmisión de los modos de leer y escribir dentro de la comunidad disciplinar. Se proponen tareas complejas de lectura y escritura, pero el contenido a enseñar son los conocimientos de la disciplina", acá se evidencia cómo la escritura dentro de la Universidad deja un poco de ser un ejercicio estético para comenzar a inscribirse dentro de la academia, de los saberes particulares y de la ciencia.

Carlino (2004) identifica cuatro dificultades de la enseñanza universitaria en referencia al proceso de escritura académica: no tener en cuenta al lector, desaprovechar la potencialidad epistémica del escribir, revisar solo la superficie del texto y postergar el momento de empezar a escribir. Estos problemas iniciales que se presentan en los estudiantes de cursos lecto-escritores en la universidad pueden ser una gran dificultad y un mal comienzo en el tema de la apropiación y producción en la lengua escrita, y es asunto de no solo los estudiantes sino de la comunidad académica generar espacios en donde estas limitaciones puedan ser superadas dando paso a la constitución de una academia que no solo interprete a través de la lectura su realidad sino que proponga crítica y reflexivamente soluciones a los problemas sociales.

Alfabetización académica

Dentro de la escritura académica, se hace necesaria la alfabetización académica como el proceso que debe presentarse dentro de la educación superior con el fin de iniciar procesos escritores de mayor complejidad, Carlino (2005) la define como: "Señala al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la Universidad."

Informe

Los autores Ana María Harvey y Daniel Muñoz (2006) han establecido, luego de una investigación realizada en tres universidades del país de Chile, los resultados de las entrevistas en las cuales se preocuparon por establecer definiciones a partir de diversas entrevistas a profesores de dichas universidades, lograron precisar el informe como un tipo de texto expositivo breve (reporte o relación), que da cuenta de actividades, lecturas o temas particulares, con algunos componentes argumentativos. En cuanto a su estructura, esta se asocia, a que el informe debe ceñirse al esquema "introducción- desarrollo- conclusión", desarrolladas en tres secciones: una inicial, destinada a presentar y justificar el tema o problema a tratar, presentando sus antecedentes teóricos (el estado del arte). La sección media que abarca el procedimiento para abordar el tema o problema, es decir, la metodología a utilizar y la sección final, orientada a extraer conclusiones del análisis realizado y, en la mayor parte de los casos, comentarios personales y/o aplicaciones de lo concluido.

Metodología

Dentro del aula de clase, la metodología de investigación que se adoptó es la Investigación –Acción– Participativa con el fin de evitar la mera observación y de lograr una interrelación con los estudiantes con la finalidad de generar un aprendizaje a partir de la revisión y las sugerencias que se pueden hacer sobre los distintos textos y las entregas que hacen de los mismos. También en pro de hacer una autorreflexión del trabajo y del aprendizaje como docente en formación.

Por consiguiente, la Investigación Acción fue definida como

> Una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo". (Lewin, 1946, citado por Esquivel, 2010

> Luego se añadió que "el conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación acción sino el comienzo". Es decir, que aunque los problemas son los que guían la acción, la parte fundamental es entender la enseñanza y no investigar sobre ella: el profesional realiza un proceso de búsqueda continua por medio de la reflexión sobre

> su propia práctica, y como resultado de ello introduce mejoras progresivas en su propio proceso de enseñanza." (Moser, 1978, citado por Esquivel, 2010)

Posteriormente, y en cuanto a la Investigación Acción Participativa, esta se puede definir como un

> Método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar. Que así pasan de ser «objeto» de estudio a sujeto protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador (diseño, fases, devolución, acciones, propuestas...) y necesitando una implicación y convivencia del investigador externo en la comunidad a estudiar. (Alberich, 2007)

Según Pring (citado por Antonio Latorre, 2007, p.28),

> Son cuatro las características que presenta esta metodología, a saber: cíclica, recursiva, porque pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar; participativa, ya que los involucrados se convierten en investigadores y beneficiarios de los hallazgos y soluciones o propuestas; cualitativa, porque trata más con el lenguaje que con los números, y reflexiva, pues la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes en cada ciclo." (Pring, citado por Colmenares, 2012).

Experiencia investigativa

Con la metodología ya definida, se puede decir que la experiencia dentro de la Investigación está siendo registrada y reflexionada desde dos caracteres diferentes; el primero de ellos, relacionado con los estudiantes, el cómo escriben y las diversas dificultades que son recurrentes en sus textos. Para ello se han hecho diversas revisiones de la entrega en dos tipos de textos determinados; el primero de ellos el Informe Científico–Técnico, hasta el momento se han revisado la ortografía, la redacción, la claridad y la pertinencia del texto, esto desde los puntos concebidos dentro del planteamiento del problema, los cuales son: descripción del problema, delimitación del problema, justificación del proyecto, objetivos, impacto y soluciones y en cuanto al marco referencial, la redacción de antecedentes y los conceptos básicos dentro del proyecto; se han encontrado fuertes dificultades en cuanto a la redacción de objetivos, pues la mayoría no delimitaba hacia dónde quería llegar, no había una claridad en cuanto a la diferencia entre objetivo general y específico y no estaban redactados en infinitivo, sin embargo, luego de una asesoría con cada grupo los estudiantes comprendieron la importancia de los objetivos y cómo crear un objetivo general y dos o tres específicos para su proyecto. Otra gran dificultad que pudo evidenciarse en las primeras entregas era la descripción y delimitación del problema, pues al escribirlo tenían errores de cohesión, pero una vez verbalizaban lo que querían hacer, se caía en cuenta que era eso lo que debían haber escrito en su informe. Esto genera la reflexión acerca de la importancia del profesor y de la escucha en el aula, pues al conocer los imaginarios que los estudiantes tienen sobre

la escritura y al hacer de este un ejercicio que les exija plasmar con palabras las ideas y los proyectos que tienen, despiertan un interés y un reconocimiento de la importancia de la escritura.

El segundo carácter desde el cual se reflexiona en esta investigación es la importancia del docente y de su forma de "enseñar" que acá se evidencia, está relacionada con lo que los estudiantes están interesados en aprender y que les será útil en su vida profesional, el permitir que la voz del estudiante sea escuchada y a partir de esta evidenciar el error o el acierto permite reconfigurar, por parte de los estudiantes, un conocimiento o percepción que tenían acerca de un tema, o en este caso, acerca de la escritura. Es el docente quien debe propender por motivar la consulta, la investigación y la escritura de sus proyectos e ideas en sus estudiantes, esto con dos finalidades: la primera, abrir la perspectiva de los jóvenes en cuanto a su desenvolvimiento en el mundo profesional y la segunda, hacer que dentro de la Universidad se evidencien procesos lecto-escritores que promuevan la mejoría de la misma.

Desde la investigación, se considera que trabajar este tipo de temas dentro de la Universidad y más allá de generar un concepto negativo o afirmativo sobre los estudiantes, el sistema educativo o las prácticas académicas dentro de la educación superior, el verdadero epicentro del ejercicio investigativo es cómo indagar, establecer, conceptualizar y evidenciar la realidad de la Universidad, esto para generar posibilidades o metodologías que permitan siempre estar en la construcción de una mejora constante y que den a conocer la importancia de trabajar las habilidades lecto-escritoras en cualquier nivel de la academia pues el ser humano es lenguaje y es a través de la palabra que se existe.

Además de ello, este acercamiento inicial a la investigación, permite reflexionar acerca de la misma Universidad y de cómo dentro de ella se está dando formación a los futuros profesionales de la sociedad.

Conclusiones iniciales

Dentro de la Investigación se ha podido observar un cambio dentro de las concepciones de los estudiantes acerca de la importancia de la escritura dentro de su área profesional, pues consideran que dentro de su campo habrá momentos en los cuales deben presentar informes y que para ello se hace necesario conocer cómo redactar uno.

Generar dentro de los estudiantes la curiosidad del indagar y consultar permite que estos se tornen más críticos y selectivos con referencia a las fuentes que consultan para sus trabajos.

Trabajar con los estudiantes, grupo por grupo y asesorándolos personalmente con sus proyectos, genera más comprensión sobre las temáticas y la asimilación de las mismas para su proyecto–informe.

Referencias bibliográficas

Alberich, T. (2007). *Investigación – Acción Participativa y mapas sociales*. Recuperado de https://www.uji.es/bin/serveis/sasc/ext-uni/oferim/forma/jorn/tall.pdf

Avellaneda, R. M. (2012). Un acercamiento a las prácticas de la lectura y la escritura en la educación superior. *Atenas Revista científico–pedagógica, 3*(19), 95–110.

Carlino, P. (s.f.). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Recuperado de https://upc.cba.gov.ar/archivos/Escribir%20leer%20y%20aprender%20en%20la%20Universidad%20-%20Carlino%20Paula%20-.pdf

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, 8*(26), 321-327.

De Zubiría, J. (2009). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Escalona. A. M. (2012). Investigación – Acción Participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencio: Revista Latinoamericana de Educación, 3*(1), 102-115.

Esquivel, G. 2010. Investigación – Acción: una metodología para el docente. *Relinguistica Aplicada,* (07). Recuperado de http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.htm

Harvey, A.M. & Muñoz, D. (2006). El género, informe y sus representaciones en el discurso de los académicos. *Estudios filológicos*, (41), 95-114. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132006000100008&lng=es&tlng=pt. 10.4067/S0071-17132006000100008.

Moyano, E.I. (2005). La escritura académica: Una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Texturas 1*(4). 109-120.

Juegos infantiles de Colombia, diseño y organización de ludotecas

Jesús Alberto Motta Marroquín

Grupo de Investigación: Juegos infantiles de Colombia, diseño y organización de ludotecas.

Proyecto Curricular: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación artística.

En la actualidad el nomadismo cultural permite a un país como Colombia reconocer la diversidad cultural y su biodiversidad a partir de su pluriculturalidad; el programa de investigación-creación contribuye a la resolución de la dicotomía entre juego y trabajo, juego y estudio, lenguaje narrativo y discursivo y otras dicotomías que enfrentan el pensamiento intuitivo e intelectivo. Acto estético y ético ligado a la actitud lúdica que dimensiona la frontera entre el compartir o el dominar; la redefinición y resignificación del juego y la lúdica permite la visibilización y actualización de culturas colombianas. El programa de investigación ha sido concebido, implementado, consensuado y contextualizado en culturas y macroregiones.

El programa de Investigación conceptualiza un viaje por las culturas colombianas a partir de concepciones de juegos, juguetes, videojuegos y ludotecas. La investigación se realiza desde los *"Juegos Infantiles Locales y Regionales"* que abordan y comprenden el estudio de *los juegos indígenas, los juegos locales y regionales* en regiones socio culturales específicas y *los juegos urbanos* con su especificidad *los videojuegos*, con la finalidad de elaborar una memoria audiovisual, que permita recuperar, dimensionar, rediseñar y consensuar el patrimonio cultural mediante una sistematización pedagógica de los hallazgos, desbordando los estrechos marcos de la institucionalidad escolar. Los *"Juegos-Juguetes",* propician el diseño, alientan la elaboración y aplicación lúdica relacionándola con las áreas del conocimiento; y el *"Diseño y Organización de Ludotecas"* que a la vez que se desarrolla en el ámbito didáctico, posibilita la concreción

de propuestas artísticas, interculturales, pedagógicas, didácticas y estéticas como decisión de comunidades y pueblos. El programa de investigación aporta los elementos teóricos y conceptuales que resinifican el oficio de sabedores o profesores en acciones creativas, sensibles, educativas, lúdicas y comunicativas.

La propuesta responde al movimiento propiciado durante seis lustros de trabajo, con comunidades y profesores, los tres ejercicios han marchado conjuntamente; su espacio articulador e hilo conductor ha sido el juego que en el caso colombiano es diverso en culturas (pluricultural), en interacciones (multicultural) en la toma de conciencia de lo propio y lo apropiado (intercultural) que conduce a un tratamiento particular a la hora de generar teoría y sistematizar la información.

En *los juegos indígenas, los juegos locales y regionales* el objetivo de la investigación es reconocer la diversidad cultural, enunciar el Ethos Cultural, la memoria individual y colectiva re-construyendo la historia barrial, local y regional. En los *Juegos-Juguetes* el objetivo es dar a conocer los elementos, métodos de diseño y materiales que permitan la creación de juegos-juguetes y la re-creación de algunos juegos que se puedan relacionar con arte, expresión, creatividad y comunicación vinculadas con distintas áreas, lenguajes y disciplinas artísticas, planes de vida y educación propia o etnoeducación. En "*Diseño y organización de Ludotecas*" inscrito en lo didáctico se idean múltiples formas de aprendizaje y conocimiento a través de propuestas artísticas, lúdico- pedagógico-culturales y estéticas.

El programa de investigación se ha realizado con profesoras, sabedores, artistas, gestores, y autodidactas quienes han regresado a sus regiones, lugares de origen o a sus comunidades donde se puede reconocer, por medio del juego, elementos básicos de identidad a partir de imaginarios infantiles, locales y regionales. Igualmente han participado pedagogos, investigadores y animadores culturales en la sistematización y conceptualización de la información.

Los referentes conceptuales se desarrollan a partir de las elaboraciones disciplinares que abordan lo lúdico y que han formulado autores de gran significación. En este sentido se tiene en cuenta las investigaciones realizadas por Euclides Jaramillo, Oscar Vahos, Rebeca Bernal, Rosa Mercedes Reyes Navia, Abadía Morales, Carlos Alberto Jiménez, Raimundo DInello; Igualmente se re-conocen y vinculan aportes de Vigotski, Winnicott, Wallon, Erikson, Klein y Dolto acerca del juego infantil. También se señala las contribuciones que hicieron Caillois, Bruner, Piaget, Borja, Morin, Gardner, Cassier, Read, Gombrich, Goodman y Henriot en el plano de la pedagogía-lúdica para la educación. Igualmente se enuncia el nivel de elaboración del *Homo Ludens* planteado por Huizinga. Una teoría antropológica contemporánea del juego la plantea José A. González en su *Tractatus ludorum*. La Naturaleza, la cultura, la política y la lúdica intercultural son relacionadas en *El final del salvaje* de Arturo Escobar. Otros autores colombianos, latinoamericanos y de otros países se citan en los antecedentes por haber servido de fuentes primarias para la investigación.

El programa de investigación se desarrolla simultáneamente en las comunidades indígenas de Colombia, en las costas del mar Pacifico, del Caribe; en las regiones Andina y de los Llanos orientales.

El proceso llevado a cabo presentó varios momentos, que de manera general, se podrían mencionar en su orden como generadores de los procesos siguientes, así:

Inventario diagnóstico de juegos infantiles urbanos en Bogotá, D.C., 1984-2015

En la actualidad el nomadismo cultural permite a un país como Colombia reconocer la diversidad cultural y su biodiversidad a partir de su pluriculturalidad;

El programa de investigación-creación contribuye a la resolución de la dicotomía entre juego y trabajo, juego y estudio, lenguaje narrativo y discursivo y otras dicotomías que enfrentan el pensamiento intuitivo e intelectivo. Acto estético y ético ligado a la actitud lúdica que dimensiona la frontera entre el compartir o el dominar; la redefinición y resignificación del juego y la lúdica permite la visibilización y actualización de culturas colombianas. El programa de investigación ha sido concebido, implementado, consensuado y contextualizado en culturas y macroregiones.

El programa de investigación conceptualiza un viaje por las culturas colombianas a partir de concepciones de juegos, juguetes, videojuegos y ludotecas. La investigación se realiza desde los *"Juegos Infantiles Locales y Regionales"* que abordan y comprenden el estudio de *los juegos indígenas, los juegos locales y regionales* en regiones socio culturales específicas y *los juegos urbanos* con su especificidad *los videojuegos*, con la finalidad de elaborar una memoria audiovisual, que permita recuperar, dimensionar, rediseñar y consensuar el patrimonio cultural mediante una sistematización pedagógica de los hallazgos, desbordando los estrechos marcos de la institucionalidad escolar. Los *"Juegos-Juguetes",* propician el diseño, alientan la elaboración y aplicación lúdica relacionándola con las áreas del conocimiento; y el *"Diseño y Organización de Ludotecas"* que a la vez que se desarrolla en el ámbito didáctico, posibilita la concreción de propuestas artísticas, interculturales, pedagógicas, didácticas y estéticas como decisión de comunidades y pueblos. El programa de investigación aporta los elementos teóricos y conceptuales que resinifican el oficio de sabedores o profesores en acciones creativas, sensibles, educativas, lúdicas y comunicativas.

La propuesta responde al movimiento propiciado durante seis lustros de trabajo, con comunidades y profesores, los tres ejercicios han marchado conjuntamente; su espacio articulador e hilo conductor ha sido el juego que en el caso colombiano es diverso en culturas (pluricultural), en interacciones (multicultural) en la toma de conciencia de lo propio y lo apropiado (intercultural) que conduce a un tratamiento particular a la hora de generar teoría y sistematizar la información.

En *los juegos indígenas, los juegos locales y regionales* el objetivo de la investigación es reconocer la diversidad cultural, enunciar el Ethos Cultural, la memoria individual y colectiva re-construyendo la historia barrial, local y regional. En los

Juegos-Juguetes el objetivo es dar a conocer los elementos, métodos de diseño y materiales que permitan la creación de juegos-juguetes y la re-creación de algunos juegos que se puedan relacionar con arte, expresión, creatividad y comunicación vinculadas con distintas áreas, lenguajes y disciplinas artísticas, planes de vida y educación propia o etnoeducación. En "*Diseño y organización de Ludotecas*" inscrito en lo didáctico se idean múltiples formas de aprendizaje y conocimiento a través de propuestas artísticas, lúdico- pedagógico-culturales y estéticas.

El programa de investigación se ha realizado con profesoras, sabedores, artistas, gestores, y autodidactas quienes han regresado a sus regiones, lugares de origen o a sus comunidades donde se puede reconocer, por medio del juego, elementos básicos de identidad a partir de imaginarios infantiles, locales y regionales. Igualmente han participado pedagogos, investigadores y animadores culturales en la sistematización y conceptualización de la información.

Los referentes conceptuales se desarrollan a partir de las elaboraciones disciplinares que abordan lo lúdico y que han formulado autores de gran significación. En este sentido se tiene en cuenta las investigaciones realizadas por Euclides Jaramillo, Oscar Vahos, Rebeca Bernal, Rosa Mercedes Reyes Navia, Abadía Morales, Carlos Alberto Jiménez, Raimundo DInello; Igualmente se re-conocen y vinculan aportes de Vigotski, Winnicott, Wallon, Erikson, Klein y Dolto acerca del juego infantil. También se señala las contribuciones que hicieron Caillois, Bruner, Piaget, Borja, Morin, Gardner, Cassier, Read, Gombrich, Goodman y Henriot en el plano de la pedagogía-lúdica para la educación. Igualmente se enuncia el nivel de elaboración del *Homo Ludens* planteado por Huizinga. Una teoría antropológica contemporánea del juego la plantea José A. González en su *Tractatus ludorum*. La Naturaleza, la cultura, la política y la lúdica intercultural son relacionadas en *El final del salvaje* de Arturo Escobar. Otros autores colombianos, latinoamericanos y de otros países se citan en los antecedentes por haber servido de fuentes primarias para la investigación.

El programa de investigación se desarrolla simultáneamente en las comunidades indígenas de Colombia, en las costas del mar Pacifico, del Caribe; en las regiones Andina y de los Llanos orientales.

- Diseño, elaboración y aplicación de juegos -juguetes didácticos, 1989-2015.
- Diseño y organización de ludotecas, 1992- 2015
- Investigación *Juegos Infantiles de Colombia, Diseño y Organización de Ludotecas* con aprobación del Consejo de Facultad de Ciencias y Educación, Acta 16, Noviembre 9 de 1993.
- Diseño y desarrollo de la línea de investigación *Juegos Infantiles de Colombia, Diseño y Organización de Ludotecas* con aprobación del Consejo

Académico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Acta 02, Febrero 7 de 1994.

- Concepción y presentación de la *Memoria audiovisual de la Lúdica Colombiana*: con textos, sonovisos, vídeos, material didáctico, programas de radio y televisión, 1994-2015.
- Diseño y realización del proyecto de investigación *Juegos infantiles locales, regionales e indígenas*, 1994-2015.
- Creación y exposición del *Mapa de Navegación de la Lúdica Colombiana* en Multimedia, Base de datos del *Paisaje Escolar de Bogotá, D.C.* Recolección, registro y sistematización de la información de las veinte localidades. Base de datos y fichas bibliográficas sobre juego y juguete en Colombia. *Sistema multimedial de información de juegos, juguetes y ludotecas en Colombia*, 1994-2015.
- Planeación y desarrollo del proyecto de investigación Vídeo-juegos, educación y cultura, 1998-2015.

Ciencias Sociales y Etnomusicología; perspectivas interdisciplinares a partir de un ejercicio de investigación histórico-cultural[1]

Juan David Luján[2]

Grupo de investigación: Grupo de Investigación Literatura, Educación y Comunicación (LEC).

Proyecto curricular: Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria.

Resumen

Esta ponencia busca evidenciar algunas conexiones pertinentes entre la etnomusicología contemporánea y las múltiples líneas de investigación social, a partir de los resultados parciales de investigación del proyecto *Formas de producción sociocultural de la población afrojuvenil en la ciudad de Cali: El caso del rap caleño en la década del noventa* el cual se encuentra en curso. Para tal fin se establece el marco referencial y estado del arte de dicha investigación, así como sus principales reflexiones investigativas respecto a sus implicaciones tanto sociales (Urrea y Quintín, 2000; Pratt, 2000), como culturales (Waxer, 1997; Cuenca, 2001, 2008, Vélez, 2009), a propósito de la población étnica de músicos raperos en Cali al finalizar el milenio.

Palabras clave: estudios sociales, etnomusicología, raperos de Cali, afrocolombianos, grupos étnicos.

---

1 Este trabajo se desprende del proyecto de investigación *Formas de Producción Sociocultural de la Población Afrojuvenil en la Ciudad de Cali: El caso del rap caleño en la década del noventa* dirigido por la Dra Mirian Borja y financiado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, clasificado con el código 4-57-464-14 (ganador de la convocatoria 04 apoyo a trabajos de maestría, noviembre de 2014).

2 Maestría en Investigación social Interdisciplinaria. Correo electrónico: lujanvillar@gmail.com.

Introducción

Si como propone DeNora (2003) la etnomusicología investiga el 'hacer música y sus prácticas musicales y la sociología tradicional se inclina hacia el estudio de las estructuras, el poder y el agenciamiento (149), el foco interdisciplinar en el plano musical, debe "focalizar la capacidad de la música para estructurar o mediar la acción (individual y/o colectiva) siendo precisamente un foco que destaca los poderes dinámicos de la música" (2003, p. 149). Es decir la autora enfatiza en concebir "la música como un medio dinámico de la vida social" (2003, p. 36), y no solo la música encapsula la realidad social. La conexión que aparece de inmediato es la posibilidad de comprender mediante el ejercicio investigativo con la comunidad, el contexto social y los discursos musicales en distintos niveles; musicológico, etnológico y socioeconómico. Bruno Nettl en su clásico libro *The Study of Ethnomusicology Thirty-one Issues and Concepts* (2005), explica el oficio del etnomusicólogo en tres tipos de apuestas investigativas: 1) las músicas del mundo; 2) en el terreno o campo de trabajo; 3) la música en la cultura; y 4) en todas la variedades. Como podemos ver son a todas luces cuatro aspectos preponderantes en el significado de la música en, por y sobre la cultura. A esto se le suma la reciente avalancha de trabajos a nivel musicológico que se preguntan por aspectos como el ordenamiento estético, la cognición y la emoción, lo cual vincula campos como los estudios del performance, la psicología musical, la ciencia cognitiva y los múltiples campos de las neurociencias. En este sentido, la música en tanto fenómeno humano, va más allá de su contexto social, pero también es mucho más que sus aspectos psicológicos o interiores.

Ahora bien no es sensato solo a partir de la interpretación social del contexto o las ocasiones musicales, inferir los procesos de elaboración y reelaboración musicales, peor aún, explicar los aspectos cognitivos y los metalenguajes existentes dentro de los mundos simbólicos de las músicas y sus poblaciones. Ya que las situaciones de ejecución musical, deben ser analizadas y descritas en su organización, más que intuidas desde su exterioridad, siendo que el contexto no siempre dictamina el resultado de un evento musical a nivel sociocultural (Nattiez, 1975; Asch, 1975; Reynoso, 2006) es decir la música debe focalizarse como objeto, practica social y como concepto. A este respecto el grueso de las tendencias posmodernistas, funcionalistas y hermenéuticas en investigación musicológica como muchos autores lo manifestaron (Arom, 1999; Carvalho, 1994; Koertge, 2000; Reynoso 2006; Bashkow et al, 2004) resultan demasiado laxas en materia metodológica de acuerdo a los problemas anteriormente suscitados. En consecuencia, a continuación se discutirán algunas posibilidades de hacer investigación sobre poblaciones étnicas bajo un eje nodal musical.

Planteamiento del problema

Las características de indagación que plantea esta investigación tratan de situar la panorámica que contiene un estudio interdisciplinar alrededor del conocimiento cultural tejido a través de las dinámicas poblacionales del grupo étnico afrojuvenil del oriente de Cali, basándonos en el caso de los raperos en la década del noventa. Con el fin de responder a una serie de inquietudes derivadas de la siguiente pregunta central: ¿Cuáles fueron las condiciones de aparición de las recepciones y reelaboraciones culturales del rap en Cali, en el desarrollo histórico-cultural de la ciudad, según la población afrojuvenil en la década del noventa? A su vez surgen, algunos interrogantes auxiliares, los cuales de acuerdo a nuestras hipótesis de trabajo complementan la delimitación del campo problémico planteado en este espacio, puesto que demarcan y sitúan la perspectiva que contempla la indagación central, se plantean los siguientes cuestionamientos:

¿Cuál fue y como transcurrió la genealogía del hip hop en la ciudad de Cali?, ¿De qué manera fueron producidos los aspectos relevantes (canciones, discursos liricos, formas performáticas) en la producción cultural de los jóvenes afrocolombianos vinculados a la cultura hip-hop en la ciudad de Cali en la década de 1990?, ¿Cómo operó el trabajo de diseño cultural en el hip-hop caleño?, ¿Cómo está constituido el proceso de producción cultural de los jóvenes participes del universo simbólico rapero, desde un eje nodal musical?, ¿Cuáles fueron las técnicas de producción musical empleadas en este proceso? Cuestiones que en el siguiente espacio, no se podrán abordar de manera directa, debido a la naturaleza de esta comunicación.

Sobre la importancia de este tipo de investigaciones

La reflexividad que propone este trabajo define situar la producción artística y estética de los jóvenes raperos de sectores populares en la Cali de la década del noventa; como fue comprendida dentro de la producción sociocultural desde la aparición de la música rap en la ciudad, y como podremos ver, tal fenómeno ocurrió en el marco de unas circunstancias específicas. Estas formas estuvieron inscritas bajo una sensibilidad a la situación particular experimentada por parte de la comunidad cultural de raperos de la ciudad, quienes eran afrodescendientes en su mayoría. Tal reconocimiento histórico de este momento evidencia la génesis de la aparición cultural de esas músicas en Cali (el rap comunicado con el reggae), y además serían las semillas de una cultura mucho más grande: *La cultura hip-hop*.

En distintos trabajos (Waxer, 2003; Wade, 1999a, 1999b) se menciona la importancia del puerto de Buenaventura en el proceso de llegada del rap a la capital del Valle del Cauca sin embargo, no se establece de manera exhaustiva como transcurrió la genealogía del hip hop en la ciudad de Cali. En este espacio trazaremos una línea tentativa de manera genealógica sobre este proceso, con el fin de comprender la magnitud transnacional de fenómenos como el denominado 'norteñismo' (Hurtado,

1996). El acervo cultural de este proceso (canciones, discursos liricos, 'reetnización', pequeñas resemantizaciones), se puede rastrear en los archivos de sus protagonistas.

En todos los trabajos investigativos consultados hasta la fecha sobre este tema para el caso de la ciudad de Cali, es evidente que aún no se encuentra un barrido formal de la producción musical en la década del noventa de estos grupos y solistas de modo sistemático, según pudimos constatar en un primer rastreo elaborado por nosotros (Wade, 1999a, 1999b, 2002; Waxer, 2003; Díaz, 2003; Cuenca, 2001, 2008, Vélez, 2009). Mediante un enorme esfuerzo pretendemos realizar esta sistematización de acuerdo a los archivos musicales, fotográficos y documentales y a los testimonios de sus propios actores; los productores (emisores), cantantes (*performers*) y escuchas (agentes culturales) de este sistema musicocultural, el cual como consideramos hace quince años atrás aproximadamente, sentó las bases del desarrollo musical de algunas –exitosas aunque comerciales–, tendencias musicales como la salsa choke, o el hip-hop fusionado con folclor afropacífico.

Así, esta propuesta contempla la necesidad de objetivar en el plano teórico, metodológico y epistemológico la posibilidad de comprender este tipo de dinámicas poblacionales como focos de resistencias y de formas de reinvención de las comunidades presas de la segregación poblacional como testimonian un gran cumulo de trabajos en la perspectiva de la segregación poblacional en el sur occidente de Colombia (Bruyneel et al. 1999; Urrea y Murillo 1999; Urrea y Quintin, 2000; Urrea et al 2000a; Urrea et al 2000b; Barbary 2004; Urrea et al 2007). Aunque las formas y dinámicas culturales centradas en las formas de expresión artística no fueron el objetivo principal de la mayoría de estos estudios, su información proporciona un soporte fundamental para comprender este proceso a nivel de ciudad.

Marco referencial: estado del arte y antecedentes investigativos

En este punto, empezaremos analizando un trabajo investigativo el cual debido a sus constantes referencias en los escritos sobre hip-hop en Latino América consultados hasta ahora, merece ser examinado en detalle de manera muchos más critica que pedagógica o documental. En 1997 el antropólogo Peter Wade (1999a) de la Universidad de Manchester realizó un trabajo de campo en el barrio Charco azul de la ciudad de Cali. El informe final se materializó en un artículo publicado en el famoso *Current Anthropology* norteamericano en agosto-octubre de 1999 bajo el nombre de *Working Culture. Making Cultural Identities in Cali, Colombia*. Además, de la publicación en Colombia en español de otra versión producto del mismo trabajo de campo e igualmente en el mismo año (Wade, 1999b).

El escrito se encuentra estructurado en lo que según Wade se denomina para la fecha, la teoría cultural en ciencias sociales y antropología; el clásico debate entre 'el dualismo de lo material y lo simbólico', es decir, entre la manera de concebir lo que se puede entender como un materialismo determinista (la práctica)

y el significado de dicho campo de producción por separado (el discurso). Por un lado Wade (1999a) plantea resolver esta tensión evidenciando la cultura como una forma de *trabajo* y por el otro, como una entidad *mercantilizada* que hace parte de un constructo aún mucho mayor; el de los campos simbólicos hegemónicos que mueven y diseñan formas de representaciones con fines utilitaristas. En el aparte titulado 'cultura como objeto y como forma de vida' encontramos cómo desarrolla esta idea precisamente según la experiencia del grupo Ashanty, con quienes trabajó en 1997 y 1998.[3] De este modo, el antropólogo pretende demostrar la forma como estos jóvenes diseñan espacios alternativos de trabajo comunitario, a través de la cultura, utilizando el método etnográfico y lo que se podría llamar un enfoque de investigación participativa.

Así, en su pesquisa, el autor trata de evidenciar como a través de actividades de tipo económico y político, estos jóvenes se debaten en un ambiente rodeado de ONG que conforman lo que él llama la cultura del proyecto. Esta forma de consecución de recursos procura conseguir a través de la gestión de proyectos, fondos económicos para poder realizar actividades de tipo cultural. La identidad entonces, es considerada como un proyecto de tipo simbólico que se encuentra en el marco de la legitimación de los orígenes afrocolombianos de sus discursos y de su accionar reivindicativo en el marco de una lucha de clases, lo cual según él autor; "nos lleva a reconsiderar la idea prevaleciente de que los "nuevos" movimientos sociales posmodernos ya no se dirigen hacía la clase y se preocupan únicamente por la "identidad" –entendida como construcción simbólica–" (Wade, 1999b, p. 264). Específicamente, en el siguiente apartado "grupos de rap negros en Cali" Wade evalúa la forma como el término 'afrocolombiano' es reciente en comparación del término 'comunidades negras' según él, debido a los académicos J. Arocha y N. S. de Friedemann (Wade, 1999a). Ahora bien, resulta curioso que extrañamente con relación a la música rap, no se considera ningún otro grupo de la ciudad, ni sus prácticas, ni su música, solo alguna mención a otros grupos de modo anecdótico. Y al final del intertítulo, solo se nombra al grupo Ashanty, además como "Asociación etno-educacional y cultural" (Wade, 2008, p.29), pero si miramos tan solo unas líneas atrás se habla de movimiento social posmoderno. Todo esto para recordar que: "(p)or fuera de Aguablanca también se encuentra población negra que incluye empleadas de servicio en casas de ricos, negros mejor acomodados, y negros pobres que viven en otras áreas de bajos ingresos en la ciudad" (Wade, 1999, p.456).[4]

Según lo anterior, cabe hacerse la pregunta ¿A cuál movimiento social posmoderno se hace referencia el este estudio o a cuáles grupos de rap se indaga según el título del trabajo? Para la fecha de su trabajo de campo 'los años dorados del rap de

3 Grupo de rap y Asociación Etno-Educativa y Cultural del barrio Charco Azul en Aguablanca.

4 "Black people also live outside Aguablanca: these include domestic servants in richer households, better-off blacks, and poor blacks living in other low-income areas of the city". Traducción propia.

Cali' este fenómeno se encontraba en pleno furor, ya que existían un sin número artistas dedicados a este tipo de elaboraciones culturales como demostraremos posteriormente. Solo basta ver el directorio del Proyecto Red Cultural del Distrito de Aguablanca (1998) y su Feria de las Culturas, documento en el cual se registran 41 grupos de rap en plena actividad, grupos los cuales registramos en este espacio, siendo 25 de ellos originarios de la comuna 13 donde él antropólogo ingles trabajó.

En otro apartado, el texto prosigue presentando a los protagonistas de su etnografía el grupo Ashanty, al vaivén de descripciones no testimoniadas por los sujetos etnografiados (a excepción de algunas anécdotas relatadas por el autor), por ejemplo cuando cuenta su hazaña de que después de que dio dinero para realizar un concierto que estaba en peligro de no realizarse por falta de fondos económicos; "Después de haber contribuido con dinero, uno de los Ashanty, deliberadamente me ofreció su puño cerrado diciendo "Ya entraste con los duros"" (1999a, p. 459).[5] Desde este punto de vista, cualquier cosa que el grupo realizara se podría presentar e interpretar como algo simbólico, de intercambio, una forma de vivir, material, identitario, de lucha y así hasta el cansancio, en fin, el sentido común rebosa la copa analítica.

Por otra parte, no se analizan liricas o textos musicales, tampoco la música del grupo en un nivel ni siquiera discreto menos las danzas que él asegura se va a enfocar: "Mi investigación se centró en la intersección entre la reivindicación de la cultura y la identidad negra, y la práctica de la danza y la música" (Wade, 1999, p. 456)[6]. ¿Cómo lo logró? ¿Solo observando y elaborando un comentario cultural sobre los niveles musicales y dancísticos? Es sabido que las estrategias simbolistas en antropología se conforman con la interpretación (Reynoso, 1987),[7] pero la reducción del análisis es algo que consideramos como dijera Agawu (1995) un acto de 'violencia epistémica'. Escribe Wade: "Al discutir cl esquema para los talleres sobre los orígenes Africanos, uno de los miembros del grupo, N, propuso energéticamente la idea de que todo había nacido en África. La humanidad se habla originado allá, de ahí que toda la cultura hubiera sido originada en África, incluyendo los ritmos musicales" (1999a, p. 457).[8] Los subrayados sugieren que la estrategia seguida por el autor, se fundamenta en los clásicos métodos de la etnografía *interpretativista* que

5 "After the offer of money, how- ever, one of the Ashanty crew deliberately offered me his closed fist, saying, "Now you're in with the hard guys." Traducción propia.

6 "My research focused on the intersections between the validation of black culture and identity and the practice of dance and music." Traducción nuestra.

7 Es el mismo Wade quien insiste en el valor de lo simbólico para toda la disciplina: "The anthropological approach must insist that economics, politics, the family, art, identities –all are equally cultural and enacted in ways that have meaning and symbolic value." (1999a, p. 451).

8 "In discussing the outline for the African-origins workshop, N forcefully proposed the idea that everything had been bom in Africa. Humanity had originated there, hence all culture had originated there, including all musical rhythms. My suggestion that this telescoped history and ignored long-term processes of cultural diversification made little impact on his point of view." Traducción nuestra.

él miso discute al inicio, ya que se percibe en este tipo de escritura un 'Otro' distante, vivencialmente contrastante y culturalmente retratado como necio respecto a la autoridad etnográfica que lo aborda.

Díaz (2003) quien también etnografió raperos en el barrio Charco Azul –en la misma época– algunos de estos además, radicados en la ciudad de Bogotá, considera que:

> Alrededor del texto (Wade 1999ª) encontramos como se disipa lo simbólico que implica la noción de trabajo, para regresar a esta desde una mirada material y capitalista (…) De esta forma, pareciera que a veces el «trabajo» se redujera para el autor a la forma más eficaz de obtener del estado, las ONG, del comercio, de la iglesia o de algún mecenas privado una cantidad de recursos para labrar la identidad con ellos (…) me parece conveniente precisar que la identidad *hiphopera* de algunos jóvenes de Aguablanca sí preexistía antes a la «estampida» del Estado, de las ONG y de otras formas esferas económicas (…) En otras palabras, el fenómeno del hip-hop ha sido para los raperos afrocolombianos de Aguablanca la manifestación cultural que los identifica, agrupa e imprime la dignidad social que su contexto les niega y les sigue negando; y su trabajo con el sector público y privado es más una estrategia para hacer visible su identidad y perpetuarla, que para germinarla (Díaz, 2003, p.554-555-556).

Si bien compartimos la denuncia del evidente racismo en la ciudad de Cali evidenciado por Wade (1999a), su falta de argumentación a través de una metodología clara más allá de consideraciones culturalistas de tipo teórico, ya que es difícil analizar prácticas danzarías y musicales considerando vínculos con gobiernos locales, ONG, fundaciones o promotores de "eventos culturales" (1999a, p. 456). Así, esta debilidad metodológica intencional deja más dudas que certezas. Hasta la fecha de su publicación se encuentran fácilmente una larga lista de trabajos etnográficos, análisis de caso, musicales, raciales, filosóficos, genealógicos y orales relacionados con el rap, sobre todo en Estados Unidos. Al respecto, la inexistente bibliografía recaudada particularmente en este trabajo (Wade, 1999a), es diciente al respecto. Como si fuera poco, nos llama la atención el lenguaje estereotipado usado en su terminología racializadora.[9] Stuart Hall, sobre el uso de las terminologías raciales como construcción de categorías étnicas, nos dice lo siguiente:

> En el discurso del movimiento negro, la connotación despectiva de "negro = la raza despreciada" podía invertirse para formar su opuesto: "negro = bello". Así, hubo una "lucha de clase en el lenguaje"; pero no una en la que discursos enteros podían asignarse sin problemas a clases o grupos sociales enteros. (Hall 1982, en Restrepo *et.al.* 2010, p.179)

9 No utilizaremos las fulminantes criticas elaboradas por Jaime Arocha (2005) a propósito de terminología racial empleada por Wade, por considerarlas demasiado incisivas. Tampoco discutiremos lo que el mismo Arocha (1998, p. 202, 207, 208) llama '*eurocentrismo postmodernista*' al referirse a la propuesta central del antropólogo mancuniano de *'culturas negras'* y su uso casi de tipo filogenético, es decir *'mestizante'* de lo afro, y en consecuencia simplemente hibrido. Sobre una discusión y uso del término racialización como hecho social y categoría analítica ver (Appelbaum, et al. 2003).

Lo resultados muestran que el tipo de trabajo participativo en sí mismo, se presenta como una garantía, quizá bajo el síndrome 'estuve allí' en la primera persona de los etnógrafos (Restrepo, 2012, p. 72) ya que pareciera que algunas afirmaciones en este sentido se escapan a una lente propiamente consciente de la situación, relacionada con el trabajo descriptivo y el desconocimiento del mismo universo simbólico, el cual se reclama de manera continua, en los textos en cuestión. Esta conceptualización también se puede identificar en la siguiente afirmación; "el Cali Cartel Rap, una unión de grupos poco cohesionados, cuyos miembros más prominentes eran un negro y un mestizo, usaban toda la parafernalia y estilo del rap estadounidense" (Wade, 1999, p.460).10 Nótese como la terminología empleada es altamente contradictoria y despectiva; *'loose collection of rap groups', 'U.S. rap imagery and styles', 'a black man and a mestizo man.'*

Pero los subalternos también pueden hablar, como dijera Spivak (2003). En el año 2002 Wade publicó otro trabajo, en el cual usó parte de esa misma etnografía, a propósito de este aparte donde describe cómo los mismos integrantes de Ashanty le refutaron sus conclusiones en un evento en Cali en 1998:

> Recientemente uno de ellos (del grupo Ashanty) comenzó a trabajar como asistente de investigación en un estudio colombo-francés sobre la migración negra hacia Cali (Fernando Murillo). En el seminario organizado por este proyecto en 1998, dos miembros de Ashanty participaron en los debates, uno de ellos criticando mi ponencia precisamente por el análisis que hacía de "África" en el que yo, según él, no había hecho suficiente énfasis. Todo el debate académico sobre los africanismos en la cultura colombiana se filtró en el mundo de Ashanty debido a la tendencia -característica de las ciencias sociales desde finales del siglo XX— que tiene el conocimiento científico de desbordar el mundo académico e impactar de manera directa sobre los contextos sociales que antes eran "objetos" de investigación y ahora participan más en la producción del saber. Esta tendencia hacia la llamada reflexividad conforma el segundo ámbito de prácticas que influyen en las definiciones de lo negro en este nivel local. (Wade, 2002, p.270-271)

Las reflexiones planteadas hasta este momento se fundamentan en un conocimiento de causa vivido de manera no académica (es decir, quien escribe estas líneas también estuvo en aquellas calles en aquel tiempo). Ahora bien, los modelos de trabajo en etnomusicología, musicología y antropología de la música, hasta finales de la década del noventa en materia de música rap y hip-hop –según nuestro propio análisis–, dan testimonio del esfuerzo de muchos profesionales en ciencias sociales y humanas por realizar su máximo esfuerzo, con el fin de construir mediante modelización y posturas antiesencialistas, inflexiones valiosas creando conceptos, teorías, metodologías, consultas y una rigurosidad demostrada tanto cualitativa

10 "(T)he Cali Rap Cartel, a loose collection of rap groups whose most prominent members were a black man and a mestizo man, used all the classic U.S. rap imagery and styles". Traducción nuestra.

como posiblemente cuantitativa, con base –como en toda ciencia social que se digne de llamarse como tal– en el escrutinio del material recaudado (Rivera, 1998; Silva, 1998; 2000; Newman, 2001).

No obstante el aporte más valioso que encontramos en la analítica de Wade y su trabajo sobre el grupo de rap caleño, es sin duda la denuncia de un racismo muy cuestionado inclusive como diría Nina S. de Friedemann 'invisibilizado', en la sociedad del occidente colombiano. Lo cual sitúa a estos jóvenes como un grupo cultural en relativa desventaja económica, pero con una cultura vivida y arraigada dentro de la presión de un mundo mercantilizado. La precisión de comprender sus posturas como una política cultural la cual alterna según un plano artístico definido, la consideramos como acertada, al igual que la posibilidad de ver en el trabajo con juventudes de este perfil, un valor significativo en el territorio del oriente caleño.

Prácticas musicales

El rap como forma estética vincula sin duda una tendencia cultural, que aunque masificada reúne en definitiva el cúmulo de la producción sociocultural de las juventudes occidentales contemporáneas. La historia del hip-hop a nivel global la podemos comprender como una metamorfosis cultural, propia del cambio de la sociedad postindustrial enmarcada en las diásporas afrocaribeñas. El encuentro urbano de estas poblaciones migrantes en el sur del Bronx neoyorquino a inicios de 1970, fue sin duda el escenario de despliegue de esta cultura, la cual recogió el sentir, la estética y la experiencia de jóvenes boricuas, jamaiquinos, antillanos y afroamericanos. La ciudad de Cali en los noventa como uno de sus miles de receptores posee su propia historia (Pratt, 2000) e incluso algunos grupos de esta, se radicaron en ciudades como Bogotá (Díaz, 2002). Esa *realidad local de la experiencia vivida* significa la forma como fue asumida esta cultura por jóvenes mestizos y en su mayoría afro, lo cual es significativo sí comprendemos estas dinámicas, sus luchas, música e interacciones a nivel de ciudad.

Los raperos de Cali y el consumo cultural

En el escenario de la investigación social adelantada en la ciudad de Cali, fueron pocas las iniciativas que abordaron el tema del rap, en tanto consumo y medios de comunicación masivos con relación a la identidad de sus practicantes (Vélez, 2009). Justamente, ese fue el objetivo del sociólogo James Cuenca (2001) quien entre los años 1998 y 2000 elaboró un trabajo de corte etnográfico con algunos integrantes de la vieja escuela del rap caleño en aquel entonces. Su trabajo *La construcción de identidades sociales en grupos de raperos* se pregunta por las formas de construcción de formas identitarias de estos jóvenes que mediante la música reivindicaron sus territorios (barrios), posiciones políticas y construcciones culturales, a través de la forma consciente con la cual los raperos de Cali reflexionaron sobre las prácticas

de consumo (videos, discografías y documentos de hip hop norteamericano), al entablar contacto con estos materiales en el marco de lo local y lo global. Así, como las condiciones adversas en los modos de socialización de estos jóvenes (entendidos como categoría social), bajo relaciones económicas por lo general, pero también espaciales relacionadas con su entorno vivencial. Entonces, apropiación e identificación posibilitarían según Cuenca, la concreción de procesos de identificación, los cuales parten desde la llegada del break dance en los ochenta a la ciudad de Cali. Pero como sabemos, lo que en principio fue moda no pararía ahí, por el contrario en la década siguiente se podría constatar la efervescencia de esta *experiencia estética* de carácter cultural. López Cano (2011) recuerda la importancia de este tipo de estudios dentro de las músicas populares latinoamericanas debido a su amplio valor cultural dentro de la vida social:

> Las músicas populares latinoamericanas se insertan de muchos modos en la vida social, cultural, económica, psicológica y afectiva de las personas. Cumplen un sinfín de tareas sociales fundamentales. La relevancia para su estudio puede ser cuantitativa (por el número de gente que la escucha), económica (por el tipo, importancia e impacto de la industria que se crea en torno a ella), socio-cultural (como representa o crea realidades sociales y culturales) psicológica (como colabora en construir la subjetividad, las interrelaciones intersubjetivas y sociales, la afectividad y los sentimientos identitarios, ya sean nacionales, sexuales, de género, ideológicos, estéticos, etc.), política (los uso propagandísticos, de expresión de ideas, de resistencia cultural y revisión de discursos), etc. (López Cano, 2011, p.230-231).

Por lo tanto, Cuenca propone realizar entrevistas en profundidad y además, la observación de puntos neurálgicos de la cultura hip hop en Cali como la ciclovía[11] y sumado a la focalización de tres grupos representativos de la ciudad (Imperio, Ashanty y Cali Rap Cartel, un total de ocho jóvenes entre los 18 y 32 años de edad), los cuales comprenderían el marco testimonial de su trabajo. La participación y asistencia del investigador a distintos eventos de hip hop local, aumentaría la perspectiva de su investigación. Estos datos recogidos, constituyen un valioso documento, ya que posibilitan comprender el marco de acción de estos jóvenes, sus localizaciones y proyecciones para la fecha. De este modo, el autor problematiza la forma cómo

11 Como muchos de los raperos viejos de Cali, aseguran el parche de la ciclovía de la calle 42 con carrera 9, comenzó en 1987-1988 y su importancia radica en la descentralización que este espacio mantuvo, ya que venían raperos y brekers de todas partes de la ciudad y era un sitio referenciado en Colombia como lo sería el Teatro El Embajador en Bogotá. En este espacio predominó el beat box y las coreografías de salto bajo, lo cual acompañaba las liricas de los MC's que combatían de modo cultural. "La "Novena" hace referencia a una de las primeras calles convertidas en ciclovías que la alcaldía de la ciudad implementó para la recreación de sus habitantes en las década de los ochenta. Esta vía abarca un área de la ciudad en donde se concentran las principales unidades deportivas. La ciclovía funciona los domingos en horas de la mañana. Los raperos y los bailadores de breakdance tomaron una de esquinas de esta calle para hacer sus presentaciones" (Cuenca, 2008, p. 18).

estos grupos establecieron su identificación social a través del rap (según su tipo de identidad y además, como un tipo de productividad simbólica).

> Así, el hambre, las injusticias, los atropellos, se presentan como las circunstancias que llevaron a los jóvenes pobres estadounidenses a crear el rap como medio de denuncia y protesta social; hay allí un origen que los jóvenes reconocen al rap, y frente al cual se tiene una completa identificación. Lo otro que afianza mucho más esa identificación son las condiciones socioeconómicas en que se vive; muchos de los raperos de la ciudad viven en la pobreza, y eso favorece la emergencia de imaginarios comunes fuertemente articulados al rap en las historias de los jóvenes estadounidenses y las propias. En ese sentido se podría señalar que el encuentro con el rap para estos grupos de jóvenes ha sido una de las mejores formas de significar la vida, de construir un proyecto común, de dimensionar la pobreza, de pelearle a la ciudad un mejor lugar para vivir, de no dejarse morir social ni social ni físicamente. (Cuenca, 2001, p.142)

> De este modo, a lo largo de su trabajo realiza una caracterización sociodemográfica de los raperos caleños, encontrando cómo desde los años ochenta, se manifestó –según los testimonios de los entrevistados– la fiebre del break dance en la ciudad, aunque como él identifica, también en estos episodios musicales fue frecuente la interacción con raperos y no solo bailarines. (Cuenca 2001, p.37).

Debido a la forma de concebir la ciudad como un espacio delimitado por barrios, se podría hablar de una forma de circuito socio-sónico (Marshall *et al*., 2010)[12] el cual definía los géneros musicales y trazaba líneas de actividades musicales definidas –en el caso del rap–, desde el imaginario caleño esta cultura reposaba y se incubaba en el recóndito Distrito de Aguablanca por parte de jóvenes afrodescendientes. El investigador recoge el testimonio de Tikal[13] sobre la geografía humana de este movimiento a propósito de la ciudad de Cali:

> En un barrio de ricos, como Ciudad Jardín, no hay un grupo de rap porque ellos no tienen problemas, me entiende, problemas sociales. Entonces, el rap siempre ha salido de Agua(b)lanca, de Siloé, de Meléndez, de los barrios pobres, o sea, jóvenes que tenemos problemas y estamos protestando por algo (Cuenca, 2008, p. 21).

Es significativo cómo la concepción espacial que se evidencia en el testimonio de Tikal, atiende de manera precisa a la forma del rap de este momento, y se concebía según los artistas principalmente desde; a) la subversión y disidencia de este canto; "*jóvenes que tenemos problemas y estamos protestando por algo*"; b) la delimitación espacial y demográfica de la comunidad productora y quizá consumidora de esta

12 La noción de circuitos socio-sónicos propuesta por Marshall y sus colegas aunque es pensada para el caso específico del reggaetón, también podría aplicar para el dancehall, el reggae y en nuestro caso para el rap, apunta en la siguiente dirección; "la imagen de circuitos multi-direccionales con múltiples puntos de contacto entre sí, en lugar de la imagen de un eje bipolar" (Marshall et al. 2010).

13 Para esta fecha Tikal integrante del grupo Zenxurado, joven afro (del sector de Siloé, barrio: Pueblo joven), contaba con 24 años de edad y llevaba una antigüedad considerable dentro del movimiento, de ahí la importancia de su testimonio.

cultura: "*En un barrio de ricos, como Ciudad Jardín, no hay un grupo de rap*", "*el rap* (de Cali) *siempre ha salido de Agua Blanca, de Siloé, de Meléndez, de los barrios pobres*" y; c) la evidenciación del sentido cultural orientador/creativo; "*porque ellos no tienen problemas, me entiende, problemas sociales*" como respuesta a las múltiples y particulares problemáticas que aquejaban a la ciudad. Igualmente son significativas las razones que enuncia Rafa[14] y recaudadas en el mismo trabajo de Cuenca (2008, p.23-24) sobre el origen del rap en el oriente caleño:

> Bueno el rap en el (D)istrito empieza a darse por la cuestión de los derechos humanos, pues, como se conoce, el (D)istrito es un sector donde la gente se la ha buscado y ha vivido en condiciones infra humanas; (…) más que todo la población juvenil. Entonces, uno no puede salir a la calle y tirar piedras porque nos matan; entonces la única oportunidad que uno tiene es cantando, diciéndole a la gente, y entonces ya empiezan los grupos a cantar protesta. Y esto se vuelve muy popular en lo que es el (D)istrito de Aguablanca, pues aparecen grupos que hablan de las condiciones en que se vive como afrocolombianos; otros, como la violencia los ha afectado, que las drogas, que han muerto amigos de ellos, cosas como esas. Entonces, de ahí es que viene la cuestión del hip hop en el (D)istrito.

Podemos ver como en la anterior entrevista, ya se hace énfasis en la problemática étnica, que atravesaba este sector barrial denominado como "Aguablanca"15, en el cual el rapero hacía alusión al étnonimo "afrocolombiano" *"pues aparecen grupos que hablan de las condiciones en que se vive como afrocolombianos"*, sugiriendo con esta noción una identificación identitaria como eje temático étnico, y específica por parte de algunos grupos del sector. Sobre los consumos culturales experimentados por la comunidad de raperos de la ciudad Cuenca, reflexiona lo siguiente:

> Lo que resulta interesante de los resultados encontrados es la manera como los jóvenes se adscriben a tales consumos, asumiendo una actitud crítica y vigilante, pero también abierta y receptiva, lo que les permite asimilar lo que les gusta, lo que les parece llamativo y los seduce, pero a su vez rechazar o dejar de lado aquello que no coincide con su realidad. Así, aunque el mercado ofrece distintos tipos de rap, estos jóvenes optan por uno de ellos, y es que les permite problematizar y re*fl*exionar sus condiciones de vida (Cuenca, 2008, p. 28).

En esta doble articulación de intercambio de sentidos identitarios, el sociólogo constata como la forma pasiva de comprender algunas dinámicas sociales de este tipo, puede recaer en una pasividad explicativa que sitúa el origen, el sentido y las formas

14 Joven perteneciente al grupo Ashanty cantante afro, integrante del grupo y corporación etno-cultural Ashanty, barrio Charco Azul (comuna 13), 26 años de edad.

15 Para acercarnos a una idea general del tipo de vivienda en el oriente caleño de los noventa escribiría Rojas (1999, p. 30); "hoy, después de 20 años, podemos observar un Distrito de Aguablanca poblado con más de 70.000 viviendas ubicadas en un àrea bruta 1300 hectáreas de tierra y un área desarrollada de 1.114 Ha. Para un promedio por vivienda de 62.8 Mts. Cuadrados." Según Alcaldía de Cali. (1996). *Cali en cifras*. Departamento Administrativo de Planeación.

de recepción cultural de manera monolítica. Por ejemplo, en el esencialismo que considera a los raperos de Aguablanca como *afros* única y exclusivamente o como consumidores pasivos de una identidad globalizada y carente reflexión.

Por otra parte, podemos decir que la popularización de la cultura hip-hop especialmente del rap en el oriente de la ciudad de Cali obedece principalmente (aunque no de modo exclusivo) a los distintos flujos de migrantes bonaverenses (Waxer, 2003, p. 26; Dennis, 2006, p. 120), los cuales se conocen como 'norteños'. El norteñismo fue un fenómeno iniciado hacia mediados de la década del setenta, y consistió en la migración de una serie de pobladores de Buenaventura (Valle del Cauca), hacia los países del norte, espacialmente Estados Unidos y Canadá (Caicedo, 1996; Hurtado, 1996). Estas dinámicas se efectuaron de manera legal o ilegal y fue una forma de solucionar las problemáticas vividas en este municipio por ejemplo, el abandono estatal sistemático, la crisis portuaria de Buenaventura, el flagelo del narcotráfico y la pobreza extrema de la ciudad. Este tipo de viajeros y también polizones, trajeron consigo parte de la música que en este nuevo contexto se reprodujo, reinterpreto y transformó. Una muestra de ello se encuentra en la monografía de Teodora Hurtado, *las migraciones norteñas y el impacto sociocultural sobre la población urbana de Buenaventura* de 1996. En este trabajo, la socióloga mediante un diseño etnográfico, la recolección de testimonios de algunas familias e individuos de Buenaventura, y el análisis de distintos tipos de insumos como fotografías, videos y álbumes familiares, identifica distintos patrones de socialización del tipo de intercambio cultural de influencia internacional efectuado por esta población desde mediados de la década del setenta.

Sobre las formas de percepción de videos musicales, películas y la música en sí, Hurtado (1996) identifica la menara en la cual esta última constituiría uno de los ejes del cambio cultural en la ciudad de Buenaventura:

> La música ha sido una de las expresiones culturales que más cambios ha sufrido en los últimos quince años con el proceso del norteñismo. Los jóvenes han jugado ahí un papel primordial, como población en crecimiento que más influencia recibe de los medios de comunicación que promueven todo tipo de género musical que aparecen en el medio artístico nacional e internacional; los 'norteños', por su parte, no se han quedado atrás en este proceso: se han convertido en los principales impulsadores de los estilos musicales y de los cantantes que más tienen auge en los países del norte, encargándose de invadir las calles de la ciudad con los ritmos de los artistas de su preferencia que cantan al son de la música Rap, Reggae, Rock y Tecno (Hurtado, 1996, p. 108; Dennis, 2006, p. 122).

Como se puede comprobar, según los orígenes étnicos de muchos de los raperos de Cali, su procedencia es bonaverense,[16] lo cual es significativo para la década

16 Entre los raperos más conocidos encontramos a Pife y Jhaga (Mensajeros, Cali Rap Cartel), Toppo Mental y Power (Buddah Bandhits), Ghettos Clan, Santiago el Bailarín, D.R. Ganja (Asilo 38), Inspector Fire (Gotas de Rap), Flaco Flow y Melanina (Ghettos Clan), Philly Blunt (Connect Squad), entre muchos otros.

del noventa. Es posible entonces pensar con base en lo anterior, que esta influencia se desarrolló en el resto de la región (departamento del Valle del Cauca). Dada la importancia de los distintos espacios, domésticos (las casas y hogares), públicos (discotecas) y subjetivos (walkmans, discmans) constituyen distintas maneras de dotar de sentido la realidad que rodea a las personas en un ambiente citadino en constante movimiento, en una ciudad como Buenaventura, Puerto marítimo nacional e internacional, neurálgico, a propósito de distintos flujos globales potenciados por el comercio.

En este sentido, es significativa la manera como a través del flujo de mercancías para el consumo social, los aspectos culturales como la música fueron formas legales e ilegales que cautivaron distintos aspectos de la población de la región. En el caso del rap, encontramos cómo a mediados de los noventa a través del Puerto, y de Panamá, llegan a San Andresito y el Gran centro Comercial de Cali una serie de camisetas que inundan el mercado con recientes caratulas de grupos y cantantes de rap como The Fugees, Ol' Dyrty Bastdard, Mobb Deep, Scarface, Grave Diggaz, Tupac Shakur, Big Poppa, Bone Thugs -N- Harmony, Wu-Tang por nombrar solo algunos de ellos. Igualmente algunos cantantes de reggae aparecían en estas franelas; Bob Marley, Peter Tosh, Shabba Ranks, Buju Banton, Maxi Priets, Shaggy, Snow y Patra entre los más conocidos.

Por lo tanto, podemos decir que el fenómeno del norteñismo dinamizó en materia musical un espacio de translocalización de una parte del universo simbólico afroamericano, bajo una dinámica de recomposición del gusto musical como medida del cambio, lo cual se puede considerar en primera medida como producto de este proceso migratorio especifico, en el marco de la globalización cultural. A este respecto, Hurtado evidencia la manera del intercambio cultural, que proponían estos migrantes para la fecha:

> Debido a que en los EE.UU. y Canadá la música folklórica de la Costa Pacífica colombiana es muy poco conocida y divulgada, algunos "norteños" que antes de migrar habían estado en contacto y relación con esta música (eran bailarines de danzas folklóricas o tocaban algunos instrumentos musicales) mandan a llevar por correo, discos, cassette y videos de la región que contengan los ritmos musicales más representativos de la misma e incluso, especialmente en Canadá han ejecutado actividades en pro de impulsar el folklor bonaverense. Una observación que podemos hacer con relación a este hecho, es el que mientras los "norteños" se encuentran en los nortes la música que prefieren es la música latina, la salsa, las baladas y todos los ritmos musicales en español; en cambio, cuando están de retorno a Buenaventura hacen todo lo contrario y se dedican a escuchar los ritmos extranjeros y en ingles preferiblemente los cantantes de Rap, Reggae y Baladas de moda. (Hurtado, 1996, p.110)

De este modo, el enorme número de pobladores de origen afro de Buenaventura, sería un indicador importante en la construcción de la apropiación étnica de los consumos y elaboraciones culturales de la población que desde allí llegaría a la ciudad

de Cali, aunque no solo a Aguablanca. Lo anterior, señala que este relacionamiento internacional basado en la música, lejos de ser sencillo, evidencia la complejidad de la situación social de este tipo de migrantes, los cuales de alguna manera son 'desterrados por motivos económicos' (Arboleda. 2012) y no unos residentes pasivos producto de la migración o el desplazamiento convencional como se pensaría desde un lugar común.

Los raperos de Cali, fuera de Cali

La antropóloga María Elvira Díaz (2003) en su trabajo *Ghettos, Clan y Panteras Negras: reivindicadores de identidad afroamericana en Bogotá a partir del hip hop y el reggae*, aborda la cuestión de cómo son las dinámicas de los grupos Ghettos Clan[17] y Panteras Negras provenientes de la ciudad de Cali, quienes para la fecha se radicarían en la ciudad de Bogotá. Para desarrollar su investigación, después de realizar trabajo de campo en el barrio Charco Azul de Cali, la antropóloga estudia la condición de migrantes afrodiasporicos de estos jóvenes músicos de regaae y rap. A través de una etnografía, ella identifica los aspectos relevantes de la construcción de una identidad afro, expresada en sus discursos, música y demás práctica de resistencia cultural, además de una búsqueda étnica reivindicativa.

Por ello, este trabajo traza el reconocimiento de una ciudadanía diferenciada afrocolombiana en la ciudad de Bogotá como elemento constitutivo de una población étnica. En su dialogo con los músicos, identifica las distintas formas de representación culturales que los afrocolombianos recrean en la nueva ciudad, así como las maneras de estar juntos y relacionarse por ejemplo, con los distintos sitios públicos de encuentros; peluquerías, bares y restaurantes, son analizados dentro de la dinámica que constituye su núcleo identitario de comunicación. Así, en su pesquisa además, identifica como en el caso de estos jóvenes se pasa de una mera existencia de carácter étnico a constituir una consciencia étnica, en el sentido de reconocer unos orígenes étnicos que se sitúan como primera medida al otro lado del atlántico, en África. Es en este punto donde se hace evidente el reconocimiento de la discriminación racial y social en una sociedad como la colombiana.

A través de una lectura detenida de la bibliografía disponible sobre el racismo y la discriminación en nuestro país, el contexto antropológico y el testimonio de algunos líderes, la antropóloga encuentra como nuestra sociedad es un escenario idóneo para ejercer la discriminación y la exclusión racial de manera sistemática. Es en este punto, donde la música de estos jóvenes se presenta como una estrategia publica de resistencia. La insubordinación evidenciada en las canciones de estos grupos emergidos de Aguablanca, encuentra un carácter político propio del rap del oriente de la ciudad, como genealogía cultural georeferenciada.

17 Grupo del cual saldría el reconocido dueto Flaco Flow y Melanina.

Por otra parte, ella encuentra un discurso de tipo afrocentrista en sus interlocutores, el cual consiste en la reivindicación de cuestiones étnico-raciales a través de discursos afroamericanos y africanos, donde predomina una tendencia a la reivindicación de las cuestiones del estar en un mundo de blancos como individuos diferenciados, por razones raciales y culturales. La música hip-hop y reggae se escenifican dentro de contextos sociales que –en este caso–, son acciones performáticas introducidas como respuesta al estar en el mundo de modo subordinado:

> El hip-hop es fruto de la creatividad juvenil; conforma unos de los procesos de producción artística que más huella deja en la sociedad actual y que alimenta otras creaciones musicales contemporáneas. Es necesario considerar las implicaciones culturales del hip-hop en la sociedad actual. En mi concepto, esta manifestación da cuenta de una cultura en pleno desarrollo, que lucha por mantener las constantes de su identidad en el seno de nuestra sociedad, que históricamente ha desestimado la diferencia (Díaz, 2003, p.565-566).

En resumen, consideramos que lo interesante de Díaz al examinar la movida del hip-hop y el reggae en la ciudad de Bogotá, se instaura alrededor de la identificación de los mecanismos de inserción de distintos migrantes, que en su condición de sujetos afrodiasporicos, adoptan prácticas culturales como las de la religión rastafari en el caso del grupo Panteras Negras y su rap de reivindicación étnica como forma creativa dentro de la realidad colombiana: "Los muchachos de Ghettos Clan y Panteras Negras pretenden no sucumbir ante esa realidad. Al igual que ellos, cientos de afrocolombianos luchan por insertar su identidad en la sociedad y lograr un espacio justo" (Díaz, 2003, p. 583).

A modo de conclusión

Con este recuento evidenciamos cómo el problema de esta investigación además de reunir de manera pertinente un plano transdisciplinar el cual vincula múltiples perspectivas del conocimiento las cuales se suman a las nuevas formas de hacer investigación sobre poblaciones étnicas a nivel socio-histórico en el devenir urbano de una ciudad latinoamericana (Caldeira, 2007), posibilita unificar un dialogo nuclear respecto al problema de la música en una comunidad juvenil particular.

Referencias bibliográficas

Agawu, K. (1995). The Invention of "African Rhythm". *Journal of the American Musicological Society*, *48*(3), 380-395.

Agenda Red Cultural del Distrito de Aguablanca. (1998). *Catálogo y directorio de grupos artísticos y culturales*. Cali.

Appelbaum, N., Macpherson, A. y Rosemblatt, K. (2003). (Eds.). Introduction: Racial Nations. En N. Appelbaum, A. Macpherson y K. Rosemblatt (eds.), *Race and*

Nation in Modern Latin America (pp.1-31). Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Arboleda, S. (2012). *Racismo global y migración en la óptica intercultural. Una mirada desde Colombia.* Ponencia presentada en la Cumbre Internacional sobre Interculturalidad y Migración 2012, Universidad Autónoma de Hidalgo, Pilsen Wellness Center, Inc. México.

Arocha, J. (1998). Los Ombligados de Ananse. *Nómadas* (9), 201-209.

Arocha, J. (2005). Metrópolis y puritanismo en afrocolombia. *Antípoda* (1), 79-108.

Arom, S. (1999). "A 'conservative' point of view". *ESEM 99*. Mesa Redonda, Londres. Recuperado de http://www.santacecilia.it/italiano/archivi/etnomusicologico / esem99/ sound scapes/roundtable/arom.htm

Asch, Michael. (1975). Social context and the musical analysis of Slavey Drum Dance Songs. *Ethnomusicology*, *19*(2), 245-257.

Barbary, O. y Urrea, F. (Eds.). (2004). *Gente negra en Colombia*. Medellín: Editorial Lealón.

Bashkow, Ira, Bunzl, M., Handler, R., Orta, A., Rosenblatt, D. (2004). "A new boasian anthropology: Theory for the 21st Century". *American Anthropologist, 106*(3), 433-434.

Bruyneel, S., Urréa, F., Barbary, O. y Ramírez, H. (1999). *Afrocolombianos en el área metropolitana de Cali: estudios sociodemográficos.* Documento de Trabajo No. 38. Cali: CIDSE, Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica.

Caicedo, M. (1996). *Diferenciación dialectal en el Español hablado en Buenaventura*. Cali: Gerencia para el Desarrollo Cultural Gobernación el valle del Cauca.

Caldeira, T. (2007). *Ciudad de muros*. Barcelona: Gedisa.

Carvalho, J. (1994). La antropología y el nihilismo filosófico posmoderno. *Alteridades*, *4* (8), 13-29.

Cuenca, J. (2001). *La construcción de identidades sociales en un grupo de raperos*. (Tesis de maestría), Escuela de Sociología, Universidad del Valle, Cali.

Cuenca, J. (Enero-julio2008,). Identidades sociales en jóvenes de sectores populares aproximaciones a un grupo de raperos. *Culturales*, *IV*(7), 7-42.

Dennis, Christopher C. (2006). *Afro-Colombian Hip-Hop: Globalization, Popular Music and Ethnic Identities*. (Tesis de doctorado en filosofía), Ohio State University, Ohio.

DeNora, T. (2003). *After Adorno rethinking music sociology*. New York: Cambridge University Press.

Díaz, M. (2003). Ghettos, Clan y Panteras Negras: reivindicadores de identidad afroamericana en Bogotá a partir del hip hop y el reggae. En *150 años de la abolición de la esclavización en Colombia. Desde la marginalidad a la construcción de la nación. VI Cátedra Anual de Historia* (pp.552-600). Bogotá: Ministerio de Cultura, Aguilar Editora.

Hurtado, T. (1996). *Las migraciones norteñas y el impacto sociocultural sobre la población urbana de Buenaventura*. (Trabajo de grado sociología), Universidad del Valle, Cali.

Koertge, N. (Ed.). (2000). *A House Built on Sand: Exposing Postmodernist Myths about Science*. New York: Oxford University Press.

López, R. (2011). Juicios de valor y trabajo estético en el estudio de las músicas populares urbanas de América Latina. En J. Sans y R. López (Coord.). (2011), *Música popular y juicios de valor: una reflexión desde América Latina* (pp.217-259). Caracas: Fundación Celarg.

Marshall, W., Rivera, R. y Pacini, D. (2010). Los circuitos socio-sónicos del reggaetón. *Revista transcultural de música, 14*. Recuperado de http://www.sibetrans.com/trans/articulo/23/los-circuitos-socio-sonicos-del-reggaeton

Martin, J. (1997). *Manual de Antropología de la música*. Salamanca: Amaru.

Nattiez, J. (1975). *Fondements d'une sémiologie de la musique*. París: Union Générale d'Éditions.

Nettl, B. (2005). *The Study of Ethnomusicology: Twenty-nine Issues and Concepts*. Urbana: University of Illinois Press.

Newman, M. (2001). I represent me: Identity construction in a teenage rap crew. *Texas Linguistic Forum 44*(2), 388-400.

Pratt, T. (Julio-agosto, 2000). The rap cartel and other tales from Colombia. *The Unesco Courier*, 38-39.

Qureshi, B. (1987). Musical sound and contextual input: A performance model for musical analysis. *Ethnomusicology 31* (1), 56-86.

Reynoso, Carlos. (1987). *Paradigmas v estrategias en antropología simbólica*. Buenos Aires: Búsqueda.

Reynoso, Carlos. (2006). *Antropología de la música: de los géneros tribales a la globalización*, (Vol. II): Teorías de la complejidad. Buenos Aires: Editorial SB.

Rivera, R. (1998). Cultura y poder en el rap puertorriqueño. *Revista de Estudios Sociológicos,* (4), 124-146.

Rojas, C. (1999). *Educación y pedagogía en derechos humanos*. Cali: Corporación Juan Bosco, Programa por la Paz Compañía de Jesús.

Silva, J. (1998). *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. (Tesis de doctorado). Campinas, IFCH/Unicamp.

Spivak, G. (2003) ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología, 39,* 297-364.

Urrea, F. y Murillo, F. (1999). Dinámica del poblamiento y algunas características de los asentamientos populares con población afrocolombiana en el oriente de Cali. En Cubides, Fernando y Domínguez, Carlos. (Eds). (1999). *Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales* (pp. 337-405). Bogotá: CES-Universidad Nacional y Ministerio del Interior.

Urrea, F. y Quintín, P. (2000). *Jóvenes negros de barriadas populares en Cali: entre masculinidades hegemónicas y marginales*. Cali: CIDSE, Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica.

Urrea, F., Arboleda, S. y Arias, J. (2000a). Construcción de redes familiares entre migrantes de la costa pacífica y sus descendientes en Cali. Redes familiares entre migrantes de la costa pacífica a Cali. *Documentos de Trabajo CIDSE, 48*. Cali: Universidad del Valle.

Urrea, F., Arboleda, S. y Arias, J. (2000b). Redes familiares entre migrantes de la costa pacífica a Cali. *Revista Colombiana de Antropología,* (35), 180-241.

Urrea, F., Viáfara, C., Ramírez, H. y Botero, W. (2007). Las desigualdades raciales en Colombia: un análisis sociodemográfico de condiciones de vida, pobreza e ingresos para la ciudad de Cali y el departamento del Valle del Cauca. En C. Mosquera y L. C. Barcelos (Eds.). *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales* (pp.691-710). Bogotá: CES-Universidad Nacional de Colombia.

Vélez, A. (Enero-junio, 2009). Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7*(1), 289-320.

Wade, P. (1999b). Trabajando con la cultura: grupos de rap e identidad negra en Cali. En J. Camacho y E. Restrepo (Eds.). *De montes, ríos y ciudades: territorios e identidades de gente negra en Colombia*, (pp. 263-286). Bogotá: Ecofondo-Natura-Instituto Colombiano de Antropología.

Wade, P. (2002). Construcciones de lo negro y del África en Colombia: política y cultura en la música costeña y el rap. En C. Mosquera, M. Pardo, O. Hoffmann (Eds.), *Afrodescendientes en las Américas: trayectorias sociales e identitarias* (pp. 245-278). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-ICANH-IRD-ILAS.

Wade, p.(Agosto-octubre, 1999a,). Working Culture. Making Cultural Identities in Cali, Colombia. *Current Anthropology*, *40*(4), 449-471.

Waxer, L. ([1997] 2003). Salsa, Champeta y Rap: los sonidos negros y las identidades negras en afrocolombia. *Boletín Música* (11-12), 19-30.

Abordaje del desarraigo y la recuperación de memoria a partir de la expresión plástica con los niños(as) asistentes a la casa de memoria y lúdica Kukulkán

Yuli Andrea Anzola Sánchez[1]
Paula Andrea Peñaloza Chaparro[2]

Semillero de investigación: CITEARED.
Proyecto curricular: Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Contextualización de la investigación

La presente investigación titulada *Abordaje del desarraigo y la recuperación de memoria a partir de la expresión plástica con los niños(as) asistentes a la casa de Memoria y Lúdica Kukulkán* se encuentra en desarrollo actualmente, cuenta con la financiación de la convocatoria No. 6-2015 correspondiente a la "Financiación de proyectos de investigación, innovación y creación de los semilleros de investigación registrados en el sistema de investigaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas". El proyecto de investigación no ha sido socializado en eventos académicos, siendo el *III Encuentro de Socialización de Experiencias Investigativas de la Facultad de Ciencias y Educación* el primero de ellos.

Palabras clave: memoria, desarraigo, expresión plástica, desplazamiento forzado, niños y niñas.

1 Licenciatura en Pedagogía Infantil. Correo electrónico: paulis_625virg@hotmail.com.
2 Licenciatura en Pedagogía Infantil. Correo electrónico: Yuyis.710@hotmail.com.

Temática de la investigación

Los niños y las niñas no se ven exentos(as) de sufrir las consecuencias de la guerra en Colombia. A pesar de los esfuerzos de distintos organismos internacionales y entidades gubernamentales y no gubernamentales por visibilizar esta problemática sus derechos siguen siendo vulnerados con frecuencia y pocas veces sus formas de sentir, pensar y afrontar las situaciones que viven son tomadas en cuenta, de ahí la importancia de partir de la noción de infancia como sujetos de derechos y no abordar el trabajo con los niños y las niñas desde la idea errada de que no pueden o no deben aportar a la construcción de un país distinto, puesto que hay que tener en cuenta que el desarrollo y la formación de los niños y las niñas se verá reflejado en el futuro, entre tanto las situaciones que estos vivencian en su cotidianidad influye en sus procesos de formación y construcción de su personalidad. Es por ello que, desde el proyecto "Atrapasueños" en el cual se enmarca el presente proyecto de investigación se piensa en una propuesta pedagógica encaminada a brindar desde un enfoque diferencial atención integral a los niños y las niñas, aportando así a los procesos de reparación de las víctimas para reconocer sus potencialidades, garantizar sus derechos y abordar las necesidades y problemáticas de estos desde la posibilidad del diálogo, la escucha, la construcción y fomento de experiencias de re-significación de las vivencias en medio del conflicto armado.

El proyecto "Atrapasueños" es desarrollado dentro de los Centros Dignificar ("Los Centros Dignificar fueron creados en el marco de La Ley 1448 de 2011 —**Ley de víctimas y restitución de tierras—,** en ellos se encuentra la oferta institucional Distrital y Nacional de las entidades que tienen responsabilidades para el restablecimiento de sus derechos"[3]) ubicados en distintas localidades de la ciudad Bogotana, allí funcionan las Casas de Memoria y Lúdica - en este caso hablaremos de la ubicada en la localidad de Kennedy, cuyo nombre es "Kukulkán"- a las cuales asisten los niños(as) que acompañan a sus padres o familiares a hacer diligencias dentro del lugar.

Los niños(as) asistentes, provienen en su mayoría de zonas rurales del país, algunos son desplazados forzosamente de sus lugares de origen, otros han nacido en Bogotá pero sus padres han sido desplazados, es por ello que la pregunta que guía el proyecto de investigación a desarrollar no se centra en el hecho de trabajar con población desplazada, sino con niños y niñas que han vivido situaciones diversas y que guardan memorias contadas o vividas acerca de sus historias de vida. La población vive en su mayoría en áreas periféricas de la ciudad así como en lugares que se caracterizan por la pobreza y desigualdad social, lo que genera que las víctimas no puedan acceder a una vida digna y de calidad, y entre tanto, su estabilidad emocional se ve afectada al no poder acceder con facilidad a un trabajo, tener recursos

3 Información extraída de la página web de la Alta Consejería para los derechos de las víctimas, la paz y la reconciliación de la Alcaldía Mayor de Bogotá –http://www.victimasbogota.gov.co/?q=centros-dignificar–.

para la alimentación, acceso a la educación y al no tener el dinero para arrendar una vivienda o adquirir un predio propio.

Los sentimientos de añoranza frente a los lugares de origen es uno de los temas que constantemente se abordan en el desarrollo del trabajo de campo, pues los niños han de enfrentarse a vivir situaciones nuevas sin comprender del todo el motivo por el cual dejaron su lugar de procedencia, lo que para muchos ha generado cambios en su estructura familiar, social y cultural irrumpiendo en sus formas de socialización.

Desde este panorama surge la necesidad de re- pensar el rol docente. Pues aquí nos hacemos partícipes de una problemática, en este caso el desplazamiento, que no afecta solamente a quienes lo viven -puesto que cómo expone Beristaín (2004) se asume que es un problema individual y pocas veces nos damos cuenta de que "su problema reside en las circunstancias, la sociedad en que viven, la reacción de la gente a su presencia y las leyes y el trato inhumano a que están sujetos"- sino que también debe tocar las fibras de todas las personas del país y del mundo. El papel docente debe asumirse entonces desde la crítica y la reflexión permanente acercándose de ese modo a los niños(as) con el fin de intentar comprender los significados que le dan al mundo, a sus formas de vida y de relación con los otros, de modo que el docente no se instale como un personaje autoritario sino como una persona confiable que respeta a sus estudiantes y es capaz de generar cambios en el país a partir de la experiencia compartida con ellos. Es por ello que vale la pena pensarse en una forma de llevar a cabo el trabajo con los niños(as) asistentes al lugar que genere espacios de diálogo y permita expresar las emociones y pensamientos no solo de los niños(as) sino de los docentes que trabajamos con ellos. Planteamos así la expresión artística como una posibilidad de encontrarnos con los niños(as) de manera eficaz y rápida entendiendo que no se trabaja con una población permanentemente sino que todos los días llegan niños(as) diferentes, de edades diferentes y en condiciones diversas.

En este panorama se enmarca el planteamiento del problema a desarrollar, el cual es: ¿Cómo dar cuenta del abordaje del desarraigo y la recuperación de memoria a través de las experiencias artísticas con los niños y niñas asistentes a la casa de Memoria y Lúdica Kukulkán en el marco de la sistematización del proyecto Atrapasueños?

Referencia conceptual

Los conceptos de apoyan el presente proyecto de investigación están relacionados con: A) Memoria entendida aquí como la puesta en diálogo de los recuerdos del pasado que evocan emociones y reflexiones a partir de las experiencias vividas, B) Desarraigo, entendido como la vivencia de extrañamiento, añoranza o pérdida de las poblaciones desplazadas al no sentirse identificados con un lugar, una cultura y unos procesos de socialización distintos a los de su lugares de origen. C) Expresión plástica como la posibilidad de expresar de manera personal y colectiva

ideas, pensamientos y emociones mediante diversos lenguajes artísticos como la pintura, el dibujo, la creación de títeres, figuras en plastilina, creación de historias, etc. Así mismo es necesario realizar una conceptualización frente a las afectaciones y experiencias de los niños y las niñas frente a la violencia puesto que desde este contexto surge el problema de investigación planteado anteriormente.

Afectaciones y experiencias de los niños(as) frente a la violencia

Los niños y las niñas del mundo han sido víctimas de las guerras[4] de manera constante puesto que se encuentra entre los grupos más vulnerables de las sociedades. Los actores armados han tenido como objetivo de guerra a la población civil instalándose como un ente de poder que siembra terror en las comunidades, sobre todo en zonas rurales del país aunque con frecuencia hacen presencia en zonas periféricas golpeadas por la pobreza, exclusión y desigualdad social de las grandes ciudades.

La mayoría de las veces la atención a las víctimas no es efectiva, puesto se basa en la satisfacción de necesidades básicas como alimentación y vivienda, que aunque constituyen un ente fundamental en los procesos de reparación es necesario tener en cuenta aspectos como la atención psicosocial entendida como un enfoque que "ayuda a entender los comportamientos, emociones y pensamientos de las personas y los grupos, sin aislarlos del contexto social y cultural en el que ocurren" (Berinstain, 2004), es por ello que con la asistencia de los niños y niñas a las casas de Memoria y Lúdica se busca llevar a cabo este tipo de proceso ya que el centro Dignificar se encarga de satisfacer el acceso a la educación, la alimentación y salud a través de ayudas humanitarias, abogados, entre otros.

Martín Baró (1999) expresa que la guerra genera en los niños(as) afectaciones según aspectos como la clase social, entendiendo que los sectores populares son los más azotados por la guerra; el involucramiento en el conflicto puesto que no es igual la forma en que es afectado un niño(a) combatiente a uno desplazado y la temporalidad puesto que expone que a medida que la vivencia con la guerra se prolongue los efectos serán mucho más profundos, entre tanto ocuparse de la salud mental de las víctimas no puede ser un aspecto posterior puesto que en la infancia los niños(a) empiezan a construir sus relaciones sociales y es menester que no lo hagan bajo la base de la violencia y la deshumanización. Es por ello que los docentes o quienes trabajen con este tipo de poblaciones no pueden asumir estas situaciones como un aspecto normal de nuestra sociedad puesto que esto también se convierte en una acción deshumanizante.

Los procesos de deshumanización desde una perspectiva psicosocial son abordados por Samayoa (1999) y frecuentemente son evidenciados en la relación de

4 Según Beristain (2004), la guerra "es un proceso que se prepara, conlleva un entrenamiento y se justifica de diferentes maneras. Por ejemplo, se produce frecuentemente por un refuerzo de creencias de superioridad de un gripo obre otro, promoviendo enfrentamientos entre personas o grupos".

los niños y las niñas con sus pares y con los adultos, expresándose mediante sus juegos, conversaciones, actitudes, dibujos o escritos. Los procesos de deshumanización son descritos como el empobrecimiento de atributos y valores humanos en la convivencia social (Samayoa, 1999) y se manifiesta cuando las personas pierden la capacidad de comunicarse verás y eficazmente, cuando pierden la sensibilidad ante el sufrimiento y sentido solidario, pierden la esperanza y permanentemente están construyendo relaciones defensivas con el mundo o contexto inmediato.

Reacciones como la agresividad y el miedo son normales en los niños(as) que han tenido experiencias relacionadas con la guerra. Según Beristain (2004) el miedo, por lo general cumple una función fiesta defensiva —percepción del riesgo— pero además genera reacciones corporales como diarrea y respiración rápida; reacciones impulsivas y desorganización de la conducta; pérdida del sentido de la realidad, etc. Sin embargo el autor resalta una forma en que las personas aprovechan el miedo y esta se centra en que ayuda a percibir el riesgo por lo que se convierte en un mecanismo de defensa, de este modo es visto como una reacción positiva. En casos en que los niños(as) viven, por ejemplo, en zonas en las que existen campos minados o hay alguna amenaza contra la vida y la integridad física y/o psicológica el miedo ayuda a que se alejen y tomen distancia frente a los riesgos llevándolos a reflexionar frente al " qué pasa si…" "podría pasar esto…", "estaría mal porque…".

Beristain (2002) presenta una guía que podría ser de ayuda en el trabajo con los niños(as) afectados(as) por el conflicto armado y sus situaciones de violencia. Por ello entendiendo que los niños(as) pueden sufrir un trauma[5] frente a los hechos que presencian es importante que expresen sus problemas ya sea a través de palabras o mediante el juego y el dibujo generando relaciones de confianza y animándolos a conversar sus experiencias.

Tener en cuenta las afectaciones de los niños(as) frente a hechos de violencia permite que el trabajo pedagógico sea eficaz y significativo de modo que los procesos llevados a cabo en el presente proyecto estarán pensados desde el contexto, la cultura y el conocimiento de la experiencia vivida por los niños(as) asistentes a la casa de memoria y lúdica Kukulkán.

5 Según Baró (año) cuando se habla de trauma, en psicología, que hace referencia a "aquellos problemas psíquicos originados por el impacto que una determinada experiencia o vivencia tiene en una persona. Se asume que se trata de una experiencia brusca, que por lo general se presenta de forma imprevista y que, en todo caso, tiene un carácter patógeno, es decir, generador de daño psíquico."

Memoria

"Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay un juego de saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas"

ELIZABETH JELIN.

El hecho de que los niños y las niñas narren sus vivencias permite tener un acercamiento mucho más armónico y no homogenizante frente al trabajo que se va a abordar con ellos puesto que de ese modo se puede conocer parte de su situación actual, su contexto, su forma de vida, su familia, sus gustos, sus afectos, entre otros. La posibilidad de que plasmen dibujos acerca de sus historias de vida y la cuenten a otros genera en ellos un bienestar puesto que se posibilita el hecho de identificarse con otros(as) y generar espacios de apoyo mutuo. En este sentido la memoria permite conocer la historia a través del recuerdo de diferentes situaciones en las que existen experiencias agradables y desagradables para los niños(as), donde el amor, el odio, la alegría, la tristeza, la añoranza, etc., toman partido de manera subjetiva. Por lo cual, Jelin (2002) expresa que es necesario "entender las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales", de modo que se pueda entender desde afuera el/la porqué el niño(a) cuenta y actúa como lo hace.

Según Nieto (2006) la memoria "es remitirse a un pasado del cual aún están vivas sus huellas, las cuales, próximas como la piel, a diario nos recuerdan que algo ha sucedido, en una historia, en la nuestra, que no merece olvidarse, que hay que mantener vigente", entre tanto, la mayoría de los niños(as) que asisten a la casa de Memoria y Lúdica llegan deseosos de contar, y en ocasiones, sin preguntarles evocan a través de sus dibujos y/o pinturas sus lugares de origen, sus familias, sus historias de vida, los sucesos que los han marcado y que aún no merecen olvidarse.

Por medio de la memoria surgen narrativas -entendidas como el hecho de narrar acontecimientos ligados a la subjetividad de la persona que las cuenta- , que juegan un papel primordial en el proceso de visibilización de las voces y vivencias de los niños y las niñas permitiendo generar reflexiones que aporten a la construcción de un país distinto desde sus anhelos y esperanzas, es por ello que el espacio de acogida para los niños(as) dentro del Centro Dignificar se convierte en un lugar reparador puesto que la interacción con otros(as), el ser escuchados, el hecho de que sientan que se preocupan por ellos, que se valoren sus creaciones y exista un espacio en el que los recuerdos se hagan comunes y colectivos hace que quieran acercarse de nuevo a ver sus memorias expuestas en carteles o libros creados por ellos mismos dentro de la casa de Memoria y Lúdica. Ha de tenerse en cuenta sus historias evocadas en forma de recuerdo, puesto que estas influyen en su identidad, entendiendo que esta orienta la forma en que los niños(as) se paran frente al mundo, interactúan

y le dan sentido, de ahí la importancia de hablar con otros y contar sucesos que los han marcado de manera positiva o no de modo que como docentes podamos entender los comportamientos y/o acciones de los niños(as) sin alejarlos de su contexto puesto que este debe ser primordial teniendo en cuenta la condición de desplazamiento de la mayoría de los niños(as) que llegan a la casa de Memoria y Lúdica.

Desarraigo

"El desarraigo tiene un efecto devastador sobre las ilusiones y tiende a fortalecer la dimensión pasiva – la ensimismada social y emocional- de la vida móvil como referente identitaria"

Dony Meertens.

Los niños(as) asistentes a la casa de Memoria y lúdica Kukulkán, son en su mayoría desplazados de zonas rurales del país, es por ello que sus encuentros con la ciudad y con las zonas periféricas que llegan a habitar representa un clima de insatisfacción y añoranza de sus lugares de origen, sobre todo en los casos en que los desplazamientos han sido recientes, "cuando las poblaciones se desplazan, las familias y los grupos de referencia se separan. Los cambios en la estructura social pueden incluir desde la pérdida de servicios y formas tradicionales de organización, a la creación de nuevas formas de organización social forzadas por la situación" (Beristain, 2004).

Partiendo de lo anterior, el abordaje del desarraigo es entendido desde la perspectiva de Rodríguez (…) como "un sentimiento de no-identificación con la sociedad en la que el sujeto está inscrito y una añoranza por aquélla en la que sí se sentía integrado. El desarraigo es una combinación de sentimientos encontrados. Sin embargo, aunque a veces siente angustia por sentirse lejos de su país de origen, por su familia primitiva, la mayoría de las veces se asume esta condición", sin embargo en muchos casos se presentan quiebres en los proyectos de vida ya que los niños(as) tienen que cambiar de escuela, de costumbres, de grupo social, etc. El proceso de adaptación y fortalecimiento de redes se vuelve mucho más complejo cuando se presentan barreras de acceso en cuanto a los Derechos Básicos de los niños(as) en cuanto a la educación, la salud y una buena alimentación, incluso, los niños(as) desplazados y en condición de discapacidad se ven mucho más excluidos, lo que genera que su proceso de adaptación al nuevo ambiente sea mucho más lento y problemático para ellos y sus familias. El abordaje del desarraigo constituye una de las fuentes primarias del proyecto de investigación puesto que los niños(as) expresan su necesidad de querer recurrir a las actividades que hacían en su lugar de origen (siembra, pesca, ordeño), de volver a ver a los amigos que dejaron, a sus vecinos, recorrer los ríos y los campos verdes, sentir la tranquilidad del campo – lo que choca con una ciudad ruidosa y problemática como Bogotá- y volver a vestir de manera

determinada según su cultura y formas de situarse en el mundo. Según Rueda (2004) "las personas desplazadas muestran el abandono del espacio propio para seguir con vida", es por ello que llegan a las ciudades a trabajar en sectores informales y en su mayoría viven en la pobreza extrema en terrenos de invasión, son grupos invisibilizados por diversos sectores de la sociedad Colombiana y esto tal vez se deba a que "la apropiación del término "desplazamiento" termina de reforzar la subordinación de quienes padecen sus efectos" (Rueda, 2004).

El desarraigo representa además para las comunidades que padecen el desplazamiento una ruptura social o trasformación de identidades, "el desplazamiento constituye, más allá de pérdidas materiales y derechos vulnerados, un conjunto de interacciones y procesos subjetivos de "negociación" y, a veces, de "negación" de identidades sociales" (Meertenes, 2002).

Expresión plástica

"El arte infantil no como un fin sino como un medio: los niños y niñas mediante el dibujo o el modelado se expresan por medio de un lenguaje que no es el verbal de manera que por estos medios liberan su ansiedad, sus miedos, sus problemas"

María Acaso López.

La expresión plástica surge como una herramienta para lograr que los niños y niñas asistentes a la casa de Memoria y Lúdica Kukulkán plasmen sus pensamientos, emociones, añoranzas y deseos de manera espontánea pero significando sus producciones. La expresión plástica es un proceso que permite ver diferentes características en el desarrollo del trabajo con los niños(as), como la simbolización (desarrollo intelectual), desarrollo expresivo (emocional) y desarrollo creativo. Desde la perspectivas de Scully, Barnes, Kerschensteiner, Cooke y Dewey[6] se consideran "la expresión plástica infantil como un proceso de simbolización que impulsa el desarrollo intelectual del niño" (Acaso, 2000), sin embargo, se tratará de profundizar en el tema de desarrollo expresivo dado que la experiencia plástica, al ser sensibilizadora, permite que las emociones de los niños(as) se manifieste espontáneamente en nuestros modos de actuar y pensar, aflorando así sentimientos de odio, amor, ira, tristeza, enojo, etc., estos tienen oportunidad de manifestarse a través de la experiencia plástica, generando así gran variedad de experiencias significativas en los procesos de re-significación de las experiencias que viven los niños(as) victimas de conflicto armado.

6 Citados por Acaso, M. (2000), en Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil

Acorde a lo mencionado anteriormente la expresión plástica es el instrumento que permite que se generen espacios de diálogo y ejercicios que logran enriquecer las experiencias de los niños(as) asistentes logrando un exteriorización más amena y menos obligante de sus duelos –si los hay– .Según Estrada (2000) "La expresión plástica no solo vivirá las relaciones y ensoñaciones interiorizadas sino que favorecerá su exteriorización y visualización por medio de la representación". Entre tanto, basadas en la propuesta de Estrada (2000) frente a tema de exteriorización, se implementará diferentes medios a través de los cuales los niños(as) logren manifestarse, puede ser desde lo musical, lo corporal, lo plástico, lo visual, lo oral y lo escrito, así los sujetos podrán realizar un ejercicio de memoria que permitirá reconocerse como seres humados ligados a una historia de vida, unas experiencias y una identidad.

La expresión plástica irá ligada a un proceso de auto-expresión, visto desde Lowenfeld como el "pensamiento independiente que logra una liberación o descarga emocional de libertad y flexibilidad que llevan a adaptarse a situaciones nuevas".

Metodología de la investigación

A través de recopilaciones documentales seleccionadas según los intereses del presente proyecto de investigación nos hemos aproximado al objeto de estudio, entre tanto se ha acudido a la documentación frente a la historia y origen del proyecto *Atrapasueños* y las Casas de Memoria y Lúdica así como a los registros, informes y carpetas de trabajo existentes específicamente de la Casa Kukulkán.

La recolección de datos se ha abordado de manera cualitativa, pues de este modo:

> Las personas involucradas en la situación estudiada se convierten en los verdaderos protagonistas del proceso investigativo; en el momento en que los actores nos permiten escuchar -con su propia voz y en sus propias palabras- las narraciones a través de las cuales se expresan sus conocimientos, sus actitudes, sus prácticas sociales, sus historias personales, sus condiciones de vida, los sueños, las frustraciones, las exclusiones, inequidades y vulnerabilidades de las que han sido objeto, pero también sus fortalezas y sus potencialidades. (Bonilla & Rodríguez, 2005, p.147)

Esto, debido a que el trabajo a abordar con los niños(as) asistentes se basa en la interpretación de sus vivencias, formas de pensar, actuar y sentir frente al lugar de llegada a través de sus memorias como actores principales del proceso de investigación partiendo de la realidad social de la que hacen parte. Todo ello es materializando a través de pinturas, dibujos, relatos, personalización de objetos, figuras en plastilina, etc., lo que pasaría a constituir el trabajo desde la expresión plástica.

Los datos cualitativos están siendo materializados a través de descripciones de las situaciones y formas de actuar de los niños(as) y demás actores que se creen pertinentes para el desarrollo de la investigación, narraciones de los actores sobre sus experiencias y pensamientos así como fotografías de los trabajos elaborados por los

niños y las niñas y registro de la historia que se narra en el proceso de socialización de los mismos.

Por otro lado, la recopilación de la información se ha realizado de la siguiente manera:

1. *Indagación teórica*. Se realizó una indagación teórica en la base de datos de la universidad Distrital Francisco José De Caldas, la Universidad Pedagógica Nacional, la Pontifica Universidad Javeriana y la Universidad de la Salle. Así mismo se buscaran documentos artículos y revistas de diferentes organizaciones teniendo en cuenta los intereses del presente proyecto. Esta información ha sido registrada a través de RAES (Resumen Analítico Estructurado) puesto que permiten precisar de manera eficaz el contenido el documento abordado y generar conclusiones en torno al mismo.
2. *Análisis Documental*. Se realizó un filtro donde se seleccionó los postulados teóricos más significativos para los intereses dela investigación.
3. *Trabajo de campo* .Asistencia a la casa de Memoria y Lúdica Kukulkán ubicada al interior Centro Dignificar perteneciente a la localidad de Kennedy en la dirección Calle 44 D Sur # 72 – 13 barrio La Sevillana. Allí se trabaja con los niños y niñas que acompañan a los adultos a hacer diligencias correspondientes a los procesos de Reparación de victimas a causa del conflicto armado en Colombia, generalmente poblaciones o familias desplazadas forzosamente.
4. *Diarios de Campo e Interpretación*. El diario de campo es entendido como una herramienta que permite registrar lo sucedido en el espacio de práctica, allí se consignan narraciones, sucesos, etc., de la experiencia en el trabajo de campo mediante observación participante. Sin embargo no toda la información recopilada es pertinente o sirve para nuestros intereses, es por ello que una depuración de la información así como la interpretación de orden teórico frente a las experiencias, emociones, acciones y representaciones de los niños(as) y demás actores que intervienen en el proceso.
5. *Registro fotográfico*. Este con el fin de evidenciar lo trabajado en el espacio de praxis. De este modo se guarda un registro de las elaboraciones de los niños(as), así como su apropiación en el espacio en el cual desarrollamos las actividades.

El trabajo con los niños y las niñas se ha ido elaborando a partir de preguntas como ¿De dónde vengo? ¿Cómo es ese lugar? ¿Qué deje en ese lugar? ¿Qué extraño? ¿Mi tierra es…? ¿Cuál es la diferencia entre ese lugar y este? ¿Cuál me gusta más, por qué? ¿Cómo fue mi viaje al lugar nuevo? ¿Qué sentí? ¿Yo soy de…?, etc., de este modo se pretende conocer las historias de los niños(as) en lo referente a los motivos por los cuales están ahora en Bogotá y sus pensamiento, emociones o percepciones con respecto a ello.

Experiencia investigativa

Como estudiantes de pregrado, el presente proyecto se convierte en nuestra primera experiencia en el campo de investigación académica.

Conclusión (resultados de la investigación)

Entendiendo que el proyecto de investigación presentado se encuentra en desarrollo, aun no existen conclusiones y/o resultados finales de la investigación. Sin embargo presentamos los resultados esperados al culminar la propuesta.

- Artículo publicado en revista indexada sobre la temática de investigación.
- Cartilla sobre experiencia Atrapasueños.
- Video sobre las experiencia de trabajo con los niños(as) asistentes a la casa de memoria y lúdica Kukulkán en el marco del proyecto Atrapasueños

Referencias bibliográficas

Abad, J. (s.f.). *Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Abril, Franco, León & Trujillo. (2006). *Una propuesta pedagógica desde la expresión artística para la construcción y afirmación de la identidad de los niños y las niñas de grado 3° de la Escuela Fe y Esperanza*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Aguirre, I. (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista digital do LAV, 1*(1). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027033002

Ardila, G. (2008). *Infancia combatiente análisis sobre la participación de la infancia en el conflicto armado irregular*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Arteaga, A., Cabra, D., & Cáceres, A. (2007). *Sistematización del proceso de atención psicosocial con población en situación de desplazamiento forzado, en el programa de atención humanitaria de emergencia (PAHU) fases tres y cuatro en la Corporación Dominicana Opción de Vida, regional Bogotá*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Baró, M. & Samayoa, J. (1999). *Psicología social de la guerra, trauma y terapia*. San Salvador: UCA Editores.

Beristain, C, & CAS. (2002). *Ayudemos a los niños y las niñas afectados por el conflicto*. Colombia.

Beristain, C. (2004). *Reconstruir el tejido social*. Barcelona: Ed. Icaria S.A.

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005). Más allá *del dilema de los métodos, la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad de los Andes. Editorial Norma.

Campos, C. & Serrano, M. (2011). *Sistematización de una experiencia pedagógica en educación artística en un espacio no convencional*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Fajardo, M. (2013). *De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Human Rigths Watch. (2004). *Aprenderás a no llorar niños combatientes en Colombia*. Bogotá: Ed. Gente Nueva.

Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Costa Rica: CEP Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo XXI de España editores S.A.

Martinic, S. (s.f.). *Las relaciones entre la evaluación y a sistematización. Apuntes para una discusión teórica sobre el objeto*. Santiago de Chile.

Meertens, D. (2002). Desplazamiento e identidad social. *Revista de estudios sociales*. Bogotá, Colombia.

Nieto, J. (2006). *El deber de la memoria, la imposibilidad del olvido. Alcance ético-político*. Colombia.

OIM, ICBF y Fundación Social. (2013). *Reparación con sentido, Guía pedagógica*. Colombia.

Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Revista Reencuentro,* (46). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004607

Rodríguez, M. (s.f.). El desarraigo y la crisis educativa. *Revista científica-FAREM Estelí/ Reflexiones*. Recuperado de http://www.farem.unan.edu.ni/revistas/index.php/RCientifica/article/viewFile/31/28

Rueda, M. (2004). Escrituras del desplazamiento. Los sentidos del desarraigo en la narrativa colombiana reciente. *Revista Iberoamericana. Stanford University*.

Sierra, J. (2006). *Los imaginarios que han elaborado sobre sí mismos y sobre su entorno los niños y las niñas en situación de desplazamiento del estudio taller para NAT's*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Unicef, OIM, Unesco & Acnur (1999). *Respuesta educativa rápida en emergencias complejas*.

La sociabilidad en internet como práctica comunicativa y construcción de un nuevo género discursivo: el discurso de los "youtubers"

Carlos Andrés Pinzón Ordóñez[1]

Semillero de investigación: Hermenia: los géneros discursivos en las interacciones cotidianas.

Proyecto curricular: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

"El interés del ser humano por exponerse no es algo nuevo. Desde la antigüedad, el hombre con los elementos que tenía a mano hizo este ejercicio. La pintura, la fotografía, el cine, el video y ahora la imagen digital transmitida en tiempo real (video streaming), son esos medios posibilitadores de hacer perdurable la imagen a través del tiempo."

Diego Fernando Montoya y Mauricio Vásquez Añas (2011).

Resumen

Al contrario de lo que piensan algunos teóricos e investigadores, Youtube se ha convertido en una plataforma virtual que trasciende los límites de la espectacularización y la banalidad. Con el impacto cotidiano de los denominados *Youtubers*, es posible considerar nuevas significaciones culturales en la manera como estos

1 Estudiante líder del semillero de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: carlospinzonordonez@gmail.com

discursos generan efectos en los seguidores con cada video subido. De esta forma, se convierten en espacio comunicativo cuyas producciones discursivas generan una esfera social, y con ello, características que permiten consolidarla como un nuevo género discursivo.

Es así como la presente ponencia, inscrita al proyecto de investigación en desarrollo titulado *"Los géneros discursivos en las interacciones cotidianas"* del semillero Hermeneia y financiada por el Centro de investigación y desarrollo científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en su convocatoria número 6 del año 2015, busca establecer una caracterización inicial de estos discursos como nuevo género discursivo a partir de un diálogo entre lo teórico y lo empírico.

Para ello, este avance de investigación se dividirá en tres momentos: En primer lugar, se realizará un análisis documental que permita generar un diálogo entre perspectivas teóricas de autores como Bajtín (1982) y Charadeau (2012), en comparación con los pocos estudios que han investigado esta temática para la construcción de dicha caracterización. En segundo lugar se realizará un análisis de corpus donde se tengan en cuenta las categorías brindadas desde lo teórico, para finalizar con unas conclusiones parciales que permitan dar una nueva mirada a esta serie de prácticas comunicativas, en tanto que permiten tejer nuevas comunidades en dichas interacciones cotidianas.

Palabras clave: género discursivo, youtubers, perspectiva sociocultural, prácticas discursivas, interacciones cotidianas

Introducción

La vida cotidiana se constituye como un gran campo en el que constantemente se crean recientes y sofisticadas esferas sociales que determinan una serie de producciones discursivas en constante transformación. El estudio de estas producciones permiten ver las maneras como se significan y resignifican los diversos usos comunicativos del ser humano y particularmente en su relación con el mundo circundante. De esta manera, la comunicación, y en general el discurso a partir de esas variadas e innovadoras formas de interacción, permiten abrir nuevos horizontes de investigación que propendan por una reflexión sobre el mismo, y su relación intrínseca y complementaria con las interacciones que cotidianamente se realizan en las sociedades.

Precisamente, una de estas recientes interacciones y usos comunicativos del lenguaje se ejercen en ambientes virtuales, en los que un conjunto de actividades tales como encender el computador, conectarse a Internet y observar la inmensa y multitudinaria cantidad de producciones discursivas y multimodales, se convierte en un reciente uso, significación y resignificación a partir del lenguaje, no solamente en su "consumo", sino también en su "producción". De este modo, el caso del sitio web de videos más usado y reconocido por todo el mundo "Youtube" no escapa a

estos nuevos usos, debido a la inmensa cantidad de contenidos que constantemente circulan por este sitio web, y que permiten captar con mayor atención su estudio, al concebir las formas en que estos nuevos contenidos multimodales transforman lo que hace diversos años atrás se consideraba como la explicación y estudio de la comunicación.

Youtube, como uno de los actores más importantes para el desarrollo y actividad de la Internet, se ha consolidado como un sitio web que ha permitido dichos usos gracias a la actividad de millones de usuarios, quienes interactúan a través de ella al explorar sus canales y observar grandes contenidos de información multimodal, pero de igual forma, gracias a la actividad de un grupo selecto, aunque todavía no definido, de una comunidad de usuarios para quienes la actividad de preparar un tema o asunto para compartir, grabar, editar y producir dichos contenidos, se convierte en un hobby divertido, alegre, espontáneo, pero al mismo tiempo comprometedor para con todos aquellos quienes ven los diversos contenidos que estos usuarios producen.

Frente a este aspecto, es posible escuchar con gran resonancia para muchos de los usuarios de Internet el impacto que han tenido los denominados *youtubers*, una reciente y cada vez mayor comunidad virtual de usuarios de este sitio web, caracterizados por la publicación constante de videos que se pueden reconocer como contenidos discursivos relacionados con las diversas prácticas sociales de la vida; prácticas y producciones que, si bien cuentan con la intención de "entretener" o bien "sacar una sonrisa a la gente" logran generar grandes efectos en los usuarios, quienes video tras video realizan más y más visitas en sus canales. Este aspecto es fundamental no solamente porque se pueda considerar en un ámbito práctico, sino también porque constituye un ámbito teórico al concebir un tipo de interacción cotidiana que establece un nuevo y particular uso de lenguaje, con sus respectivas *temáticas, estilos y modos de producción discursiva,* elementos que se consideran centrales para el desarrollo de una investigación sobre dichas producciones discursivas desde un marco descriptivo y explicativo:

> Algunos espectadores sienten una conexión personal con los usuarios para quienes están suscritos y muchos youtubers realizan esfuerzos para interactuar con sus audiencias. Una poderosa forma que los usuarios llevan a cabo para sus espectadores es a través de sus usos del lenguaje. Detalladamente, al examinar las formas en las cuales un usuario se comunica con sus espectadores, se puede comprender de la relación existente entre cada usuario y sus espectadores. (Mingione, 2014, p.19. Traducción propia)[2]

2 "Some viewers feel a personal connection to the users to whom they are subscribded and many Youtubers make efforts to interact with their audiences. One powerful way that users reach out to their viewers is through their use of language. By closely examining the ways

De este modo, con la aparición y reciente popularidad de usuarios que se han convertido en grandes íconos culturales y figuras públicas gracias a estos videos publicados, vistos, comentados y compartidos a través de esta plataforma, los *youtubers,* y a nivel particular sus diversas producciones discursivas, se consolidan como uno de los más recientes fenómenos comunicativos del momento caracterizados por establecer una presencia mucho más que activa e impactante en las redes sociales e Internet al contar con un promedio de vistas por video que oscila entre quinientos y los casi veinticinco millones de vistas por video, al igual que de un promedio inferior al anterior en cuanto a la cantidad igualmente impactante de visitas y seguidores a sus canales. Así, con la actividad actual de youtubers tales como el chileno *Germán Garmendia* y su canal *"Hola soy Germán"* o el impacto de *Mariand Castrejon* o más conocida en su canal como *"Yuya"*; la influencia de personalidades nacionales tales como *Juan Pablo Jaramillo*, *Juana Martínez*, *Mario Ruiz*, o inclusive la llegada de nuevas propuestas comunicativas como se tuvo con el caso del programa de televisión *"Taggeados"*, es posible concebir un marco de interacciones cotidianas que cuentan con características peculiares dignas de ser abordadas desde un marco de investigación que trascienda los parámetros del mero "entretener por entretener", o inclusive las mismas posiciones y perspectivas comunicacionales que, a modo apocalíptico, han categorizado este tipo de interacciones como meras espectacularizaciones, producto de una "intimidad como espectáculo", como bien lo sostienen autores como Paula Sibilia (2008) o inclusive el autor del libro *"La sociedad del espectáculo"*, Guy Debord (1957).

Más allá de realizar una investigación basada en un análisis comunicacional, esta ponencia buscar presentar un conjunto de consideraciones iniciales que buscan explicar el papel que estos discursos generan en la creación de nuevas esferas sociales, y cómo desde el análisis discursivo de dichas características es posible concebir la creación y reproducción a nivel cotidiano de un nuevo *género discursivo,* teniendo en cuenta lo que plantean autores como Bajtin (1982) y Charadeau (2012) con respecto a su caracterización y concepción, de modo que estos aportes brinden luces tanto teórica como metodológicamente a la investigación sobre este tema, particularmente desde el punto de vista de los estudios actuales sobre el discurso. Todo ello, como el reflejo de un primer avance del proceso investigativo realizado hasta el momento sobre esta temática, inscrita en el marco del proyecto de investigación financiado por el Centro de Investigación y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital titulado *"Los géneros discursivos en las interacciones cotidianas"*, y que aspira a la construcción de un libro con la recopilación de este y otras temáticas relacionadas con los intereses y actividad investigativa del semillero Hermeneia.

Esta ponencia se desarrollará en tres apartados: En primer lugar, se hará la descripción y explicación de los principales estudios que han abordado esta temática a modo de antecedentes de la investigación, para identificar algunas de las posibles categorías analíticas para el desarrollo de la investigación. En segundo lugar, se

realizarán unas consideraciones con respecto a las perspectivas teóricas centrales ya señaladas, para finalizar con algunas conclusiones parciales de los avances que ha tenido esta investigación tanto en su desarrollo como en las posibles consideraciones parciales sobre el discurso de los youtubers concebidos como nuevo género discursivo.

Antecedentes teóricos de la investigación: los youtubers como "vloggers"

La hipótesis principal con la cual arranca la presente investigación consiste en señalar que los discursos generados por los *youtubers* a través de sus diversos videos, es posible caracterizarlos como una reciente situación comunicativa que permite concebir un nuevo género discursivo, a la luz de las diversas características que como interacción y producción discursiva es posible encontrar en estos ambientes virtuales, particularmente de un sitio web que establece estas construcciones de sentido no solo desde los marcos de creación, edición y publicación de videos, sino también en su recepción, opinión y retroalimentación como lo es Youtube, gracias a su lema "Broadcast yourself" (transmite tú mismo) y las implicaciones que esto trajo para las comunidades y usuarios de internet en el marco de una sociedad de la información cuyos usuarios se caracterizan por ser prosumidores, postura que en cierta forma es compartida por autores como las profesoras de la Universidad de Cataluña Elisenda Ardévol y Gemma San Cornelio a partir de lo siguiente:

> (…) en estos videos caseros y personales, hay una selección de contenidos previa, unos objetivos, un proceso de producción, de edición, una audiencia imaginada… por tanto, es necesario incluir en el marco de la investigación preguntas sobre cómo se organizan estas prácticas, cuál es su significado cultural, qué hace la gente en estos sitios de distribución de contenidos audiovisuales y a través de la mediación tecnológica, por qué, para quién, de qué manera. (Ardévol, 2007, p.2)

De esta manera, se parte de la consideración de estos discursos como una nueva situación comunicativa que cuenta con una serie de características discursivas y *recurrentes* que permiten la explicación de su producción, la relación con los interlocutores y participantes y en últimas, la reproducción de nuevas características discursivas que permiten catalogarlo como un nuevo tipo de interacción similar a otros géneros discursivos de este tipo como lo son las conversaciones telefónicas, la conversación cara a cara, el chat, entre otros similares. Estos aspectos son los que se buscan investigar a la luz de las teorías que han brindado las recientes perspectivas del Análisis del Discurso, particularmente desde las concepciones sobre el mismo brindadas por Bajtín (1982) y Charadeau (2014), pero también de lo que se ha investigado al respecto.

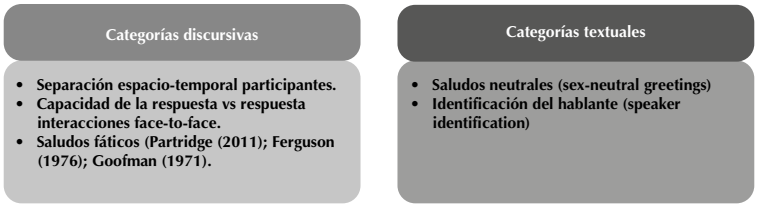
Ahora bien, al realizar el estado de la cuestión sobre los youtubers y su estudio como nuevo género discursivo, no es posible encontrar una gran variedad de

investigaciones que desarrollen esta temática, no solamente por su reciente impacto y manifestación en las esferas de la vida cotidiana, sino también por las concepciones que se han asumido frente a esta tema. De esta manera, cuando se hace la investigación al respecto, es posible contemplar una mirada desde el aspecto comunicativo, en el que se hace su estudio no desde las producciones que realiza esta comunidad lingüística, sino a nivel general, desde lo que Youtube como herramienta brinda para la comunicación. Así, nos encontramos con diversos artículos de investigación que han centrado su estudio en las reflexiones sobre el video y su relación con el ciberespacio en tanto nuevo ecosistema mediático y de comunicación (Díaz, 2009); o por otro lado, estudios que se han enfocado en la relación entre los jóvenes y estos ciberespacios, o inclusive aquellos orientados hacia el análisis de los contenidos publicados por este sitio web de videos, para la obtención de las principales claves por parte de los usuarios en la selección de los videos (Pérez, 2012).

Debido a la extensión del presente documento se realizará una breve descripción de uno de los principales trabajos de investigación relacionados directamente con la temática, a pesar de que este aborda una pequeña parte y deja abiertas las líneas de investigación. Este trabajo realiza un análisis de estos discursos y busca establecer las maneras como se relacionan los youtubers con sus usuarios y espectadores a partir de los ***saludos*** que establecen al inicio de sus diversos videos, considerados para esta autora como una de las *principales fórmulas discursivas* que caracterizan a este tipo de interacciones y las distinguen de sus homólogas. Con ello, se hace referencia al trabajo de investigación que realiza la estudiante de la Universidad de Saint Joseph *Dana Mingione*, en su artículo de investigación titulado *"Hola Internet!: Un análisis de los saludos de los youtubers"*.

El punto central de este trabajo consiste no solamente en realizar una contribución a la investigación en cuanto a los primeros autores que han abordado estas temáticas, entre los que se encuentran los estudios de Duman y Locher (2008) sobre las formas mediante las cuales Youtube se convierte en una herramienta de comunicación e interacción entre un solo enunciador y múltiples receptores e interlocutores, a partir del análisis de dos discursos en plena época presidencial en los Estados Unidos, subidos a esta plataforma y considerados como los pioneros en establecer un tipo de campaña a partir de estos medios; además, la investigación se enfoca en presentar una serie de conclusiones a partir de otros grandes trabajos, que desarrollan *categorías conceptuales y metodológicas* para todo lo que respecta al tratamiento del saludo dentro de los discursos de los youtubers. De este modo, y a partir de una metodología consistente en la transcripción y análisis de los saludos efectuados por 20 de los *vloggers* o *youtubers* más destacados en los Estados Unidos y el Reino Unido, este estudio permite establecer categorías analíticas que contribuyen en gran forma con la presente investigación, en tanto se consideran como categorías que permiten comprender desde una óptica teórica y lingüística la caracterización de estos discursos como un nuevo género discursivo, tan solo

desde uno de sus elementos o modos de organización discursiva más recurrentes: el saludo. De esta forma, para la investigación, es posible señalar las siguientes categorías que se muestran en el siguiente esquema y se explicarán a continuación:



El primer aspecto que se aborda como característico de esta interacción consiste en una **separación espacio-temporal** entre los participantes, explicada por esta autora de la siguiente manera:

> Un espectador puede vivir cientos de kilómetros de un vlogger y ver sus videos días después de haber sido colgados por él/ella. Muchos youtubers con comunidades fuertes de seguidores impulsan a sus espectadores a responder sus videos con comentarios o videos propios, pero muchos de ellos no lo hacen recíprocamente. (…) Pero en una interacción cara-a-cara, la conversación ocurre en un momento presente, permitiendo una respuesta mucho más fácil de establecer. (Mingione, 2014, p.20, 21. Traducción propia)[3]

En consecuencia, esta característica permite establecer un primer nivel de relación discursiva entre los participantes, en el que la interacción se establece de un modo no inmediato, pero igualmente válido cuando se completa la interacción con las respuestas de los usuarios, respuestas que van desde unos comentarios de apoyo y petición de más videos por parte de los seguidores de determinados youtubers, hasta aquellos relacionados con críticas y "trolleos" al trabajo e interacción realizada en el video, como muy bien lo comenta Juana Martínez en uno de sus videos sobre cómo ser Youtuber:

> (…) vas a ir creando un público. Vas a ir creando personas como ustedes que te van a ir apoyando, y se van a quedar en tu canal si simplemente les gusta. Por supuesto vas a tener muchos comentarios malos al principio (…) la mayor cantidad de veces los comentarios negativos son bastante ilógicos y son bastante ignorantes, porque son de personas que simplemente tienen el afán de trolear a otras personas (…) porque simplemente tienen afán de trolear, entonces ni siquiera se preocupan por realmente ver el contenido, procesarlo en su cabeza y luego ya dar una crítica que sea al menos factible, creíble por el estilo. (Martínez, 2015)

3 A viewer might live thousands of miles away from a vlogger and watch her videos days after she first uploads them. Many Youtubers with strong community followings encourage their viewers to respond to their videos with comments or videos of their own, but many viewers do not reciprocate. (…). But in a face-to-face interaction, the conversation is occurring in the present moment, rendering a response much more easier to establish.

Por otro lado, esta investigación aporta desde el análisis de las *fórmulas de cortesía* o el *tratamiento de los saludos* por parte de los youtubers, una segunda categoría conceptual de vital importancia para el análisis desde el nivel discursivo y situacional de las relaciones entre los participantes: el tratamiento de los **saludos fáticos**. Esta categoría fue desarrollada por autores como Partridge (2011), Ferguson (1976), Coupland (2010) e inclusive Goofman (1971) para quienes esta específica fórmula de tratamiento se define como una forma mediante la cual no se establece un intercambio de informaciones entre los participantes, sino que en vez de ello, únicamente desempeña una tarea social, en este caso referida a un reforzador del mismo acto de habla del saludo perteneciente al discurso del youtuber, o en otras palabras, el reconocimiento de la existencia de otros participantes o enunciatarios en la interacción (Coupland, Coupland & Robinson (2010) citados por Mingione, 2014).

Para comprender esta característica, considérense la transcripción de estos tres pequeños fragmentos del discurso de los youtubers *Juan Pablo Jaramillo*, *Yuya, Germán Garmendia* y *DrossRotzank*[4]

1. */Hola pe::::rsonas cómo están/ \ yo soy Juan Pablo Jaramillo y este es mi nuevo vide I íllo \ [pam pa pam pan] (Juan Pablo Jaramillo: "La ilógica lógica del amor: En los zapatos de quien te gusta").*
2. *[Cortina de entrada del video, con música de fondo, con las palabras Yuya, ¡Videos nuevos cada miércoles y viernes! y dibujos alrededor de gato, lápiz labial, bolsa de compras, gafas, tijeras, entre otros] Ac \ Hola guapuras cómo están el día de hoy \ yo soy Yuya por fin es viernes \ I \ estos videos ya saben que I son de mis… Le bueno no de mis favoritos \ I [corte] \ pero como me encanta platicar con ustedes (…) (Yuya: Conoce mi voz real Yuya)*
3. */ Ac Ho::::la soy Germán y te apuesto esta alfombra [corte] Ac ¡ vuela pajarito:: ¡ [corte] Le a que después del martes viene el miércoles. [Cortina de entrada del video con varios clips de video, música de fondo y las palabras*

4 Para esta pequeña transcripción se tienen en cuenta las siguientes convenciones en negrita, de acuerdo con lo planteado por Tusón, 1997:

- Símbolos prosódicos:

¡! Entonación exclamativa
/ Tono ascendente
\ Tono descendente
…- Corte abrupto en medio de una palabra
I Pausa breve
II Pausa mediana
:: Alargamiento de un sonido
Le Ritmo lento
Ac Ritmo acelerado

- Otros símbolos:

[ ] Fenómenos no léxicos, tanto vocales como no vocales, p.e. [risas]

"Hola soy Germán" "y el tema de esta semana es…" "cosas que NUNCA debes hacer"^] (HolaSoyGerman: Cosas que NUNCA debes hacer).

4. *[música de fondo circense]* \ Las fiestas II están llenas de sorpresas \ [corte] [un globo sube y dross lo estalla] \ pero esta no estaba destinada a ser una fiesta normal \ II / cuando happy el payaso llegó / I \ la gente jamás pensó que aquella iba a ser I su risa final \ (DrossRotzank: Dross Dark Tales of Terror: "Happy").

Estos ejemplos, considerados como *marcadores de saludo* recurrentes a lo largo de los diversos videos que cada youtuber realiza y que de hecho los identifica, permite abordar esta segunda categoría. Así, en los saludos 1, 2 y 3, es posible ver la identificación del saludo fático, en tanto que las expresiones como: "/cómo están/" "*Ac \ Hola guapuras cómo están el día de hoy* **\"** , si bien indican dentro de la interacción una espera de respuesta inmediata por parte de los interlocutores (intercambio de informaciones), permiten identificar una tarea social diferente donde la función fática se establece de una manera diferente, en estos casos, referida a que estas expresiones no buscan que el interlocutor responda, sino que ya con ello, el enunciador reconoce la existencia de los otros interlocutores del discurso, como bien señala Partridge (2011) en su concepción sobre el saludo fático[5]. Sin embargo, no es posible encontrar ello en el número 4, en tanto que no se utiliza una expresión prosódica o discursiva para el tratamiento de dicho saludo, sino que arranca con el pleno proceso de enunciación y desarrollo del contenido del video, en el que esta característica se puede identificar de otra forma, a saber, del desarrollo discursivo a partir del manejo de recursos tales como el de *segunda persona en singular* para reconocer directamente a los interlocutores.

Los estudios desde Bajtin y Charadeau sobre el género discursivo: algunos puentes teóricos y metodológicos

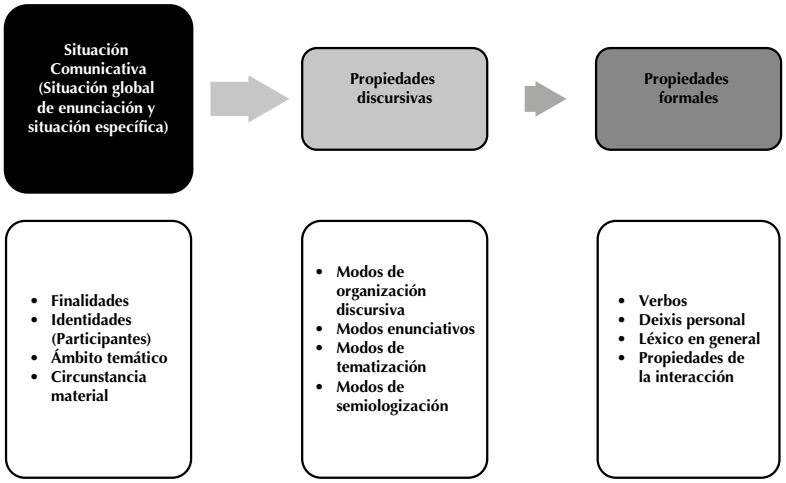
"Los tres momentos mencionados – el contenido temático, el estilo y la composición – están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de la comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos géneros discursivos."

Mijail Bajtín (1982).

5 "Partridge (2011) also references phatic Greetings, saying that they "indicate recognition of the existence of the other participant(s) in a discourse," something that a Youtuber would definitely try to accomplish in their greetings" (Mingione, 2014, p.21).

Finalmente, uno de los últimos elementos que permiten completar estas consideraciones tanto teóricas como metodológicas sobre este tipo de interacción consiste en las reflexiones realizadas por Patrick Charadeau y Mijail Bajtín con respecto a la definición y surgimiento de un género discursivo, al igual que algunas categorías para su posible estudio. Este término, difícil de abordar debido a la gran cantidad de perspectivas, personalidades y tradiciones que la han abordado y otorgado una gran clasificación, se convirtió para estos autores en fuente de reflexión y consideración con relación a los diversos ámbitos de prácticas social, principal enfoque de su perspectiva denominada socio-comunicativa.

Así, al considerar el género discursivo como una práctica discursiva vinculada a un ámbito de práctica social que determina sus diversos elementos y condiciones de producción (Charadeau, 2012), este autor plantea una serie de categorías que permiten si bien no proponer un análisis de determinado género discursivo, sí poderlo caracterizar aun cuando, desde su punto de vista, estos criterios no son suficientes para dicha caracterización. Estos elementos junto con su explicación se pueden sintetizar en el siguiente esquema:



Estos elementos que explican el ámbito de práctica social o *campo* que constituye un determinado género discursivo se pueden entender de la siguiente manera:

- *La situación global de comunicación (Maingueneau y Cossuta, 1995) es un primer lugar de constitución del ámbito de práctica social en el ámbito de intercambio comunicacional. Es aquí donde los actores sociales se constituyen en* **instancias de comunicación***, alrededor de un* dispositivo *que determina sus* **identidades***, la (o las)* **finalidad(es)** *que se instaura entre ellas y el* ámbito temático *que constituye su basamento semántico.* (Charadeau, 2014, p. 30-31 La negrita es mía)

- La situación específica de comunicación, consiste en la materialización y especificación de esos dispositivos señalados en la anterior categoría, entre los que se encuentran los subgéneros y la definición desde las instancias, identidades, finalidad, y ámbito temático.
- Las **propiedades discursivas** se definen como la materialización de esas condiciones dadas por la situación comunicativa y manifiesta el modo como dichas categorías tienden a materializarse. De este modo lo que en un nivel es **finalidad**, se va a materializar en este segundo nivel en los **modos de organización discursiva** (narrativa, argumentativa, descriptiva); lo que es en un nivel las identidades, en este serán los diversos **modos de enunciación** (para nuestro caso, el uso de la segunda persona del singular y la tercera del singular), y así sucesivamente.

De esta manera, estos elementos, corresponden a los principales elementos que son posibles de identificar dentro de la explicación y caracterización de una determinada práctica social discursiva y que establece un género discursivo a partir de un campo determinado, criterios que se esperan ser considerados para la caracterización de dichas interacciones y discursos en tanto nueva práctica social que establece un nuevo género discursivo.

Consideraciones a modo de conclusiones parciales de la investigación

El youtuber, en tanto vlogger, al igual que sus diversas producciones discursivas, son consideradas como un transmisor particular de la vida cotidiana, a partir de videos que, de modo abierto, libre y espontáneo, permiten realizar a partir de esa "aparente" espectacularización de la vida, un reconocimiento y reflexión de la misma, de las situaciones cotidianas que ella evoca, al igual que de una pequeña y estrambótica risa, al identificarse con alguna de las tantas situaciones comunicativas y de interacción que estas comunidades señalan y representan en sus discursos con cada video subido, comentado, y de gran inspiración y compromiso por parte del youtuber, en su plan de elaborar otro video.

Al hablar de ello, es posible ver desde ahí nuevas configuraciones que establecen toda una situación discursiva que la permiten contemplar como un nuevo género discursivo, en tanto que, como se afirmaba desde la perspectiva de Bajtín y Charadeau, estas esferas sociales de la vida cotidiana, logran producir determinados tipos estables de enunciados que dejan ver su surgimiento, desarrollo y posible investigación desde el análisis de estas categorías presentadas y explicadas a lo largo de este documento.

Entre estas cabe resaltar como una importante al haber realizado este microejercicio de aplicación y puesta en diálogo de las categorías encontradas el *manejo del tratamiento a las audiencias a partir del "usted/ustedes"*, a partir del manejo de la

segunda persona del singular, y en algunos casos, el uso de la *primera persona en plural "nosotros"*. Este aspecto señalado de la investigación es significativo ya que a lo largo de las secuencias discursivas que se pueden extraer de los discursos, es recurrente el uso de las tres formas de enunciación en el que se modifican estos usos como fórmulas de tratamiento que permiten la identificación del discurso, no solamente por parte de quien enuncia, sino también los múltiples enunciatarios con que cuenta esta forma de interacción, permitiendo una identificación de los mensajes que se transmiten con cada video, por parte de las audiencias que ven y comparten estas producciones.

Como se mostró a lo largo del documento, esta ponencia pretendió realizar un primer ejercicio de investigación producto de una indagación sobre los principales estudios al respecto, y cómo ello, al igual que del diálogo con los aportes teóricos de una perspectiva contemporánea como la perspectiva socio-comunicativa de Charadeau (2012), en la cual se pretende encaminar a nivel teórico y metodológico este trabajo y las consideraciones que este estudio puede aportar a nivel educativo en plena comprensión de estos nuevos discursos multimodales.

Sin embargo, esta investigación está abierta a posibles comentarios, críticas y demás que contribuyan con su desarrollo, de manera que se convierta en un ejercicio de investigación que se consolide como un nuevo aporte desde los estudios del discurso, para la comprensión de las nuevas interacciones cotidianas, y cómo desde ello poder relacionarlo con el campo de acción en tanto docentes en formación y práctica de nuestro ejercicio docente, en tanto se pueden aprovechar estas recientes dinámicas de comunicación, tan dinámica y curiosa como la que se acaba de presentar con respecto al ejercicio discursivo de los youtubers.

En conclusión, nos encontramos con toda una esfera social enmarcada por interacciones en red valiosos, cuyas producciones discursivas, en tanto género discursivo, permiten convertir los discursos generados y la manera en como estos se transmiten, en tipos de interacción subjetivos con respecto a la cotidianidad: una reflexión sobre la vida misma, a partir de la vida misma, pero al absurdo, es decir, desde el punto de vista de lo irónico, lo cómico y lo gracioso, como elemento sutil pero asertivo en los efectos que estos discursos generan en sus usuarios (en algunos apoyo e identidad frente a su estado de cosas, en otros, simplemente concienciación de la vida misma y de las situaciones generalmente compartidas, construidas y resignificadas a través de estos relatos, performances y reflexiones, o inclusive un agradable momento de humor para subir el ánimo).

Referencias bibliográficas y webgrafía

Ardévol, E. & Gemma, S.C. (2007). Si quieres vernos en acción: Youtube.com. Prácticas mediáticas y autoproducción en Internet. *Revista chilena de antropología visual,* 1-29.

Bajtín, M.M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel.

Castrejon, M. (2015). *Conoce mi voz real. Yuya.* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=sCgpg5Egox4

Charadeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa En M. Shiro, P. Charadeau, L. Granato. *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis.* Madrid: Ed. Iberoamericana.

Garmendia, G. (2014). *Cosas que NUNCA debes hacer* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Z11o9FWRlgs&list=PLEB8E85708411CACA&index=10

Jaramillo, J.P. (2015). *La ilógica lógica del amor: En los zapatos de quien te gusta.* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=iPfyw7ZjDF0

Martinez, J. (2015). *¿Cómo ser youtuber? ¿Ser famoso?* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=F8eSYR8ECfM

Mingione, D. (2014). ¡Hello Internet!: An analysis of Youtuber Greetings. *Exploration in Linguistics,* (1), 19-34.

Montoya, D. & Vásquez, M. (2011). Cotidianidades transmitidas en el ciberespacio: El fenómeno del Lifecasting. *Co-herencia,* (8), 269-294.

Shiro, M., Charadeau, p., & Granato, L. (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas.* Madrid, Frankfurt: Lingüística iberoamericana.

El aula como pólemos: las figuras del docente y alumno en las relaciones de poder dentro del aula de clase

Óscar Felipe Roa Sánchez[1]

Semillero de investigación: Hermeneia: los géneros discursivos en las interacciones cotidianas.

Proyecto curricular: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

"Toda ciencia está en nosotros; la escuela, si no está basada en la pugnacidad, en la creación, perjudica."

Fernando González.

El siguiente trabajo, adscrito al grupo de investigación *Hermeneia: los géneros discursivos en las interacciones cotidianas*, de la Universidad Distrital, presenta elementos teóricos sin duda importantes para una reflexión de las interacciones en el aula entre profesor y estudiantes. Una propuesta que se acerca a la naturaleza compleja que entraña dichas relaciones a partir del estudio discursivo como práctica social específica y que en este caso refiere al formato de la vida escolar. Para ello, se construye un tejido de relaciones teóricas que den cuenta, por un lado, de trabajos contemporáneos del análisis del discurso, en dirección específica al *género pedagógico* y sus condiciones de elaboración, y por el otro, de una ética *agonísta* que nace con el concepto elaborado por Heráclito: Pólemos.

1 Estudiante de pregrado de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Francisco José de Caldas. Correo electrónico: Felipe_roa22@hotmail.com

En ese sentido, la pregunta por el papel del lenguaje en los procesos educativos en la escuela y por el tipo de comunicación que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa-discursiva de los participantes, será el punto de partida que este primer avance de investigación pretende abordar con detalle. Convoca aspectos de orden filosófico, que considera el lenguaje dentro de actividades discursivas situadas, por tanto complejas; y metodológico en la medida en que se puedan establecer algunas categorías fundamentales que expliquen el desarrollo del lenguaje en la escuela para la construcción de *sujetos discursivos*.

Palabras clave: pólemos, discurso, adversario, enunciado, ética agonística.

Género

Toda relación humana, en términos de lenguaje, es una interacción que se apoya en la mirada evaluadora, por tanto polémica, de los participantes que la conforman. Es esta capacidad dialógica de construir tejidos sociales donde el hombre logra ser y conocer, donde es capaz de construir con el otro su mundo de la vida. De ahí la importancia de entender las interacciones comunicativas —orales principalmente—, y desde sus distintas esferas, como el acto educativo por antonomasia, en su valor de formar y producir conocimiento.

Una de las esferas que contienen estas relaciones y que culturalmente se ha construido como interfaz entre el individuo y la sociedad-conocimiento, es la *escuela*. Hablar de la escuela, significa reconocer el papel social que cumple la educación y su función respecto a los vínculos sociales que produce. Aristóteles, por ejemplo, planteaba que el objetivo marcado para la educación era el de preparar a los jóvenes, para asumir a largo plazo posiciones de liderazgo en las tareas del Estado y de la sociedad. Que la educación garantizara al ciudadano una vida políticamente plena en el ámbito de su comunidad (Aristóteles, 1988).

En ese sentido, las prácticas comunicativas que se desarrollan en la escuela, particularmente en el salón de clases, nos acercan a un tipo de relaciones que se tejen entre un grupo de participantes definibles (profesor y estudiantes) que se encuentran condicionados por elementos verbales y extraverbales, racionales y emocionales del escenario comunicativo, y por sus características en su mayoría inciertas nunca serán idénticas.

Frente a esto, los trabajos contemporáneos –*en constante discusión*- sobre el "*género*" han subrayado la importancia de considerar aspectos sociales y culturales a la hora de explicar y clasificar las manifestaciones de una lengua en situaciones vivas. Es decir, en la organización de textos que contienen un reservorio de propiedades comunicativas que se reproducen constantemente en situaciones similares. En suma, la consideración de *género* reúne los propósitos y factores relevantes de la situación y el tema para la elección de recursos lingüísticos particulares (Ciaspucio, 2005).

En ese sentido, Patrick Charaudeau afirma que el estudio de los géneros no debe comenzar por un nivel formal (gramático, léxico o fraseológico, modos de organización discursiva, tematización) sino desde un nivel de *situación comunicativa,* y es por ello que resulta necesario elaborar una teoría sobre dicho nivel como etapa primera en la caracterización de los géneros, y de ese modo conocer los principios sobre los cuales se fundan los mecanismos de elección que se ponen en marcha (Charaudeau, 2012).

Una dimensión más elaborada sobre esta idea de elección de recursos lingüísticos aparece en los trabajos de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), donde se empieza a reelaborar conceptos tomados de la sociolingüística para analizar la lengua. Es M. Halliday (1978) y el concepto de *Registro* uno de los grandes aportes. Esta teoría incorpora el contexto al estudio de la lengua, y la lengua se adecua a la situación en función de tres categorías contextuales: el ***Campo,*** en el sentido del escenario específico de comunicación (aula), como en el tema tratado en dicho escenario (clases de español) que condicionan el acto lingüístico. El ***modo,*** entendido como el medio o canal escogido para la comunicación (oral) donde se fijan unas prácticas discursivas que toman unos rasgos característicos debidos a su función social. Y el ***tenor,*** como las relaciones que se establecen entre los participantes (la identidad social de los participantes profesor y estudiantes), el grado de formalidad de los textos (académico, informal, íntimo) y las fórmulas de tratamiento escogidas (de reducir o mantener las distancias entre los participantes). Son estos tres factores de la situación comunicativa que influyen en la forma final del mensaje (Ciaspucio, 2005).

Cada comunidad lingüística, dice M. Halliday (1978), dispone de un *repertorio lingüístico* (un conjunto de estilos orales y escritos) para cada esfera en uso, donde se considera la lengua como un recurso para crear significados a través de sucesivas ***elecciones***. Y son las construcciones discursivas que se construyen en el salón de clases lo que se busca analizar en este trabajo.

Se ha de precisar, en este punto, que los registros no constituyen construcciones con fronteras claras, sino que se dan en un *continuum* según el mayor o menor grado de presencia de rasgos contextuales que lo determinen. Además, si bien el uso de la lengua viene determinado por el contexto, a su vez el uso lingüístico configura una singular situación comunicativa; esto es, la elección de un registro por parte del hablante puede crear un contexto intencionado: la puesta en escena del *género discursivo pedagógico* por parte del profesor determina una relación particular con sus estudiantes (de cercanía o de lejanía); un marco de interacción ajustado a unos intereses (socializar un saber).

Otro aporte son los trabajos que ha desarrollado la Lingüística textual (LT), al considerar el texto, como estructura compleja que se reconoce como entidad multidimensional: en él se cristalizan las dimensiones funcional, situacional, temática y gramatical de la lengua y sobre los que operan procedimientos cognitivos

de elección, combinación, síntesis (Van Dijk, 2010b). En ese sentido, la noción de realización de un discurso es también de orden dialéctico. De lo anterior, se deriva cuál es la visión que se tiene sobre la relación entre lengua y contexto.

De esta síntesis puede verse que en cuanto a aspectos generales de una lengua hay que considerar la perspectiva funcional, la relevancia de los aspectos sociales y culturales, nociones de elección y realización. Los géneros son dependientes de la cultura y la historia particular, en tanto responden a necesidades sociales y comunicativas específicas. En otras palabras, hablar de géneros es hablar de la organización social de las actividades en ámbitos comunicativos (Ciaspucio, 2005).

Son estas propiedades de la comunicación las que posibilitan un acercamiento con mayor cuidado a esta realidad de la lengua en una esfera comunicativa específica tan compleja. La concepción de género se nos presenta como elemento fundamental para elaborar un tratamiento juicioso del discurso pedagógico que se lleva a cabo en el salón de clases.

Escuela

Ahora bien, es menester en este punto, hacer una breve descripción del escenario general o global donde se desarrolla el discurso pedagógico[2]. A lo largo de su historia, la escuela se ha venido configurando como un espacio cerrado, donde la fabricación del hombre interior se encuentra atravesada por relaciones de saber-poder. (Alvars-Uria y Varela, 1991). Es así como los saberes que se desplazan en todo el escenario áulico disponen de unas relaciones comunicativas jerarquizadas, en su mayoría de dominación, que alimentan una división social. Esta perspectiva evidencia la fuerte relación entre saber y poder. Es decir, que no hay relaciones de poder que no estén cruzadas por campos de saber, ni campos de saber que no constituyan relaciones de poder (Isola, 2014).

De esta forma, el ejercicio de poder que transita en la escuela considera el aula como una *microfísica* donde convergen los actores del proceso educativo: el profesor y los estudiantes. Donde el primero se le delega institucionalmente la función de educar formalmente a los estudiantes, es decir, a través de un plan de estudios que clasifica ciertos conocimientos para un tipo de ciudadano, y que materializado en el salón de clases se reconoce como un discurso sólido (en términos de saber y saber hacer). Y el segundo, el estudiante, asiste a la escuela porque necesita aprender los contenidos que le servirán para incorporarse a futuro en los diferentes campos sociales: familia, trabajo, etc.

Se parte entonces del supuesto que el profesor ejerce poder sobre el de sus alumnos a través del empleo de técnicas disciplinarias como el discurso, la vigilancia, el

2 Para mayor profundización en la distinción entre *escenario general y escenario específico,* revisar el trabajo de Charaudeau sobre Los géneros: *una perspectiva socio-comunicativa.* (2012)

castigo o el examen (Foucault, 1984), y que el uso moderado o desmedido de ese poder afecta de alguna manera la relación de aprendizaje dentro del aula. De este modo, se considera que el poder en la escuela al ejercerse, sus efectos no son solo negativos, sino también positivos, en tanto que "reproducen regímenes de verdad y saber" (Foucault, 1984).

Género discursivo pedagógico

Luego de identificar el escenario escolar y los participantes que allí se mueven, se consideran a continuación los trabajos que Bajtín (1989) y Bersntein (1988) realizaron en torno al *género discursivo pedagógico* y su función del mantenimiento de prácticas culturales.

Como ya se ha mencionado, la reflexión sobre la comunicación en la escuela como una realidad de la lengua localizada en una situación comunicativa específica, que ocurre entre sujetos discursivos específicos, tiene sus fundamentos teóricos en Bajtín y su trabajo sobre *el problema de los géneros discursivos* (1989), que para efectos de este ejercicio, se consideran indispensables para acercarnos con mayor detalle a la naturaleza compleja que entraña el estudio de este fenómeno del lenguaje en un formato de la vida social: la Escuela.

Bajtín (1989) señala que "las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua" (Bajtín, 1989, p.245). La teoría bajtiniana propone que el *género discursivo* es expresión verbal (oral y escrito), relativamente estable, cuya unidad es el enunciado, que estructura un tipo temático, un tipo composicional y un tipo estilístico; además, que está determinado por la situación discursiva, la posición social y la relación entre los participantes. "De manera que cada esfera representa un modo parcial de enunciados a los que podemos denominar *géneros discursivos"*. (Bajtín, 1989, p.245).

Esta idea de género sobrepasa los límites de posturas lingüísticas tradicionales que priorizaban una *función expresiva* de un hablante y al objeto de su discurso como fuerza discursiva única, dejando al oyente como otro medio o acompañante de su actividad individualista. Se produce entonces un giro a dicho esquema y se reconoce al oyente como interlocutor que frente a un primer enunciado del emisor toma una postura activa de *respuesta*: "el oyente, al percibir el significado (lingüístico) de un discurso asume una respuesta… pues toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta" (Bajtín, 1989, p.254).

Puede, en este sentido, situarse una primera clasificación de géneros propuesta por Bajtín: los *géneros primarios* y los *géneros secundarios*. Esta clasificación obedece a tres criterios: I) el nivel de relación que tienen los interlocutores con el contexto: inmediato o mediato; II) el nivel de complejidad en la elaboración discursiva de los interlocutores; y, III) las condiciones sociales, temáticas y discursivas de la esfera.

Frente a esta clasificación, se reconoce el *discurso pedagógico* como género discursivo secundario que por su naturaleza compleja y profunda en la elaboración de enunciados, abarca aspectos de la comunicación importantes: por un lado, la puesta en escena por parte del profesor ante sus estudiantes considera elementos de tipo disciplinar, es decir, de un saber que le es propio (contenido); por un estilo verbal (oral en este caso) que selecciona recursos léxicos y gramaticales de la lengua para darle vida a una estructura como resultado que organiza en diferentes momentos las ideas del contenido socializado. Y por otro, se asocia a una esfera de actividad social determinada: el salón de clases, que reúne unos parámetros particulares para la elaboración y producción de los procesos anteriormente mencionados.

Este último punto, resulta fundamental para comprender la noción de *sujeto discursivo* y sus relaciones de antagonismo, como base de la **perspectiva social de la comunicación** bajtiniana. Al respecto, Dora Calderón (2003) reconoce que "esta concepción del lenguaje se sustenta en los principios de las relaciones dialógica y polifónica del lenguaje, en tanto relaciones de "sentido" para la construcción intersubjetiva del sentido, mediante la participación activa de múltiples voces sociales". (Calderón, p.47)

El género discursivo entraña relaciones *polifónicas*, en la medida que se convierte en arena discursiva de un tipo de práctica social, cuya construcción es colectiva, histórica, política, dinámica, dialéctica, temporal y situacional; por lo tanto, en esta arena, convergen y dialogan permanentemente las voces de los distintos enunciadores, que desde diferentes posturas discursivas, han contribuido, contribuyen y contribuirán a la configuración de las diferentes prácticas sociales.

En este sentido, cobra vital importancia la afirmación que Bajtín (1989) hace al referirse sobre el discurso: "en la realidad, cualquier comunicado va dirigido a alguien, está provocado por algo, tiene alguna finalidad, es decir, viene a ser un eslabón real en la cadena de la comunicación discursiva, dentro de una esfera determinada de la realidad cotidiana del hombre" (Bajtín, 1989, p.270). Así pues, el *género pedagógico,* produce y reproduce un conjunto de discursos orales y escritos vinculados con la enseñanza de competencias específicas y su proyección a un orden social: las relaciones interpersonales y la identidad, en escenarios adaptados.

Y es esta conciencia del *otro* como elemento activo para la realización a cabalidad de un discurso (pedagógico en este caso), que este trabajo considera fundamental para soportar intervenciones futuras en el aula.

De igual modo, es importante considerar los trabajos de Bersntein (1988) sobre la educación, y en especial sobre el discurso pedagógico como mecanismo de transmisión cultural. En los trabajos realizados por Guadalupe Álvarez (2008) sobre el análisis del discurso en el aula, señala algunos elementos importantes:

> Definiremos, a la manera como lo entendía Bernstein, el discurso pedagógico a partir de dos discursos: I) como la regla que inserta un *discurso de competencia* (habilidades de tipo disciplinar y comunicativo) en II) *un discurso de orden social*, de modo que el ultimo domina siempre al primero. Llamaremos discurso instruccional al que transmite competencias especializadas y su relación entre ellas y discurso regulativo al que crea el orden especializado, la relación (con el otro) y la identidad. (Álvarez, 2008, p.17)

Los términos *instruccional* y *regulativo* complementan la reflexión sobre las prácticas educativas que se desarrollan en el aula de clase y que dirige el profesor. Bernstein rescata estos conceptos para definir el *discurso pedagógico* no solo como discurso que transmite contenidos particulares desde las diferentes disciplinas, sino también como uno a partir del cual se establecen ordenes, relaciones e identidades sociales. (Álvarez, 2008).

Esta noción de género discursivo se encuentra inscrita en un **enfoque general de la comunicación social**, que entiende la comunicación discursiva como práctica verbal situada de tipo dialogal y de carácter ideológico. Una relación que se conecta con los planteamientos de Bajtín y que nos introducen a una característica inherente a las relaciones comunicativas entre personas: el carácter polémico o combativo de las relaciones sociales.

El discurso en el aula

Pero antes de desarrollar esta idea, y a la luz de estas contribuciones teóricas, se considera un modelo tomado de Sinclair y Coulthard (1978) que organiza el discurso en el aula. Estos autores propusieron los conceptos de *acto, movimiento, intercambio y transición* como unidades descriptivas para el análisis del discurso dentro del aula. El *acto*, representa la unidad menor del nivel discursivo, se encuentra asociado con el traspaso de información de un punto a otro (elicitación), y se le reconoce a partir de las características de la situación y de otros elementos previa o posteriormente al discurso. Los actos constituyen movimientos que pueden ser de *límite* o de *enseñanza*. "A su vez, estos movimientos constituyen intercambios que, en general, consisten en una iniciación del profesor (I), seguido de una respuesta del estudiante (R), seguida de una reacción de la docente a esta respuesta. Esta reacción última incluye, fundamentalmente una evaluación (Álvarez, 2008).

Esta secuencia tripartita (IRE) es el modelo más corriente del discurso escolar. Aunque no se manifieste de igual manera a lo largo del intercambio comunicativo en el aula, pues la lección dirigida por el profesor, en la que este controla el desarrollo del tema, es en la parte de la oralidad en la que estas secuencias se hacen más evidentes.

Pólemos

En ese escenario, así planteado, se introduce a la discusión la palabra *pólemos* de origen griego, que significa combate, polémica. Heráclito (1977), considerado como el filósofo del devenir, proclama el movimiento como la esencia en la creación de la realidad en el mundo. Un devenir que descansa en una idea central: el logos eterno. En ese sentido, el logos de Heráclito nos habla de una ley universal que rige todos los procesos cósmicos y humanos: ***Los opuestos***. Para explicarlo, acude a la imagen del fuego para representar la racionalidad del cambio, de la movilidad medida de los seres en el mundo, que como elementos de un todo se constituyen en una tensión o lucha inagotable. Así, un elemento indispensable del *logos* es la lucha, la tensión o guerra, es decir la oposición y diferencia que es posible encontrar en el mundo del universo, como el mundo humano, social y personal (Heráclito, 1977).

Es esta relación de opuestos planteada por Heráclito para describir la realidad, que el ejercicio toma y reconceptualiza como propiedad fundamental en las interacciones comunicativas cotidianas, intelectuales, políticas, entre dos o más personas, donde la síntesis de estos opuestos sea el objetivo. Una batalla discursiva donde convergen múltiples experiencias del mundo y se pone en juego categorías como *Verdad, Conocimiento, Aprendizaje*, a partir de situaciones comunicativas específicas[3].

Reconocer al otro como opuesto es afirmar, en consecuencia, un "pluralismo agonísta" (Mouffe, 2006) que resiste a las tentativas de desactivar la diferencia potencial existente en las relaciones humanas. Relación que se encuentra atravesada por intereses particulares que mueven la razón y las pasiones.

Sin embargo, dicho agonismo no desconoce la necesidad de un "nosotros" como síntesis de las diferencias, crucial para cuestiones políticas vitales, pero que no sacrifica el correlato de un "ellos". Es decir, lo que se rescata "es que los otros no son vistos como enemigos a ser destruidos, sino reconocidos adversarios cuyas ideas serán combatidas. Y ese derecho de defenderlas nunca será puesto en cuestión" (Mouffe, 2006, p.21).

Para evitar malentendidos, es importante subrayar el contraste entre *adversario* y *enemigo* para interpretar esta propuesta política. Porque si bien se ha pensado como propiedad inherente al discurso pedagógico en las relaciones dentro el aula de clase, su relevancia supera estas relaciones específicas y trascienden a todo el entramado social; en términos bajtinianos aplica para todas las esferas de la praxis humana. Lo importante, nos dice Mouffe (2006), es que el combate no adopte la forma de "antagonismo", que representa el enfrentamiento entre enemigos, sino la forma de un "agonismo" que significa el enfrentamiento entre adversarios. Cuyo resultado serán

3 Aquí la *síntesis* es entendida como la conquista de acuerdos entre opuestos que luego de un debate intenso logran definir pautas generales de acción, de convivencia.

acuerdos que contribuyan a la gran pregunta de fondo que tiene esta propuesta: ¿Cómo poder vivir juntos?

De manera que la escuela se traduce en un escenario de combate donde las posturas de la vida y de la educación del profesor se presentan ante las posturas de los estudiantes. Esta relación genera algunos interrogantes: ¿Qué es estudiar? ¿Cuál es el valor que se tiene en la escuela del proceso educativo?

Podríamos afirmar de todo esto, que el objetivo del *discurso pedagógico* en el aula consiste en transformar el antagonismo potencial en agonismo. Y de esa manera alcanzar consensos de orden académico y de convivencia que aporten a las bases constitutivas de la democracia en sus valores ético-políticos. En efecto, como lo plantea Bajtín (1989) al referirse sobre la comunicación discursiva:

> Toda comprensión de un discurso vivo, tiene un carácter de respuesta (…) el oyente al percibir y comprender el significado (lingüístico) del discurso, simultáneamente toma con respecto a este una activa postura de respuesta: está o no está de acuerdo con el discurso del enunciador (total o parcialmente), lo complementa, lo aplica, en definitiva, se prepara para una acción. (p.254)

Un reconocer al otro en su papel de diferente –*adversario*-, dueño de un discurso que configura, según las condiciones de la situación comunicativa o discursiva, la intenciones iniciales del *discurso pedagógico*. "Cada esfera de la comunicación discursiva posee su propia concepción de destinatario, la cual lo determina como tal" (Bajtín, 1989, p.285).

Brinker, señala al respecto (citado por Ciaspusio, 2005), la *función comunicativa* para referirse al propósito intencional del hablante –*en este caso el profesor*-, expresado en el texto oral con determinados recursos, válidos convencionalmente, es decir, establecidos en la comunidad comunicativa -*que representa el salón de clases*-. Se trata pues del propósito del enunciador, que debe conocer al oyente, de manera que en la interacción se vaya dando indicaciones de cómo entender el texto. Por ejemplo, como un texto informativo o apelativo. Esta definición de función textual establece el carácter accional de una expresión; se determina el modo comunicativo del texto, esto es, el tipo de contacto comunicativo expresado por el productor frente al interlocutor.

Hemos seguido hasta aquí un entramado del plano teórico en sus diversos alcances; se trata ahora de seguir su relación con el modo concreto de la situación comunicativa. Es decir, hacer una breve revisión sobre el escenario áulico.

Dicho esto, es preciso señalar que este análisis presenta una ética agonista como orientación política y discursiva fundamental en la vida en general, y en particular en la escuela, para encarar de una manera juiciosa y activa las tareas intelectuales, las tareas de la vida. Idea que nace de una perspectiva filosófica de la política y que se conecta con claridad a los procesos comunicativos que suponen el discurso pedagógico en el aula de clase.

De modo que la escuela, como escenario comunicativo, se reconoce como un *campo de batalla* donde el florecimiento de subjetividades orienta las interacciones académicas dentro del grupo. Es decir, el aula recoge múltiples habilidades, diferentes formas de construir el mundo de la vida, que están en constante flujo y resisten la *dirección*[4] que presenta el profesor. No obstante, el profesor, con unos intereses, puede ser transformado, escrutado y/o vencido. Este espacio en constante construcción complejiza las intenciones de cada participante, pensado en que todo lo que se plantea en la clase va encaminado a construir *Homonia* (tejer comunidad) en donde debemos pensarnos para estar con el otro.

Lo que se pretende, es resaltar el debate que se genera en la interacción docente-alumno. Un debate que transita en el combate y por tanto conduce a una síntesis, a veces traducida en la muerte de alguno de los dos[5]. La consideración de estos aspectos: combate –*pólemos*- y síntesis son parte del fundamento de la propuesta.[6]

De este modo, y retomando el enfoque de microfísica de Michael Foucault, vemos que el salón de clases puede ser comprendido como un campo donde se realizan intercambios epistémicos, políticos, éticos, lingüísticos, etc., por medio de unos actores específicos: docente-alumno. En esa medida: ¿Cómo ejercer fuerza ante el otro? Y en términos de análisis del discurso ¿Cómo entender este intercambio?

Es en este enfrentamiento donde se reflexiona la construcción discursiva del profesor en el proceso educativo que se reconoce con un saber propio; su estado real de lo teórico-práctico construido a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, "específicamente en el proceso de convertirse en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia en relación con el grupo de estudiantes y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se interceptan con su quehacer" (Vasco, s.f., p.2).

Este escenario de batalla que convoca experiencias del saber pueden generar un *querer-seguir-saber,* que simboliza una relación estable entre las distintas fuerzas del grupo en su interés de construir conocimiento con la participación de todos, o un

4 El docente se enfrenta ante las subjetividades del grupo con la finalidad de disciplinarlas, esto es, producir sujetos con determinadas cualidades que respondan al proyecto productivo del Estado.

5 De la imagen que el maestro construya en sus estudiantes, dependen muchas actitudes por parte de estos. Una de las habilidades que se le ha recalcado a un licenciado ha sido la *fuerza discursiva.* Esta fortaleza permite atrapar a un auditorio y que a su vez este le genere debate –*Polemos*-.
Ahora bien, esta fuerza no se relaciona con la cantidad de conocimiento que pueda decir en un instante o el poder para opacar a los receptores que se sienten obligados a escuchar. Esta fuerza hace alusión al poder de deleitar a un público para que preste atención y motive a seguir conociendo.

6 La inconsciencia del profesor como portador de un poder para provocar y no disciplinar asesina cualquier tipo de manifestación de singularidad en los niños, se pretende en última instancia homogeneizarlos para direccionarlos a ser obedientes, a ser adultos. Cualquier niño que se resista al "saber" normado de la escuela, se le clasificará como amenaza al procesos pedagógico. El orden hegemónico no tolerará la disidencia, el desorden, o la fuga (Foucault, 2005).

hacer-por-hacer que dictamina la muerte de alguna de las dos partes enfrentadas, ya sea el grupo de estudiantes o el profesor. Y que se traduce en los trabajos pedagógicos sobre las condiciones para enseñar-aprender.

Sin embargo, controvertir al alumno no es tarea fácil, pues las diferentes fuerzas que intervienen en el proceso educativo han limitado el accionar del profesor y que repercute directamente en las posibilidades de intervenir de los estudiantes. Una fuerza ha sido el currículo que se ha encargado de establecer aquello que considera útil para el aprendizaje del estudiante. Por eso, no es sorpresa que lo útil para la escuela es inútil para el estudiante. Si nos planteamos pensar el aula como un escenario de fuerzas de intercambio donde se desafía, se interpela al estudiante, este deja de ser un receptáculo de información y valores; ahora el estudiante intenta asumir una actitud frente a lo que se le ofrece, y se le ofrece a medias, nunca completo.

De modo que el poder ya no se sitúa en el profesor exclusivamente, sino que transita de profesor a alumno y de alumno a profesor. Dicha transición de fuerzas es lo que va a generar un escenario de *pólemos*, esto es un *escenario de aprendizaje colaborativo*. El poder acá no se reduce a sus efectos negativos, donde el maestro se vuelve un verdugo y el saber el patíbulo al que se convoca al estudiante. Todo lo contrario, el poder en su ejercicio de conciencia comprende un papel activo por parte de sus participantes dentro del aula como campo de batalla de subjetividades. Ese poder lo posee maestro y alumno e intercambiarlo es la función del docente para posibilitar la apertura de horizontes de los estudiantes y de él mismo.

Poner en circulación el poder es transferir, por ejemplo, el manejo del aula a los estudiantes, en el sentido de promover escenarios de discusión que involucren al estudiante de una manera más activa. Esto exige del profesor hacer mayor uso del espacio físico que le es dado y unido a elementos paralingüísticos, intrínsecos a su discurso, lo proxémica (manejo del espacio), lo quinésica (capacidad para comunicar información mediante expresiones faciales), movimientos corporales, posturas, miradas, etc., para proyectar una puesta en escena que permita una *relación polémica* con el otro.

Tener conciencia del poder que adquiere el profesor, es definir el rol que cumple en el proceso educativo, y la importancia que ello representa. El profesor debe promover "discursos que sirvan para ubicar los pensamientos, sentimientos y acciones que se pueden desplegar (…) para co-construir con los Otros" (Montoya, 2014. p.3).

Finalmente, este avance teórico busca responder metodológicamente a todas las inquietudes expuestas en primer lugar, desde una caracterización del *discurso pedagógico*. Para tal propósito se consideran los elementos que propone el enfoque social-comunicativo planteado por Bajtín (1989): el *contenido* o tematización de los enunciados construidos por el profesor, su *estilo* verbal, o sea, la selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales que toma de la lengua para relacionarse con el grupo y la *composición* o estructuración con que hilvana dichos contenidos

en su práctica pedagógica. Estos elementos se encuentran vinculados indisolublemente en la totalidad del discurso que representa una parte de la esfera social y en donde se pone en acción el uso de la lengua.

En segundo lugar, dichos elementos del discurso pedagógico, permitirán abordar las relaciones entre estudiantes y profesor desde la categoría Pólemos. Un análisis que se encargue de reconstruir la relaciones entre estas dos figuras y de esa manera contribuir a las transformaciones de un nuevo escenario de aprendizaje, la cual concibe la relación profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-sociedad de manera horizontal en términos de acción-participación que busca construir espacios donde se equilibren, complementen, cuestionen y confronten el poder de cada uno.

Estudiar este fenómeno nos da una visión más amplia de las prácticas pedagógicas empleadas en la escuela. Por tanto en eso radica su valor. Solo queda preguntarnos si acaso es posible pensar la relación maestro-alumno como la pensaba Cicerón al referirse al buen orador: Desde el origen de la humanidad, hablar –comunicarse- es situarse en un equilibrio de fuerzas (Ciceron, 1997, p.27) ¿Podemos llegar a ese equilibrio de fuerzas en el aula?

Referencias bibliográficas

Álvarez, G. (2008) Análisis del discurso del aula: desde el enfoque comunicativo-interactivo de la argumentación. *Forma y Función, 21*, 13-34.

Aristóteles (1988). *La Política*. España: Editorial Gredos S.A.

Bajtín, M.M. (1989) *Estética de la creación literaria*. México. Siglo XXI editores.

Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control IV*. Madrid: Morata.

Calderón, D. (2003). *Género discursivo, discursividad y argumentación*. Artículo presentado como sustentación de la Candidatura a Doctora en Lenguaje y Educación.

Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. En: M. Shiro, P. Charaudeau, L. Granato (Eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid: Ed. Iberoamericana.

Ciaspucio, G. (2005) La noción de *género* en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual. *Revista Signos, 38*(57), 31–48.

Cicerón (1997). *El orador*. Madrid: Alianza Editorial.

Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI editores.

Freire, P. (1994) Enseñar-Aprender. Lectura del mundo-lectura de la palabra. En *Cartas a quien pueda ensañar* (pp.28-42) México: Siglo XXI editores.

Hernández, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 2,* 1-17.

Montoya, M. (2014) El género discursivo epidíctico en el aula: el orgullo del maestro. (Tesis doctoral). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Mouffe, C. (2006). Democracia y pluralismo agonístico. *Derecho y Humanidades,* 12, 17-27.

Salazar, I. (2014). *La alegría de enseñar. Una pedagogía poética*. Ibagué: Caza de libros.

Van Dijk, T. A. (2010b). *Estructuras y funciones del discurso*. (Tercera ed.). México: Siglo XXI editores.

Varela, J. y Álvarez, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Ediciones La Piqueta.

Vasco, C. (s.f.) *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. Recuperado de http://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf

El género discursivo mediático en los programas del defensor del televidente de la televisión nacional

Víctor Alfonso Barragán Escarpeta[1]

Semillero de investigación: Hermeneia: los géneros discursivos en las interacciones cotidianas.

Proyecto curricular: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

Resumen

Nuestra investigación acerca del género discursivo mediático en los programas del defensor del televidente esta inicialmente inscrita al proyecto de investigación del semillero *Hermeneia,* actualmente institucionalizado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dicha investigación titulada *"los géneros discursivos en las interacciones cotidianas"* a su vez se encuentra acogida por una situación de financiación por parte del Centro de Investigación y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital en su convocatoria número 6 de 2015.

La investigación del semillero *Hermeneia,* a modo general, involucra la realización de un libro, donde nuestra investigación se encuentra adscrita, que pretende ser aprobado por el CIDC y posteriormente publicado, por lo que la investigación actualmente se encuentra en desarrollo. Igualmente en el momento no participa en otros eventos académicos ni anteriormente lo ha hecho.

1 Estudiante de Licenciatura En Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: vabarragane@correo.udistrital.edu.co

Así la investigación y que se encuentra en un proceso de creación está a cargo inicialmente del estudiante activo Víctor Barragán pero a su vez se articula con la observación, participación y aprobación de la misma por parte de los integrantes del semillero *Hermeneia,* de acuerdo al objetivo de la investigación general.

Palabras clave: discurso mediático, medios de comunicación, defensor del televidente, género discursivo, prácticas sociales.

Introducción

Partimos de la necesidad de responder a la pregunta del ¿Cómo actúa el género discursivo mediático en los programas del defensor del televidente pertenecientes a la televisión nacional? Por ende con ella involucramos el propósito de comprender el funcionamiento de este tipo de género discursivo, así como las intenciones y el empleo que ejercen estos programas en esta clase de discurso.

También partimos de una primera hipótesis que concibe este tipo de programas como aquellos que buscan presentar, desde una posición intermedia, hechos reflexivos de las dinámicas de su propia programación, una especie de hetero-crítica[2] de la misma institución, que toma como punto de partida las sugerencias y reclamos del receptor o televidente.

Es decir que identificamos un propósito de configurar una especie de imagen reflexiva de la institución respecto a su programación televisiva y la opinión del televidente. En consecuencia este tipo de programas corresponden a una instancia intermedia entre la institución y la opinión, valida jurídicamente; en esta dinámica se reconoce la voz de dos participantes: un primero, los involucrados con la realización, programación y funcionamiento del programa, y un segundo, el televidente.

Conceptualización del género discursivo

En la actualidad el estudio de los géneros discursivos parte de principios particulares, puesto que dicha realización depende de la perspectiva y autor que se considere, y de las necesidades propias de la investigación.

Para nuestro estudio, partimos de la necesidad inicial de conceptualizar la noción de género discursivo. Para ello nos apoyamos en Patrick Charaudeau (2012), quien lo postula como una categoría global que hace comprensible un discurso, que además instaura modelos de producción-interpretación y cuya estabilidad varía según el espacio y el tiempo. Igualmente realzamos el planteamiento Bajtiniano que concibe al género como aquel que reúne una esfera social[3] determinada con un discurso determinado.

2 Entendemos la hetero-crítica como las diferentes que realizan diferentes actores respecto a la reflexión de una misma institución.

3 La doctora Dora Inés Calderón (2003) en su artículo *"el género discursivo, discursividad y argumenta-*

Igualmente Bajtin evidencia dos tipos de géneros: los primarios, referente a aquellos que surgen de lo cotidiano y que no se encuentran institucionalizados; y los secundarios que son producidos por las distintas esferas de actividades o instituciones.

Así evidenciamos en esta conceptualización del género, como un documento que articula una producción discursiva con una práctica social. Desde esta postura catalogamos el género discursivo mediático como práctica discursiva social que engloba una institución en particular: la televisión colombiana (medios de comunicación), y que por esta misma condición se enmarca en un tipo de género secundario.

Referente a un marco compositivo, Bajtin le atribuye tres elementos compositivos al género: el tema, el estilo y la estructura. Pero desde Zerillo-Miriam, E. A. P. A., Val-Marcela, C. A., & Moriena, C. S. (2012) descartamos el tema como elemento propio del género puesto que es:

> Previo al texto mismo en función de que da cuenta de los contenidos, necesidades e intereses de cada una de las disciplinas […] el tema, entonces, es constitutivo de la esfera de actividades, es el único componente que hace que una ciencia sea tal y no otra. (p.11)

En consecuencia el tema no se genera en el interior del género porque es un componente previo a este, aunque si hace parte del género en el sentido en que lo influencia.

Respecto a los elementos restantes. Por un lado el estilo referente a la manera en que se dicen las cosas o la posición del emisor ante el contenido. Y la estructura como la organización discursiva, que resulta: "de la combinación de secuencias ordenadas de acuerdo a una secuencia rectora de la intencionalidad discursiva y de la interpretación del contenido textual" (Zerillo-Miriam, E. A. A., Val-Marcela, C. A., & Moriena, C. S., 2012, p.14)

También referente a la estructura, Carranza (2012) plantea que todo género contiene por un lado elementos constitutivos que son aquellos de carácter típico, es decir, hacen parte esencial de su estructura; y también los elementos opcionales, que se refieren a rasgos de los cuales el sujeto enunciador puede prescindir. Desde Carranza adoptamos la estructura del género como un marco flexible, que permite la transformación del mismo por parte de sus enunciadores (o **agentes** para el autor)

Desde esta perspectiva nace la necesidad considerar que el género discursivo mediático por su condición discursiva también contiene un marco flexible, por lo

---

ción" resume que la esfera social o esferas de comunicación discursiva para Bajtin consiste en aquellas que se producen a partir de contextos y prácticas sociales, que determinan el espacio de construcción semiótico-social de lo verbal, los roles, los participantes y su interacción.

que se trae a consideración la siguiente interrogante: ¿Cómo los programas del defensor del televidente hacen uso de esta cualidad de los generes discursivos?

Los medios de comunicación y el discurso televisivo

El programa del defensor del televidente pertenece a una cadena de programas emitidos por diferentes canales a través de la televisión. Tengamos en cuenta que la televisión es un soporte del medio mediático, puesto que cumple la función de dispositivo que soporta o donde se manifiesta el texto y por ende el género.

La televisión según Zerillo-Miriam, E. A. P. A., Val-Marcela, C. A., & Moriena, C. S. (2012) es un tipo de medio de comunicación masiva, cuyos elementos estructuran el conocimiento y en consecuentica influyen en los seres humanos en su concepción general del mundo. Igualmente por su imagen institucional que tiene socialmente, el individuo asume las imágenes de la tv como provenientes de la realidad. Estas imágenes instituyen una realidad que construye la sociedad y sus imaginarios. Por ende la tv contribuye a proporcionar marcos de experiencias en el televidente, como dice Guidens (1982) ordenan la experiencia del mundo y los modos en los que el individuo interpreta.

Zerillo-Miriam, E. A. P. A., Val-Marcela, C. A., & Moriena, C. S. (2012) ubican la producción discursiva televisiva como una práctica social, donde un emisor envía un mensaje por un canal a un receptor, utilizando un código dado el contexto de programación.

Estos autores se remiten a orza y sus postulados que nos indican que la televisión contiene unidades de comunicación dotadas de autonomía, donde hay un ente productor que elabora un texto a partir de unos objetivos y de un lenguaje audiovisual, dirigido a audiencias masivas. Las unidades menores del discurso televisivo son los programas que tienen sistemas de discursos y unos determinados perfiles y formas de funcionamiento.

Desde este punto, el programa del defensor del televidente viene a ser una unidad menor del discurso televisivo cuya autonomía para establecer sus sistemas discursivos y sus formas de funcionamiento parten de temas polémicos y de discusión con el televidente. Igualmente al pertenecer a una cadena de programas contiene una franja espacio-temporal determinada.

El texto y la tipología en los géneros discursivos

Charaudeau reconoce el texto como el resultado de un acto de comunicación que produce un sujeto en una situación contractual, que a su vez posee propiedades como una materialidad y unas reglas de construcción y formación, cuya significación depende de: “Una finalidad enunciativa, una identidad de los participantes en el intercambio, un tema como contenido del intercambio, un dispositivo particular

como circunstancias materiales del intercambio" (Zerillo-Miriam, E.A.P.A., Val-Marcela, C.A., & Moriena, C.S., 2012. p.37).

En consecuencia, como afirman Zerillo-Miriam, E.A.P.A., Val-Marcela, C.A., & Moriena, C.S. (2012) es "solo el texto la materia significante en que el género se enviste." (p.12) Entonces entendemos que un texto no es un género discursivo pero si hace parte constitutiva del mismo, ya que en el texto se define el género, y para cualquier análisis de este tipo, el análisis de los rasgos distintivos de los géneros solo puede ser observado en el texto. Así texto y género se presentan simultáneamente.

También encontramos la tipología textual. Estos autores citan a Adam, quien plantea que son las unidades menores en las cuales puede *desagregarse* un texto. Es decir son secuencias que se presentan con sus rasgos propios y definen el tipo de texto. Adam habla la necesidad de identificar la secuencia dominante, puesto que un texto puede jugar con diferentes tipologías.

De manera similar Charaudeau entiende la tipología al concebirla como aquella que clasifican los discursos al darles características y rasgos característicos. Entre otras les da su especificidad correspondiente y los clasifica. Básicamente este autor la clasifica al igual que Adam como perteneciente a los aspectos de procedimiento y configuración de la organización del discurso. Es decir hacen parte de la estructura del género.

Por la variabilidad de los estudios de los géneros discursivos fue importantes realizar estas distinciones ya que nos permiten esclarecer conceptos y generar un análisis más amplio y comprensivo, evitando caer en insospechadas falacias.

El sujeto discursivo

El sujeto discursivo es aquel que encarna una esfera social, se relaciona de determinadas formas y produce propiamente el discurso.

Bajtín desde el recuento realizado por soler (2003), plantea que el sujeto discursivo es aquel que representa una voz social, que en su discurso hay una construcción de identidad e ideología. Entonces es un enunciador ideológico contestatario que se reconoce como tal y que puede a través del discurso configurar relaciones. Así tiene intenciones y posiciones en una esfera social.

En concordancia, Carranza (2012) nos plantea la concepción del sujeto discusivo como un *agente*. Ya que tiene la libertad de organizar el discurso, escoger el género y sus rasgos a emplear, según sus intereses y necesidades. Como ya mencionamos, el agente puede reconstruir y reconfigurar el género discursivo. Igualmente que Bajtin, se considera que los agentes asumen un rol social a través del género, adoptan una identidad y por ende tienen una posición social y un modo habitual de relacionarse con otros.

En el caso del discurso mediático evidenciamos dos tipos de sujetos discursivos que están involucrados: el primero es son los relacionados con la realización, programación y funcionamiento del programa, que en últimas se reflejan en el presentador. Dicho sujeto como un agente realiza una producción discursiva a partir de una intención especifica respecto al televidente, para ello condiciona la producción verbal y estructura el texto de una manera respectiva; igualmente desde un rol de comunicador social maneja diferentes apoyos extralingüísticos como imagines, videos y materiales audiovisuales, todo con el fin de configurar un orden en correspondencia a sus necesidades. Pero este tipo de programa representado en los presentadores muestra ante el público una imagen neutra ante la crítica del televidente y la respuesta o explicación de la institución. Un segundo sujeto que es el televidente no utiliza el discurso mediático sino que recibe la producción discursiva y el texto del programa, y reaccionan ante ellos.

De lo anterior se hace necesario responder a interrogantes como: ¿el televidente puede ser considerado como un sujeto receptor en la comunicación? ¿Cuáles son los medios que utilizan los televidentes para comunicarse? ¿Puede ser el discurso mediático un género unilateral o bilateral?

La situación comunicativa

Según Charaudeau (2012), aparte de los componentes del modelo discursivo como el texto, la organización discursiva, el material verbal, se encuentra la situación comunicativa. El reconocimiento de la misma permite un punto de partida en un análisis del discurso.

La situación comunicativa involucra el ámbito de la práctica social en tanto productor de relaciones simbólicas, que se estructura en dos lugares:

- La situación global comunicativa (SGC) en la cual se reconoce un dispositivo conceptual y general que define identidades, las finalidades y los ámbitos temáticos.
- La situación específica comunicativa (SEC) como un dispositivo material que reconoce las instancias / participantes, las identidades, la materialidad, el soporte y situación de intercambio.

Desde esta mirada el género discursivo mediático es el que se encarga de representar una SGC, puesto que es un dispositivo abstracto que esclarece la finalidad de su empleo, determina las relaciones que construye entre el presentador y el televidente, e incluye temas como la programación de la institución que se cuestiona.

Por otro lado en la SEC se reconoce como instancias participantes el programa, el presentador y el televidente, cuyo soporte es la televisión y hay una situación monolocutiva, esto ocurre ya sea en los medios que utiliza el televidente para exponer su crítica o en la transmisión del programa, entonces no hay una relación interpersonal.

Entonces en nuestra investigación se hace necesario identificar la esfera social que se involucra a través de este género e igualmente la situación de comunicación, puesto que son opciones convenientes como puntos de análisis iniciales.

Metodología

La investigación inicialmente por la variabilidad de los datos es de carácter cualitativa pero se acoge a la dinámica del proyecto general del semillero que adopta el planteamiento de la teoría fundamentada, que a partir de Glaser y Strauss (1967), Strauss y Corbin (1990) se caracteriza por consistir en un método donde la teoría acerca del objeto de estudio puede estar sujeta a posibles y cambiantes interpretaciones, comparaciones y el análisis de los datos.

A partir de esto establecemos la reunión de los pasos del siguiente proceso:

Se realizara inicialmente una clasificación teórica de las perspectivas que permiten esclarecer nociones conceptuales y las cuales serán de constante interpretaciones. Igualmente involucramos la búsqueda de datos cualitativos a través de la recolección del material audiovisual del programa y las características de su programación como franja televisiva. Posteriormente realizar una indagación sobre la normatividad jurídica que sustenta dichos programas

Para el análisis del corpus será necesaria la inclusión de un modelo de análisis textual, puesto que encerramos un análisis de las condiciones de producción y de los textos que produce el género discursivo mediático de estos programas.

Entre las estrategias que resultan de vital importancia para el análisis se encuentran el estudio de los elementos compositivos del género como el tema, la estructura, el estilo, la situación comunicativa y el texto de los participantes.

Conclusiones preliminares

- El género discursivo mediático es un tipo de género secundario, pues se constituye a partir del empleo y uso que le da la institución de los canales de televisión. Pero a su vez es aquel que en general engloba la situación comunicativa.
- Los canales de televisión colombiana involucran un género discursivo secundario, por su condición de institución.
- Los programas del defensor del televidente por su condición de pertenecer a una cadena de programas televisivos posee una cierta autonomía espacio-temporal que le permite establecer sus sistemas discursivos y sus formas de funcionamiento según sus necesidades
- Nace la necesidad de considerar las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las tipologías que presenta el género discursivo mediático de estos programas? ¿qué método de análisis podemos utilizar para el registro textual?

Referencias bibliográficas

Calderón, D. I. (2003). Género discursivo, discursividad y argumentación. *Enunciación*, *8*(1), 44-56.

Carranza, I. (2012). Los géneros en la vida social: la perspectiva fundada en las prácticas sociales. En M. Shiro, P. Charaudeau, & L. Granato, *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teoría y análisis* (pp. 99-124). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. En M. Shiro, P. Charaudeau, & L. Granato, *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teoría y análisis* (pp. 19-44). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

Zerillo-Miriam, E. A. P. A., Val-Marcela, C. A., & Moriena, C. S. (2012). *Uso y mención del discurso de los medios de comunicación en la universidad*.

Los cambios de sentido de las palabras de culturas prehispánicas en contextos comunicativos urbanos cotidianos: la palabra en la conversación coloquial

Jeisson Andrés Ramírez Sierra[1]

Semillero de investigación: Hermeneia: los géneros discursivos en las interacciones cotidianas.

Proyecto curricular: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

Desarrollo de la ponencia[2]

Esta ponencia es una investigación que se encuentra en pleno inicio y desarrollo dentro del semillero Hermeneia. En dichos procesos se plantearon dos etapas: la primera es la *etapa de fundamentación* en el que actualmente se encuentra esta investigación. En esta etapa, se está realizando la recopilación de datos bibliográficos y lecturas previas desde lo teórico frente a las diversas reflexiones y trabajos sobre los *géneros discursivos,* en relación con el cambio de sentido de las palabras prehispánicas en contextos urbanos cotidianos. De esta manera, se pretende realizar un análisis de todos los datos bibliográficos frente a los conceptos relacionados con el proyecto de investigación general titulado "*Los géneros discursivos en las interacciones cotidianas*", realizando disertaciones, debates y aclaraciones a lo largo de las

1 Estudiante de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: jars2990@hotmail.com.

2 Quiero expresar mi agradecimiento al compañero de estudios Brayan David Penagos Solano de la Universidad Distrital, Facultad de Ciencias y Educación, proyecto curricular de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, por haber realizado la lectura de la presente ponencia el día del evento ya que sin su colaboración hubiera sido imposible la presentación.

reuniones concretadas del semillero Hermeneia. El proyecto de investigación está financiado por el Centro de Investigación y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en su convocatoria #06 del año 2015, bajo el nombre de la convocatoria "Financiación de proyectos de investigación, innovación y creación de los semilleros de investigación registrados en el sistema de investigaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas".

Palabras clave: géneros discursivos, situación comunicativa, sentido de las palabras, modos de significación, palabra.

Este proyecto de investigación se enmarca en el estudio del Análisis del Discurso, tema central del semillero Hermeneia, pero más específicamente en el estudio de los géneros discursivos que los podemos evidenciar en las diversas prácticas comunicativas fijas del habla cotidiana citadina. Aquí se realizará una investigación con bases teóricas a partir del análisis de un corpus[3] basado en las interacciones cotidianas urbanas en la ciudad de Bogotá.

A lo largo de vida y en muchos espacios de la cotidianidad citadina, se generan discursos de diversa índole, que dependiendo de los temas, las relaciones socio-comunicativas, los sujetos, el espacio contextual, las formas de interacción entre los agentes entre otros elementos, se forma un determinado *género discursivo*, teniendo en cuenta que cada uno de ellos tiene características prototípicas que los caracteriza y logra identificarlos en diferentes espacios, considerando las variaciones mínimas que estos poseen en su conformación sin dejar de lado el género discursivo al que pertenece: "Los géneros pueden describirse y explicarse en términos de agrupaciones de textos a partir de rasgos, cualidades, atributos que se refieren a sus dimensiones constitutivas y distintivas" (Ciapuscio, 2012, p.91, 92).

En muchas conversaciones que se generan en los espacios públicos de Bogotá como en las calles, transmilenios, tiendas, parques, Universidad, buses y dentro de la misma familia se ha evidenciado un fenómeno dentro de las interacciones comunicativas, no con mucha frecuencia pero sí en algunas ocasiones, que consiste en el ***uso de palabras de origen (ancestrales) de culturas prehispánicas,*** que usadas en los contextos comunicativos urbanos han trasformado su sentido inicial. Así, se quiere investigar el campo discursivo en el que se genera dicho cambio de sentido en las palabras, ya que estas pasan de tener un *sentido cultural prehispánico* con todas sus connotaciones espirituales, rituales y ancestrales, a un sentido cotidiano de *carácter muchas veces de insulto, de jocosidad y de carácter peyorativo*. De este modo, se quiere observar la manera como la conversación coloquial, con todas sus implicaciones, afecta el cambio de sentido de este tipo de palabras.

3 El corpus que se quiere investigar actualmente está en búsqueda, ya que se toma del contexto urbano de Bogotá descubriendo y relacionando la teoría con la práctica discursiva cotidiana.

Este fenómeno, que se observa en las interacciones comunicativas, se pretende realizar para poder concebir, y si es posible clasificar, a que género discursivo pertenece; desde qué espacios, qué contextos, qué situaciones, qué sujetos participan, siendo esta serie de elementos adoptados desde lo que se ha indagado a nivel teórico, categorías que permiten explicar y consolidar un determinado género discursivo. Esto con el fin de no solo realizar una clasificación del género, sino también abordar cuestiones como las que siguen: En primer lugar, indagar si se generan **representaciones sociales** de los grupos *(ancestrales)* prehispánicos a partir de estos *cambios de sentido* de las palabras, y en segundo lugar y a partir de lo anterior, descubrir y explicar cuáles son las *representaciones sociales que se generan* a partir de este fenómeno y los cambios que se han establecido con el paso del tiempo y de acuerdo con los usos del lenguaje a nivel histórico, social y cotidiano.

La metodología que se va a emplear dentro de la investigación consistirá en la observación de los espacios, la escucha de los discursos y posteriormente la obtención del corpus para el respectivo análisis de las conversaciones en los espacios urbanos, de manera que permitan considerar los aspectos de ***significación y cambio de sentido*** de las palabras que intervienen en ella. En este sentido, se van a trabajar varios conceptos como los siguientes: "géneros discursivos que se va a estudiar desde la perspectiva teórica de autores como Sandra Soler, Oswald Ducrot, Émile Benveniste, Isolda Carranza, entre otros; el concepto de representaciones sociales que se tomarán desde la mirada de autores como el profesor Pedro Baquero y Umberto Eco, y por último el concepto de poder tomado momentánea y parcialmente desde los estudios de Michel Foucault"[4]

En la formación académica que he realizado a lo largo de la vida, este es el primer acercamiento como investigador tanto en el campo profesional como en el personal, y ha sido un paso enriquecedor para la formación docente tanto en el campo disciplinar, personal y la rigurosidad que este trabajo requiere. En el poco tiempo que llevo, se van descubriendo nuevos conocimientos, la activación de conocimientos previos y la exactitud del manejo del lenguaje a la hora de realizar el escrito de la investigación. Esta primera experiencia de presentar una ponencia a partir del ejercicio investigativo que se está realizando ha sido enriquecedora en los ámbitos de la escritura, lectura y observación del proceso que se lleva y que se requiere desarrollar dentro de la investigación a realizar.

Todos los conocimientos teóricos que se han adquirido dentro de la academia y fuera de ella se convierten en una herramienta de trabajo para la ayuda del proyecto de investigación, ya que se comienza a relacionar la teoría con la realidad de la vida,

4 No se realiza una aclaración de los conceptos destacando exactamente y desde dónde se toma, ya que actualmente está en construcción. Como se dijo al principio de la ponencia, está en etapa de fundamentación.

con el acontecer diario; comienza a ver forma más específicamente de la teoría y se aterriza en la práctica, se deja ver como algo lejano de la realidad.

Después de la explicación de la investigación, en esta ponencia aún no podemos llegar a conclusiones del proyecto de investigación, ya que aún no se ha finalizado el trabajo, en tanto que como se dijo al principio de la ponencia es una investigación que está en la etapa de la fundamentación. Sin embargo, esto no quiere decir que no se pueda adelantar algunas posibles conclusiones: Después del desarrollo de la investigación, se podría hablar de una conciencia sobre la forma como se utilizan las palabras en los espacios comunicativos cotidianos mediante los cuales se dé el fenómeno de cambio del sentido. Una posible segunda conclusión es saber cuáles son los espacios y los *géneros discursivos* que afectan el cambio de sentido de las palabras.

Referencias bibliográficas[5]

Bajtín, M.M. (1990). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal,* (pp. 248–293). México: Siglo XXI editores.

Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel.

Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Revista Signos, 37*(56), 23-39.

Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. En M. Shiro, P. Charaudeau, & L. Granato, *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teoría y análisis* (pp. 19-44). Madrid, Frankfurt: Lingüística iberoamericana.

Martínez S., M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor.* Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Martínez S., M. C., Álvarez, I., Hernández, F., Zapata, F., & Castillo, L.C. (2004). *Discurso y Aprendizaje*. Cali: Universidad del Valle.

Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Shiro, M., Charaudeau, P. & Granato, L. (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas.* Madrid, Frankfurt: Lingüística iberoamericana.

Van Dijk, T.A. (2015). Cincuenta años de estudios del discurso. *Discurso y Sociedad*, 15-32. Recuperado de http://www.dissoc.org/ediciones/v09n01-2/DS9(1-2)VanDijk.pdf

5 Se aclara que esta bibliografía que se nombró es la que se tendrá en cuenta para trabajar a lo largo del desarrollo de la investigación que va a ser financiada por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Aproximación socio-comunicativa al discurso poético

Nicolás Camilo Forero Olaya[1]

Semillero de investigación: Hermeneia: los géneros discursivos en las interacciones cotidianas.

Proyecto curricular: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

Resumen:

La presente ponencia, inscrita en el proyecto de investigación "Los géneros discursivos en las interacciones cotidianas", del semillero *Hermeneia*, presenta los avances de la subinvestigación "Aproximación socio-comunicativa al Discurso Poético". Esta, busca identificar la manera en que el enfoque socio-comunicativo de los estudios sobre los géneros discursivos (Charaudeau, 2012) contribuye en el estudio del género literario *poesía lírica*, partiendo de la idea de que, tanto el discurso literario como el no literario, tienen como origen común el «discurso humano», (Todorov, 1987) y que, por tanto, pueden ser tratados por una teoría general del discurso. Para tal objetivo, primero, se presenta una aproximación al concepto "género", de donde se hace necesario recurrir tanto a los aportes de la Teoría de los géneros literarios como a los estudios de los géneros discursivos. Segundo, se presentan la perspectiva socio-comunicativa de los géneros discursivos y se reflexiona sobre su aplicabilidad en el terreno literario, para, finalmente, presentar una propuesta de caracterización de la poesía. En este avance, este último punto no se presenta, solamente la ruta metodológica para llevarlo a término.

1 Estudiante de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: nico.c.forero.o@gmail.com.

Palabras clave: géneros discursivos, géneros literarios, discurso poético, socio-comunicativo.

Introducción: el concepto 'género'

La discusión en torno al concepto 'género' en el ámbito de los estudios sobre el lenguaje ha estado presente a lo largo de la labor intelectual occidental, empezando, como es norma, en la antigüedad clásica, donde obras como la *Retórica* y la *Poética* de Aristóteles harían las primeras aproximaciones a la cuestión y serían una influencia decisiva tanto en los Estudios del Discurso como en la Teoría los géneros literarios, respectivamente. Y la pregunta que ha guiado y acompañado esta labor, en uno u otro campo de saber, tiene que ver con los criterios que se han de seguir al momento de clasificar un texto concreto, o, en otras palabras, de agruparlo dentro de una seria de textos con los que comparta sistemáticamente determinadas características.

Cada uno de estos ámbitos ha postulado diferentes criterios para dar respuesta a la cuestión, desde los criterios más formales hasta los más funcionales, e incluso, situacionales. Sin embargo, pareciera no haber una conciliación entre estos estudios, el literario y no literario, pues, como señala Charaudeau (2012), los géneros literarios son «reconstrucciones a posteriori», donde prima el factor de la singularidad y la innovación artística, «mientras que, en el ámbito no literario, el género es una necesidad primaria, puesto que el hablante se construye como sujeto en ese marco» (p.21).

Aunque, desde ese punto de vista parecieran irreconciliables, es posible un estudio de las dos producciones desde una teoría u orden explicativo general del discurso, en tanto que se trata en ambos casos de producciones discursivas y, por tanto, cuentan con propiedades formales (textuales), funcionales y también contextos que le son propios, es decir, «las propiedades más generales del uso de la lengua y del discurso» (van Dijk, Estructuras y funciones del discurso., 2010b). Esta idea, que integran ambas formas, es el punto de partida de la presente investigación, que tiene por objeto identificar la manera en que la reciente perspectiva socio-comunicativa de los géneros discursivos puede contribuir al estudio del género literario poesía. Pero, antes de hablar sobre este punto, consideramos preciso retomar, brevemente, los aportes que se han hecho tanto en La teoría de los géneros literarios como en los Estudios del discurso, para señalar qué elementos de cada una puede aportar a la presente propuesta y de qué manera se encuentra relaciones significativas.

Teoría de los géneros literarios

García Berrío y Huerta Calvo (1992), en *Los géneros literarios: sistema e historia (una introducción)* señalan que la historia de la teoría de los géneros se puede dividir en tres momentos, y que, a cada uno de estos corresponde y destaca un pensador, de

la manera siguiente: la primera etapa corresponde a la clásica en la que predomina un criterio de clasificación formal-expresivo; en la segunda, un criterio simbólico-referencial, que comprende desde el romanticismo hasta principios del siglo XX; y una tercer etapa, que los autores consideran síntesis de las anteriores, y que se da en el siglo XX. «Cada uno de estos periodos está vinculado a la actividad especulativa de un gran pensador literario: Aristóteles, Hegel y Bajtín respectivamente» (p.93).

Aristóteles y Hegel

Conviene destacar de estos tres periodos la teoría del siglo XX, no solo la propuesta de Bajtín sino de las demás escuelas que se presentan, especialmente por sus variados aportes. De los otros periodos, señalamos solamente las ideas de sus figuras más sobresalientes, Aristóteles y Hegel.

Para el primero, la literatura era entendida como *'poiesis'* en estrecho vínculo con la concepto de '*mimesis*', que sería el criterio para la clasificación de las obras literarias, de acuerdo a tres elementos del proceso de creación, a saber: medios de imitación, objeto imitado y modo de imitar. Así, por ejemplo la épica se diferenciaba de la dramática por emplear el modo narrativo (el poeta narra sucesos) y por imitar a personajes "superiores". La lírica, de otro parte, no se considera dentro de la poiesis por no ser una creación mimética (García Berrío & Huerta Calvo, 1992), aun cuando Platón la hubiese incluido en la distinción tripartita de los géneros –lírica, dramática y épica–, en *La República* (García Berrío & Huerta Calvo, 1992).

Sin embargo la lírica se incluye dentro de los géneros y persistiría en la tradición, junto con la influencia de Aristóteles, hasta la aparición de las *Lecciones de estética* de Hegel (1871-20). En esta obra se presenta el estudio pormenorizado que Hegel hace de los géneros literarios, donde los entiende como «los mediadores inexcusables entre la creación literaria y el ideal de belleza que quieren ser expresados» (García Berrío & Huerta Calvo, 1992). Su obra destaca, como señalan García Berrío y Huerta Calvo (1992), por ser un estudio histórico de los géneros (lírica, épica y drama) que desembocó en una completa clasificación de los mismos, en la que se incluyen las formas tanto antiguas y clásicas como las de su época. Esta clasificación, no obstante, no la reproducimos acá por cuestión de espacio y objetivos.

Siglo XX

Estas ideas de clasificación, desarrolladas en el romanticismo y seguidas en los principios del siglo veinte vienen a constituir una perspectiva preceptista, o, mejor dicho, a ser usadas de manera preceptiva por la crítica, práctica que para Benedetto Croce sería «reprobable» al «supeditar la individualidad artística a la teoría genérica, máxime si esta se produce con fines normativistas» (García Berrío & Huerta Calvo, 1992). De manera que en el siglo XX los estudios de los géneros literarios empiezan a entender los géneros no como camisas de fuerzas para los artistas, sino como

elementos de los que este dispone. Así, por ejemplo, los formalistas rusos tendrían muy en encuentra este aspecto, sobre todo para explicar la evaluación literaria, y, a decir de Víctor Sklovski, concebir los géneros como «fenómenos empíricamente demostrables, que se repiten a lo largo de la historia (Sklovski, 1959), y que resultan manipulados por la conciencia estilística de determinados escritores» (Sklovski, 1959, en García Berrío & Huerta Calvo, 1992, p.130).

La *Nueva crítica* (1930-40), más adelante, entendería los géneros como instituciones y los haría desde una mirada pragmática, en tanto que son «agrupaciones literarias» que se logran según propiedades externas (estructura) y propiedades de forma interna (temas y público) (Warren, & Wellek, 1949, en García Berrío & Huerta Calvo, 1992). Esta conceptualización de los géneros como instituciones vendría a ser importante en los setentas, pues, como señala Gumbrecht (2014), despertó en los estudios literarios el interés por el análisis histórico y, además, por la pregunta sobre las funciones sociales del texto literario. En palabras de Gumbrecht:

> Fue como, si de la nada, y gracias a esta nueva manera de ver el género como una institución, el texto literario –a pesar de su doble aura resultado de ser ficción y estar aislado a través de su "autonomía estética"–, se había acercado a la dimensión de la realidad al ser concebido como una "construcción social" compleja. (Gumbrecht, 2014)

En una línea más o menos parecida, se incluirían las tendencias de corte más social, como el marxismo y la sociología literaria, especialmente esta última en donde se propone que la clasificación de los géneros se debe hacer a partir de las funciones sociales que cumplieran (García Berrío & Huerta Calvo, 1992).

La semiótica, por su parte, entendería los géneros como «organizaciones textuales dentro del texto general de la cultura» (García Berrío & Huerta Calvo, 1992), y su principal contribución, junto con la pragmática, a la Teoría de los géneros «vendría del lado lingüístico en la medida en que pone de relieve los paralelismo existentes entre actos comunicativos normales y los géneros, o la formación de estos a partir de los actos de habla» (García Berrío & Huerta Calvo, 1992).

En general, el concepto género literario, en estos diferentes enfoques y disciplinas, se ha entendido como un molde, un principio del que parten los escritores y que se repiten en la historia de manera cambiante, y que, además, según ciertas características (formales, de contenido y funcionales –acción comunicativa y acción social–), permite el agrupamientos o la diferenciación de los textos literarios. De esa manera, la noción de género desde los estudios literarios no dista mucho de la que se da en los estudios del discurso, como veremos a continuación, salvo por la noción de innovación o individualidad artística que resulta determinante en los géneros literarios.

Estudios del discurso

En los estudios del discurso, que nacen entre los años sesenta y setenta, con los aportes de Dell Hymes, la semiótica francesa y la textolingüística, entre otros (van Dijk 2010b, 2015), se ha tenido la preocupación por la clasificación de los textos, partiendo del hecho de que los hablantes «han conseguido en su actividad comunicativa un saber sobre clases de textos o saber de tipificación que los capacita para actuar en distintas esferas comunicativas» (Ciapuscio, 1994, p.18), de tal forma que interesa, en la reflexión sobre los textos, qué rasgos permiten clasificarlos o, en otras palabras, de qué consta el saber sobre géneros con que cuentan los usuarios de una lengua.

Pero las primeras reflexiones al respecto no surgen en este periodo sino que, al igual que en la Teoría de los géneros literarios, se remonta a la Grecia antigua con la *Retórica* de Aristóteles. En ella, Aristóteles clasificaba el discurso en tres, el Epidíctico, el Deliberativo y el Jurídico, atendido a la relación que se establece entre el discurso y la vida institucional en que se emplea y, especialmente, a las funciones que allí realizara (Calsamiglia & Tusón, 2002). Por supuesto, los géneros discursivos no se pueden reducir solamente a tres, pero ese criterio con que se los clasifica será fundamental para las ulteriores discusiones al respecto, como en la propuesta de Bajtín (1999) y en las investigaciones de las reflexiones sobre el uso de la lengua que estarían influenciadas por las ideas de este último pensador.

Sin duda, Mijaíl Bajtín es una de las figuras más influyentes en el tema a tal punto que sus ideas son discutidas en varios de los textos, si no todos, que abordan la cuestión (Calsamiglia & Tusón, 2002; Carranza, 2012; Charaudeau, 2012; Ciapuscio, 1994, 2012; entre otros). De su estudio se destaca el hecho de haber entendido los géneros discursivos como un conjunto de enunciados estable de determinadas características asociado a una «esfera de actividad humana» (Bajtín, 1999), o a la inversa, a cada esfera corresponde una determinado conjunto de enunciados o género discursivo. Por ello la idea de Bajtín de que habrá tantos géneros discursivos como esferas de actividad humana existan. Dentro de las propiedades de clasificación de los géneros, Bajtín propone tema, estructura composicional y estilo. Asimismo, hace una distinción entre géneros primarios, que son prácticas espontáneas y cotidianas, y géneros secundarios, que son más complejos y parten de los primarios.

Sin embargo esta propuesta no se sentiría en los años setenta y en la lingüística del texto reinaba una confusión terminológica, que tenía que ver con los conceptos de tipología textual, clase de textos, géneros discursivos, entre otros (Ciapuscio, 1994) y que constituía un problema en sí. Mas con el aporte que en 1975 hiciera Werlich, la confusión especial entre tipología textual y género discursivo quedaría resuelta, pues «se diferencia claramente lo que corresponde a la dimensión social-discursiva de lo que pertenece a la dimensión lingüístico-textual» (Calsamiglia & Tusón, 2002), ya que, según este autor, la tipología textual corresponde a una clasificación de los

textos en virtud de la manera en que este representa el mundo (narrar, exponer, argumentar, etc.) y que se corresponde a unas características texto-lingüísticas del mismo (Calsamiglia & Tusón, 2002)[2].

Con esa acertada distinción, que Charaudeau haría no ya nombrando una de las partes como tipología sino «modo de organización discursiva» (Charaudeau, 2012), más el influjo de la ideas de Bajtín, surgen propuestas de caracterización de los géneros ofreciendo diferentes criterios para su estudio. Dentro de estos desarrollos, interesa destacar el reciente libro en sobre la cuestión, que es a la vez innovación y síntesis, y que surgió en el seno del VI Congreso Internacional del ALED, realizado en Santiago de Chile en el año 2005, donde se concentran las propuestas de Patrick Charaudeau, Guiomar Elena Ciapuscio e Isolda Carranza, entre otros.

Como señala Marta Shiro (Shiro, Charaudeau, & Granato, 2012) en la introducción del libro, los criterios a seguir para el análisis de los géneros que siguen los diferentes autores son los siguientes: criterios intratextuales, extratextuales y funcionales. Cada uno de los autores privilegia alguno de ellos y lo toma como punto de partida, aunque, como se verá, la mayoría opta partir por los criterios extratextuales y funcionales. Así, Charaudeau (2012) propone que para estudiar los géneros se debe partir de la situación en la que estos se dan, razón por la que propone una teoría de la situación comunicativa como un orden explicativo para dar cuenta de qué manera los elementos de la situación dictan *instrucciones discursivas*[3] (Charaudeau, 2012) que controlan la producción discursiva del «sujeto comunicante».

Isolda Carranza (2012), por su parte, desde la sociología de la práctica propone los géneros como recursos sociales de los que disponen los hablantes, y también los señala como estructuradores de la práctica misma, es decir, los géneros como actividad, y como realidad que no es inmanente al texto. Ciapuscio (2012), en cambio, opta por una perspectiva cognitiva, desde la lingüística del texto, y propone cuatro niveles para estudiarlos, optando por el criterio funcional: *función, situación, tema y estructura, y adecuación*, señalando que los géneros son esquemas textuales que se adquieren a través de la experiencia comunicativa.

2 Esta distinción entre tipología de texto y género discursivo, parece paralela a la distinción que se hace entre texto y discurso: el término discurso puede designar la misma entidad que designa texto, solo que, a diferencia de este, se usa para hacer Énfasis en las condiciones de producción, en los participantes y sus intencionalidades, en aspectos como la ideología y el poder, entre otros elementos. Por el contrario, el uso de texto enfatiza en la estructura, en el aspecto formal del uso de la lengua (Alcaraz Varó & Martínez, 2004).

3 Estas instrucciones discursivas le dicen al hablante qué modo de organización discursiva emplear, qué modo enunciativo, modos de tematizar e, incluso, los modos de semiologización (Charaudeau, 2012). Tales instrucciones se hacen a partir, respectivamente, de los siguientes parámetros de la situación comunicativa: intención/finalidad, participantes (identidades, roles), ámbito temático y la circunstancia material del intercambio (Charaudeau, 2012).

Sostienen en general estos tres autores que los géneros tienen por cualidad común la flexibilidad. Charaudeau (2012) apunta que los géneros al ser no solamente construcciones sociales sino también individuales están sujetos a la variación a causa de las particularidades del hablante. Carranza (2012) al destacar la idea de recurso propone que los géneros están sujetos a los cambios en virtud de las elecciones que los *agentes* hacen en el empleo de los géneros y que por ello están en constante reconfiguración. Ciapuscio (2012), por su parte, señala que son flexibles y que su variabilidad depende de la experiencia individual, variabilidad que es tanto cultural como histórica.

La flexibilidad, sin embargo, no se da en todos los planos de elaboración de los géneros sino que, por ejemplo, siguiendo los niveles que propone Ciapuscio (2012), se ubicaría en el nivel de la estructuración del texto y no en las funciones, la situación o demás planos. Para Charaudeau, de manera parecida, los cambios se darían sobretodo en el plano de realización formal, esto es, lo textual y lingüístico (léxico, fraseología, gramática) y no en los otros dos planos para el estudio de los géneros como lo situacional y lo discursivo[4].

Lo que sobresale de esta propuesta es el interés por mostrar la manera en que el discurso se relaciona con el contexto en términos de influencia. Porque, como vemos, lo que interesa resaltar de los géneros discursivos es su papel dentro de los contextos y cómo, a su vez, estos influyen en la elaboración de aquellos, en lo respecta a la configuración de las propiedades formales y de contenido amén de la función que se cumpla. Sin embargo se encuentra unas diferencias sutiles entre las propuestas, como vemos entre la noción de género que manejan Charaudeau (2012) y Carranza (2012), quien, a diferencia de aquél, entiende el género como una actividad, siguiendo con ello la idea de discurso como práctica social que se maneja en el análisis crítico del discurso (Wodak & Meyer, 2003). Charaudeau (2012), en cambio, habla de prácticas lingüísticas ancladas o vinculadas a ámbitos de práctica social.

Asimismo interesa mostrar que estas ideas no son incompatibles con la teoría de los géneros literarios, pues, las caracterizaciones de estos como agrupaciones de textos de acuerdo a un tema, público y forma, o como fenómenos empíricamente demostrables, manipulados por sus usuarios, o incluso mediadores –como vimos con Hegel– son afirmaciones igualmente válidas para los géneros no literarios. Este mismo hecho también puede darse en sentido inverso: algunas proposiciones de los géneros no literarios en los estudios del discurso sirven para entender los géneros literarios: son textos, prácticas discursivas y también prácticas sociales, ancladas o vinculadas a ámbitos de práctica o situaciones de comunicación específicas. Esto, como vimos que ya lo demostrara la semiótica, confirma la posibilidad de abordar la poesía desde los estudios del discurso no sin el auxilio, por supuesto, de otros saberes para el efecto.

4 Esto es, las propiedades que las instrucciones discursivas señalan.

Discurso poético

Perspectiva socio-comunicativa

Para poder llevar a cabo la caracterización del género poesía lírica o discurso poético se decide partir de la perspectiva socio-comunicativa para ver sus posibilidades. Y aunque el propio autor de esta perspectiva (Charaudeau, 2012) la destinara solamente al discurso no literario, ya que, según su opinión, el literario es una creación *a posteriori* mientras que el género literario no, es posible emplear esta propuesta, y no solo por las coincidencias que más arriba se han señalado sino porque, en cualquiera de los casos, los géneros son creaciones tanto previas como posteriores. Cada género en tanto convención precede al usuario de una lengua, el cual lo aprehende y en su uso, agrega características individuales. La diferencia entre lo literario y lo que no, es que, el factor de innovación hace que el cambio se dé de manera más rápida en la literatura, ya que, como sugiere la exposición que precede, el interés principal en la creación literaria es la innovación, la expresión de una individualidad artística. Así pues, habría que añadir a esta propuesta de caracterización el factor de innovación que diferencia, entre otros elementos, los géneros literarios de los no literarios.

De otra parte, esta perspectiva pertenece al grupo de propuestas que parte de la situación comunicativa para ver el modo en que se estructura el discurso, aspecto que también favorece el estudio de los discursos literarios. La situación, en Charaudeau (2012), se entiende como el ámbito de práctica social convertido en ámbito de práctica comunicativa, donde los actores sociales «se constituyen en *instancias de comunicación*, alrededor de un *dispositivo* que determina su *identidad*, la (o las) *finalidad(es)* que se instaura entre ellas y él ámbito temático que constituye su basamento semántico» (p.31). Cada uno de estos elementos que componen la situación son igualmente válidos para la producción literaria, en general, y la poética, en particular, en tanto que en ellas participan enunciadores y enunciatarios que tratan unos temas de acuerdo a unas finalidades. Este último aspecto, retoma la discusión que antaño se hiciera respecto a qué acto de habla es la literatura (van Dijk, 2010b).

Discurso poético (metodología para su caracterización)

Estas razones las consideramos suficientes para iniciar la caracterización del discurso poético, aunque, como esperamos, existe la posibilidad de que no sean suficientes o que en el transcurso surjan elementos que puedan contribuir al desarrollo y sostenibilidad del propósito. Lo que queda ahora por mostrar son el método que se seguirá para la caracterización del discurso poético, a partir de la perspectiva socio-comunicativa, que arriba se esbozó brevemente y que los pasos siguientes la continúan explicando. Estos son los pasos:

1. *Situación* comunicativa: El espacio social, dice Charaudeau (2012), se estructura en dos situaciones, una global y otra específica.

A. *Situación global de comunicación*: es el espacio social hecho ámbito de comunicación: se definen, de manera conceptual y abstracta, los participantes, las finalidades y los temas. A esta situación (Charaudeau, 2012) corresponden los géneros. En otras palabras, a cada ámbito corresponde un género (ámbito político/discurso político; ámbito mediático/discurso mediático). La pregunta que planteamos para poder caracterizar la poesía es si a esta situación corresponde el discurso poético o, de manera más general, el discurso literario como una categoría supragenérica.

B. *Situación específica de comunicación*: es la situación concreta, dentro de ese espacio social, en el que materialmente se da la producción de discurso y se concretiza en forma de subgénero (Charaudeau, 2012), que son las emisiones reales. (dentro del discurso educativo, tenemos el libro de texto, la clase, entre otros). De pendiendo del punto anterior, podemos hablar de la poesía como género o subgénero literario.

En general, en este momento se buscar identificar los elementos de la situación, y a su vez, responder a la pregunta de si el discurso literario es una entidad supragenérica, la poesía un género dentro de esa categoría y, los subgéneros de esta, las realizaciones concretas que los lectores comprenden.

2. *Propiedades discursivas*: En este paso nos preguntaremos por las propiedades discursivas de la poesía, que se refieren, en la propuesta socio-comunicativa (Charaudeau, 2012), a los modos de organización discursiva, modos enunciativos, modos de tematización y modos de semiologización.
3. *Realización formal*: Por último, se revisa la realización formal de esas propiedades discursivas, que se refieren al tipo de intercambio, las propiedades paratextuales y textuales, y las características lingüísticas (gramática, léxico y fraseología) (Charaudeau, 2012). Las propiedades concretas del discurso.

Cada una de estos pasos para el análisis se resolverá en primera instancia de manera teórica de acuerdo a la bibliografía sobre poesía para, luego, realizar un estudio de caso que nos contribuya a la confirmación o revaloración de la presente propuesta. Cada uno de estos pasos responde a los objetivos que contribuirán a lograr el objetivo más general, con el que, de ser correctas nuestra hipótesis, lograremos acercarnos a lo que es el discurso poético desde una perspectiva socio-comunicativa.

Finalmente, solo queda por señalar que la investigación aún es incipiente y estos pequeños pasos han requerido grandes esfuerzos, en especial porque sobre el tema hay una vastísima producción bibliográfica que, como vimos, ha tomado todo el progreso de la investigación. De manera que hemos podido adelantar sobre la noción de género en ambos terrenos, literario y no literario, para enterarnos de que no son incompatibles y que de su conjunción pueden surgir conclusiones atractivas y esclarecedoras, como esperamos que con esta investigación se logre.

Referencias bibliográficas

Alcaraz Varó, E., & Martínez, M.A. (2004). *Diccionario de lingüística moderna* (Segunda ed.). España: Ariel.

Bajtín, M. M. (1999). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI editores.

Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel.

Carranza, I. (2012). Los géneros en la vida social: la perspectiva fundada en las prácticas sociales. En M. Shiro, P. Charaudeau, & L. Granato, *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teoría y análisis* (pp. 99-124). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. En M. Shiro, P. Charaudeau, & L. Granato, *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teoría y análisis* (pp. 19-44). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

Ciapuscio, G. E. (1994). *Tipos textuales.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Ciapuscio, G. E. (2012). La lingüística de los géneros y su relevancia para la traducción. En M. Shiro, P. Charaudeau, & L. Granato, *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teoría y análisis* (pp. 87-98). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

García Berrío, A., & Huerta Calvo, J. (1992). *Los géneros literarios: sistema e historia (una introducción)*. Madrid: Cátedra.

Gumbrecht, H.U. (Julio-diciembre, 2014). El "género" como concepto y algunas transformaciones dentro de los estudios literarios. *Historia y Grafía, 43*, 41-49.

Shiro, M., Charaudeau, P., & Granato, L. (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas.* Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.

Todorov, Tzventan. (1987). El origen de los géneros. En M. Gallardo, *Teoría de los géneros literarios.*

Van Dijk, T.A. (2010b). *Estructuras y funciones del discurso* (Tercera ed.). México: Siglo XXI editores.

Van Dijk, T.A. (2015). Cincuenta años de estudios del discurso. *Discurso y Sociedad*, 15-32. Recuperado de http://www.dissoc.org/ediciones/v09n01-2/DS9(1-2)VanDijk.pdf

Wodak, R., & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso.* Barcelona: Gedisa Editorial.

Miradas contemporáneas en la escuela rural Experiencia escuela rural municipio de Ubaque, Cundinamarca

Semillero de investigación: Miradas contemporáneas en la Escuela Rural[1]

Proyecto curricular: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

Con la necesidad de reflexionar sobre los procesos que se gestan en la escuela, específicamente en la ruralidad, el semillero de investigación "Miradas contemporáneas en la escuela rural" pretende ver en esta el potencial que encierra y que comprende la puesta en escena de los múltiples saberes junto con sus estrategias de enseñanza –aprendizaje, en el contexto rural cundinamarqués.

La experiencia pedagógica se llevó a cabo en el Municipio de Ubaque localizado en el municipio de Cundinamarca, en el marco, de la práctica pedagógica en los Saberes Adquisición y Desarrollo del Lenguaje, Modos de Investigación en Educación y el Seminario de Investigación en el primer y segundo semestre 2014 con los estudiantes e integrantes del semillero, del Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Básica con Énfasis Humanidades y Lengua Castellana.

Desde este acercamiento a la población de Ubaque, se describe y reflexiona sobre aspectos de índole no solamente disciplinar pedagógico, sino sobre todo de orden cultural que los constituye como comunidad intercultural. Esta práctica que se inicia con la búsqueda de una construcción hacia las nuevas miradas alrededor de la escuela rural, entretejiendo de esta manera los saberes generados en el campo educativo concerniente a lo urbano y en el espacio rural.

1 Álvaro Alejandro Leiva Muñoz, Angélica María Gómez Devia, Darling Unixley Camacho Ballesteros, Heidi Sarai Santamaría, Paola Andrea Acero León, Luz Elena Sáenz Rodríguez, Wilmer Arévalo González.

Foto 1. Grupo de Práctica pedagógica

La finalidad de este ejercicio, es abordar los procesos de aprendizaje que surge escenarios rurales y urbanos, desde la mirada de los campesinos y campesinas, de los niños y niñas, cargada de diversidad, que exige un principio de alteridad -en doble vía, capaces de reconocer desde la urbanidad - la ruralidad y desde la ruralidad - la urbanidad, en un encuentro de este tipo se reconstruyen y solidifican las interacciones sociales en medio de las diferencias, que históricamente han sido compartidas. "Es reconocimiento de otro modo. Es saber de otro modo."

El campo problemático de la ruralidad ha obedecido fundamentalmente a la plurisignificación del término y sus maneras de entenderlo[2], evidenciado sobre todo en las diferentes maneras de llevarlo a la investigación práctica, desencadenando diferentes formas y propuestas metodológicas.

En el marco de la educación rural encontramos las primeras luchas contra el analfabetismo campesino dadas desde la iglesia católica con un programa llamado; Acción Cultural Popular y por medio de las Escuelas Radiofónicas. Consciente del problema que implican las distancias, lo alejadas que están las veredas y los problemas de transporte, Acción Cultural Popular[3] emprende la campaña de alfabetización

2 Para precisar el término remítase al documento: ¿Qué es lo rural de la Educación Rural? El sentido y alcances de la categoría educación rural, por el profesor Luis Fernando Zamora Guzmán, presentado en el Tercer Congreso Nacional de Educación Rural Medellín (Colombia) Julio de 2010.

3 Acción Cultural Popular: "ACPO, a través de radio Sutatenza, generó casi un millón y medio de horas de emisión de programas culturales y educativos; editó cerca de 7 millones de cartillas, 5 millones de libros y 76 millones de ejemplares de su periódico El Campesino; de sus acciones formativas y sus iniciativas de desarrollo social se han beneficiado más de 4 millones de campesinos. ACPO ha llegado a más de 1.000 municipios de la geografía colombiana." (Para mayor información consultar la página: http://www.fundacionacpo.org/quienessomos/historia/2/)

masiva de los campesinos mediante dos cursos: "principiantes y avanzados", cartillas especiales y auxiliares titulares en cada escuela.

El término rural puede ser tomado de diferentes maneras: un concepto espacial o territorial, calidad de vida, ciertas pautas socioeconómicas o a determinados valores y estilos de vida. Una nueva acepción del término y atendiendo a una mirada intercultural implicaría la necesidad de entenderlo desde la diversidad cultural, tanto para el desarrollo como para la cohesión social y la paz.

> La diversidad cultural es una fuerza motriz del desarrollo, no solo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora. Esta diversidad es un componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sostenible, gracias, entre otros, al dispositivo normativo, hoy día ya completo, elaborado en el ámbito cultural.
>
> Simultáneamente, el reconocimiento de la diversidad cultural —mediante una utilización innovadora de los medios y de los TIC en particular— lleva al diálogo entre civilizaciones y culturas, al respeto y a la comprensión mutua.
>
> Por consiguiente, el fomento de la diversidad cultural "patrimonio cultural de la humanidad" (Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural, 2001) y su corolario, el diálogo, constituye un verdadero reto en el mundo de hoy y se sitúa en el núcleo mismo del mandato de la Unesco. (Unesco, 2011)

La ruralidad desde la diversidad como lo dice el documento de la Unesco constituye un propósito fundamental para nuestra sociedad, más aún a puertas de un posconflicto, donde el campo colombiano ha sido el escenario por excelencia del conflicto armado colombiano.

Los saberes ancestrales campesinos deben entenderse como patrimonio cultural inmaterial, responde a la preocupación que ha surgido del acercamiento al municipio de Ubaque-Cundinamarca; encontramos que muchos de los saberes campesinos son herencia de muchas generaciones atrás y se conservan por medio de la tradición oral.

Partiendo del aspecto histórico, el nombre del municipio "Ubaque" se atribuye a un arbusto de Sabia roja, muy común en la zona, que era habitada por las comunidades Chibchas que poblaban el sector centro oriental del departamento de Cundinamarca, regida por el Cacique Ybaquye que significa bosque o falda cubierta de bosque, cuna ancestral de la civilización Muisca cuyo idioma era la lengua Chibcha.

Este pueblo indígena caracterizado por el coraje de su cacique fue fundado bajo los elementos de los conquistadores por el Sacerdote Español Custodio Lesaca, en el año de 1651. Cuenta con un Gran Templo Religioso, semejando una hermosa Catedral, construida en Honor a la Virgen de Belén, considerada la Patrona Religiosa del Oriente de Cundinamarca y que según leyendas está sobre la laguna o nacedero de agua, dicha construcción se le debe al párroco Jesús María León, cuya obra dirigió

Luis A. Espinel según consta en una placa erigida el 07 de agosto de 1964; por su tradición religiosa, social y cultural, pertenece al área cundiboyacense de herencia mestiza indígena y española con gran desarrollo de la agricultura doméstica.

En cuanto a su aspecto geográfico, tenemos que Ubaque que está compuesto por un casco urbano central y las diferentes veredas aledañas hacia el norte y sur del municipio; está dividido en tres sectores. En el primer sector se sitúan las veredas de Cruz verde, Belén, Pueblo Nuevo, San Roque, Pueblo viejo, Guayacundo, Sabanilla y Santa Rosa. En el segundo sector encontramos las veredas de Rionegro, Molino, Ganco, San Agustín y Fistega. Finalmente en el tercer sector están las veredas de Romero, Cacique, Santa Ana, Luciga, Romero Alto, Centro afuera y Puente Amarillo.

Ubaque goza de todas las posibilidades climáticas debido a su territorio montañoso, lo que favorece las cosechas -por parte de pequeñas familias- de árboles frutales, hortalizas, verduras, legumbres, cacao, papa, entre otros; y los modos de producción y relación económica de sus pobladores que poseen galpones y porquerizas.

Culturalmente, Ubaque desarrolla en su comunidad una serie de creencias con los grandes paisajes naturales que posee; por ejemplo su principal atractivo turístico y cultural –*puesto que hace parte de la tradición milenaria Muisca de la cual actualmente se pueden observar vestigios, tales como el empleo de su lenguaje a través de otras formas simbólicas como pictogramas, cerámicas, orfebrería y monumentos* -, es la laguna de Ubaque, ubicada a unos cinco kilómetros del casco urbano, con la cual la comunidad se identifica a través de mitos que relatan el cuidado de su entorno.

En su aspecto educativo, es común en las diferentes escuelas de dicho municipio en su conformación física: una cancha, un salón comunal y las aulas de clase, además de su característica virgen de Belén en la entrada de cada una de ellas constituidas como el centro de reunión de la comunidad. Por todo ello, podemos afirmar que la comunidad se ve orientada por el bien común, la integración y la amabilidad.

Como una muestra del trabajo realizado en Ubaque, a continuación describiremos la experiencia vivida en la vereda Pueblo Nuevo, perteneciente al modelo educativo de escuela nueva y unitaria, caracterizada por el gobierno como:

> Escuela Nueva es un modelo educativo dirigido, principalmente, a la escuela multigrado de las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población; por tal razón, en estas sedes educativas los niños y niñas de tres o más grados cuentan con un solo docente que orienta su proceso de aprendizaje. Este modelo educativo surgió en Colombia hace aproximadamente 35 años. Desde entonces ha sido enriquecido por equipos de educadores que han integrado las propuestas teóricas de la pedagogía activa con aprendizajes de sus vivencias y sus prácticas en el aula. Entre los educadores de la Básica Primaria circulan ampliamente diversos documentos y materiales con información sobre las bases conceptuales, históricas y los resultados de evaluación. (Ministerio de Educación, 2010, p.5)

El acercamiento permitió enfatizar en nuestra labor pedagógica con el afianzamiento de las habilidades lectoras y escritoras, de las niñas y niños en cada una de las escuelas, y de la cual surge una preocupación trascendental por observar y reflexionar sobre las condiciones que se presentan a la hora de enseñar; también tener un acercamiento a la comunidad a fin de reconocer su diversidad cultural desde metodologías etnográficas, usando el diálogo con el fin de conocer sus costumbres, tradiciones, organización y condición social, así como también el papel fundamental del maestro en la sociedad, su visión del mundo, y del entorno sociocultural que diverge de la concepción de un territorio urbano, una narrativa oral que recuerda nuestras raíces ancestrales, una concepción del otro que se basa en el respeto y el reconocimiento de la diferencia como valor general, claro está, enmarcado en la concepción teológica del mundo.

Conviene decir que el diagnóstico hecho tanto en las veredas de Ubaque tiene el ánimo de ser una puerta de entrada a la pregunta que direcciona la investigación.

Foto 2. Estudiantes de Sabanilla

¿De qué manera se configuran y se mantienen los saberes ancestrales en la comunidad rurales?

Por medio de imágenes (audiovisuales) la propuesta es desarrollar talleres en los cuales se tome como unidad de análisis *la palabra* y su uso, no solamente desde la competencia lingüística (sintáctico, semántico y pragmático), sino, y sobre todo desde la competencia comunicativa y cultural. En donde se pueda identificar la visión de mundo de las comunidades campesinas. A manera de ejemplo, se considera importante para la elaboración de talleres de interacción y diálogo cultural, tener en cuenta aspectos como:

Actividades que abarquen la relación de palabra e imagen, como la identificación de palabras que describan a la persona, pensar en una imagen de identificación, involucrar palabras dentro imágenes, construir una presentación oral sobre sí como una forma de identificarse ante los otros; etc. Se tiene en cuenta lo planteado por Barthes acerca de la imagen a partir de la denotación y la connotación, como un ejercicio particular de la combinación de significante y significado –lo que Saussure llamaba signo-, y con estos signos se pueden vincular los temas culturales de manera más amplia con conceptos y sentidos (connotación); reiterado por Stuart Hall en *"El trabajo de la representación"*:

> (…) de tal modo que podemos correlacionar nuestros conceptos e ideas con ciertas palabras escritas, sonidos dichos, o imágenes visuales. El término general que usamos para palabras, sonidos o imágenes que portan sentido es signos. Estos signos están en lugar de, o representan, los conceptos y las relaciones conceptuales entre ellos que portamos en nuestra cabeza y su conjunto constituye lo que llamamos sistemas de sentido de nuestra cultura. (Stuart Hall).

> Con esta actividad, se pretende, a través de la *palabra*, reconocer al otro, específicamente, su visión de mundo, y construir una oralidad que permita identificar y representar estableciendo un diálogo cultural.

> Una propuesta desde de la perspectiva del encuentro cultural implicaría actividades que tengan en cuenta los rituales de acceso, como por ejemplo "saludos y despedidas" lo que desde:

> (…) la psicología social llama también *rituales* a lo que los etnógrafos llaman *rutinas*, es decir, a las expresiones que forman parte de la conversación diaria y que suelen repetirse de acuerdo con unas convenciones sociales y comunicativas. Aquí quedarían incluidos los *rituales de acceso: saludos y despedidas*. (Moreno Fernández, 1998, p.167)

Las palabras en el ejercicio de la cotidianidad del saludo se constituyen como un dato fundamental para el reconocimiento de la diversidad, en esta parte se podría asociar un recurso atendiendo a la cultura tradicional o folclor, como por ejemplo la música, la danza, el vestuario, la culinaria, entre otros.

En conclusión, la formación de niños y niñas interculturales que sean capaces de ver y reconocer la diversidad en el otro, demanda docentes comprometidos no solamente desde lo disciplinar, desde lo metodológico, desde la observación y la aceptación de la diversidad.

Para finalizar los integrantes del semillero Miradas Contemporáneas, damos las gracias a los estudiantes de las 19 veredas del municipio de Ubaque, Padres de familia, Docentes, Coordinadores y Rectora. Como a los Estudiantes de IV Semestre de los saberes Adquisición y Desarrollo del Lenguaje, Modos de Investigación en Educación y el Seminario de Investigación, Primer y Segundo Semestre 2014, sin su valioso apoyo, no tendríamos los insumos para dar comienzo a este viaje de investigación por las escuelas rurales de Colombia.

Referencias bibliográficas

Constitución Política de Colombia (1991). República de Colombia.

Grupo de Investigación E. Pluribus Unum? Ethnic identities in transnational integration processes in the Americas. Universität Bielefeld. (2010). *Fortalecimiento de organizaciones indígenas en América Latina: construyendo interculturalidad: pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina*. Departamento Países Andinos y Paraguay: Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe.

Hall, S. (s.f.). *El trabajo de la representación*.

Ley No. 1098. (2006). *Código de la Infancia y la Adolescencia*. República de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá.

Moreno Fernández, F. (s.f.). Discurso y conversación. *Principios de sociolingüísticos y sociología del lenguaje*.

Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe Orealc/Unesco (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú* (Vol. 1). Santiago, Chile: AMF Imprenta.

Asomatognosia[1] –la imagen denegada–

Carolina Martínez Uzeta

Grupo de investigación: Literatura, Educación y Comunicación (LEC).
Proyecto curricular: Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria.

"El horizonte de la violencia armada en nuestro país, deja vislumbrar cúmulos obscenos de formas que la guerra perpetúa usando el miedo como argamasa; se respira en el aire vital, el aliento ahíto de una paz viciada, frustrada, la que hoy se nos ofrece bajo un nuevo aire, el aroma insular a tabaco. La población civil ha presenciado históricamente este paisaje, el cual comulga sin credo, resistiendo en defensa de su propia dignidad con voluntad de mártir."

Resumen

El horizonte de la violencia armada en nuestro país, deja vislumbrar cúmulos obscenos de formas que la guerra perpetúa usando el miedo como argamasa; se respira en el aire vital, el aliento ahíto de una paz viciada, frustrada, la que hoy se nos ofrece bajo un nuevo aire, el aroma insular a tabaco. La población civil ha presenciado históricamente este paisaje, el cual comulga sin credo, resistiendo en defensa de su propia dignidad con voluntad de mártir.

La visita a tres poblaciones en 2013, donde se concentró la recolección de hoja de koka, nos vincula con el testimonio del raspachín, contrastando con los imaginarios de la *estética narco*, especialmente de invención mediática. En el marco del Postconflicto colombiano, *la verdad* como principio, ha sido más bien ajena a aquél,

1 Trastorno del contenido de la conciencia por medio del cual el Yo vivencia la inexistencia o desaparición del propio cuerpo, como ocurre en los delirios de negación. Hernández, G. (2006). *Psicopatología Básica.* Colombia: Editorial Javeriana.

quien desde un pacto de silencio colectivo, permanece al margen esquivando retaliaciones de las fuerzas en pugna: guerrilla, paramilitares y ejército.

Palabras clave: memoria, posconflicto, raspachín, verdad.

En la memoria del cuerpo

La relación entre *violencia y cuerpo* es inherente a la naturaleza de este en su desarrollo orgánico y funcional, instaura en su geografía, la memoria de cada acción que lo vulnera desde el interior y /o conspira contra él desde la realidad externa; a la primera condición referida dentro del argot biologicista, se le conoce como *apoptosis* o muerte celular programada[2]; al respecto, la fisiología se encarga de estudiar el crecimiento del organismo y su deceso al mismo tiempo. No siendo este el objeto de la presente reflexión, doy paso a la violencia que se sitúa en la contraparte, la violencia *antinatura* y que interesa revisar en tanto acompaña el devenir histórico, político y económico del país, afectando decididamente al cuerpo social y formas de su configuración simbólica; es decir, a la nación y a la cultura.

El escenario que ha privilegiado el foco y auge de la violencia, tiene, en el enfrentamiento de ideología política, en el acceso y detención del poder a toda costa, uno de sus más fuertes antecedentes. Para conmemorar el primer centenario de la finalización de la Guerra de los Mil Días (1902), fue realizado el Coloquio *La paz en el siglo XX*[3], del cual derivó el proyecto curatorial expositivo *Tiempos de Paz, Acuerdos en Colombia 1902 – 1994,* liderado por el Museo Nacional de Colombia y el Instituto Distrital de Cultura y Turismo en 2003; la intención misional del evento, de cara a la situación de desmovilización y desarme de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), en cumplimiento del acuerdo de *Santa Fe de Ralito*, firmado el 15 de julio del mismo año, bajo el gobierno presidencial de Álvaro Uribe Vélez, expresaba

> (…) estudiar de nuevo las encrucijadas históricas (…), contribuir al conocimiento y la discusión de los procesos de superación de la guerra y la violencia en Colombia, o de concertación de la paz, mediante el análisis de los tratados, pactos y acuerdos en sus respectivos contextos históricos. (Museo Nacional, 2003, p.15).

2 Desde el embrión hasta el organismo adulto fisiológicamente sano, millones de células mueren sin dejar cicatrices ni activar células inflamatorias. Este fenómeno no tiene lugar de una forma aleatoria, sino que se trata de un proceso activo, bien definido genéticamente, en el que las células están destinadas a morir en un tiempo fijado. Así, los episodios que rodean a la muerte celular programada entran a formar parte de los procesos fisiológicos que resultan necesarios para el funcionamiento normal de un organismo. Jordan, J. (2003). Apoptosis: muerte celular programada. En *Offarm.* Recuperado de http://www.uclm.org/profesorado/jjordan/pdf/review/10.pdf

3 La Biblioteca Luís Ángel Arango lleva a cabo en 2003 el Coloquio *La Paz en el siglo XX,* participan en él, académicos, representación de las fuerzas armadas y diferentes esferas sociales (periodistas, activistas, funcionarios públicos), las ponencias fueron compiladas en el libro *Tiempos de Paz: Acuerdos en Colombia, 1902 – 1994*, editado por los historiadores Medófilo Medina y Efraín Sánchez.

Aun así, pese al acuerdo de armisticio entre revolucionarios y gobierno, la alianza temporal contra el movimiento independista del territorio panameño en defensa del Canal y el reconocimiento de la vigencia de la Constitución Política de 1886, representados en la firma de tres tratados *Neerlandia, Wisconsin y Chinácota* en 1902; y posteriormente la disposición declarada de los pactos de *Benidorm* y *Sitges,* medio siglo después (1956 -1957), con la impronta de las oligarquías hacia la institución del Frente Nacional, Carlos Eduardo Jaramillo (2003, p.21), confirma que las hegemonías políticas se siguieron nutriendo del oxígeno que le negaban al contrario.

La afrenta bipartidista ha sido sello para el *locus* germinal de la guerra, donde la percepción del otro se asume como enemigo mortal y el crimen emplazado campea incestuoso con la impunidad. Los actos de humillación ejemplarizantes alcanzaron un grado sumo de aberración; deshumanización y tanatomanía[4], fueron las consignas de La Violencia en los años cincuenta, recobrando en la venganza, el eco de la guerra civil emprendida durante tres años en la bisagra de los siglos XIX y XX.

De otra parte, eliminación sistemática de líderes, extinción de grupos de oposición, masacres y secuestros, en el panorama del narcoterrorismo durante los años 80 y 90, y secuelas transformadas en insurgencia, poderío militar de los grupos de guerrilla y paramilitarismo en las décadas ulteriores, han transformado el cuerpo en *vera icona*[5] de visualidad exaltada y *voyeurismo* mediático, así como en moneda de intercambio para soportar el costo político y económico de la guerra.

En la práctica de esta economía y subsumida históricamente en ella, las comunidades indígenas han debido también pagar tributo; cuota que ha vulnerado su integridad, les ha hecho inquilinos del territorio y extranjeros de su propia raza. Un contrapunto a estas acciones se evidencia en el comunicado de denuncia (2011), realizado por el representante de la *Organización Indígena de Antioquia* OIA[6], Omar Tascón, a propósito del asesinato de indígenas en respuesta a procesos de resistencia contra un bloque de guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – FARC.

4 La gramatología de la violencia, inspirada en la sevicia, cuyo fin entre otras dinámicas del crimen, era *hacer cantar,* arrancar información a las víctimas y aleccionar con el ejemplo a la población tomada, perfeccionó un sistema de tortura que ha sido estudiado en detalle, Guzmán, G., Fals, O., Umaña, E., (1977) *La violencia en Colombia. Estudio de un proceso social.* Colombia: Carlos Valencia Editores.

5 Expresión latina para significar, imagen verdadera o auténtica, de acuerdo a la tradición cristiana de otorgar a esta el valor devocional de reliquia por su origen milagroso.

6 En: Organización Indígena de Antioquia, Minga Indígena y Popular. Recuperado de http://www.oia.org.co/index.html

> Los grupos armados ilegales quieren aprovechar los territorios indígenas para sembrar coca y como las comunidades le están haciendo resistencia a eso, por el daño que le hacen a los bosques nativos porque los tumban y porque contaminan las fuentes de agua, entonces, ahí es cuando vienen las amenazas, los asesinatos y los desplazamientos. [7]

Diez años antes de este episodio, el matiz del conflicto presentía otro panorama,

> La resistencia indígena que no consiste en demostrar fuerza sino fortaleza en términos de cohesión social, es una respuesta al acoso insurgente y paramilitar (…) se sustenta en ese sentido de pertenencia que le brinda la cohesión social y el arraigo territorial para defenderse y permanecer en sus territorios ancestrales así como mostrar la autonomía en el control y administración del territorio, en los recursos naturales y en los asuntos comunitarios (…). (Guevara, 2003)

Si bien, las crónicas de indias nos han permitido navegar a través de los hechos, privilegiando en la descripción, la visual de un horizonte a ritmo de galope sobre el andar desnudo del paso nativo; las sentencias de su pronunciamiento - autoridad y subordinación - siguen alcanzando con sus vicios el contexto contemporáneo.

> Los más principales de estos ídolos, y en quien ellos más fe y creencia tenían, derroqué de sus sillas y los hice echar por las escaleras abajo, e hice limpiar aquellas capillas donde los tenían, porque todas estaban llenas de sangre, que sacrifican, y puse en ellas imágenes de Nuestra Señora y de otros santos, que no poco el dicho Muteczuma y los naturales sintieron (…). Yo les hice entender con las lenguas cuán engañados estaban en tener su esperanza en aquellos ídolos, que eran hechos por sus manos, de cosas no limpias, y que habían de saber que había un solo Dios, universal Señor de todos, el cual había creado el cielo y la tierra y todas las cosas, e hizo a ellos y a nosotros, y que este era sin principio e inmortal, y que a él habían de adorar y creer, y no a otra criatura ni cosa alguna (…) (sic). (Adams, 1993, p.16, 17)

En la máxima de Hernán Cortés[8] - *quitar los ídolos y poner las imágenes* – se interpreta el discurso colonialista y de subyugación en la tensión de dos sistemas simbólicos, en principio opuestos culturalmente y cuyo destino arrastraría consigo procesos de enculturación y dominación; prácticas no lejanas a los actos de imposición ideológica que por vía de la fuerza, cobran aun vigencia en la obscenidad del fuego cruzado de los grupos armados, arrastrando la dignidad de la sociedad civil a su extinción. Ídolos e imágenes son por antonomasia en la sociedad contemporánea, el territorio de una visualidad mixta en tanto acontecimiento mediático, encarnado en el imaginario social como otra forma de capital: el valor signo[9].

7 En: Organización Indígena de Antioquia, Minga Indígena y Popular, *Cultivos ilícitos, principal amenaza para los pueblos indígenas de Antioquía.* Recuperado de http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/informe_completo%20(1).pdf

8 Fragmento de carta dirigida al rey Carlos V. Corresponde a una de las cinco misivas en las que el capitán español anunciaba los pormenores de su estadía en América a la corona española. En: Adams, N., Keller, J., Fein, J., Daniel E., (1993).

9 Categoría en cuya argumentación teórica Jean Baudrillard plantea la autonomía del signo y su potencia-

Así como la *verdad*[10] del ídolo en la percepción cosmogónica del indígena es sustituida por la *verdad* de la imagen civilizatoria y evangelizadora a propósito de las memorias del conquistador español; las poblaciones azotadas por La Violencia, experimentaron la *verdad* de su momento histórico en un gesto espectacular de extremado realismo, el cual cobró en el cuerpo de las víctimas por ensayo y perfeccionamiento la condición macabra de la muerte. La referencia a *los cortes:* de *franela*, de *corbata*, de *mica*, *francés*, de *oreja*, de *bocachico*, *picar para tamal*, *no dejar ni para semilla,* son tan solo algunas formas de este catálogo criminal, el cual redefine el lenguaje y permanece inoculado en la psique colectiva[11].

De manera traumática o de forma sutil siempre es posible leer estos cuerpos gramaticalmente, como emisores de signos y como superficies de inscripción (Restrepo, 2006, p.13); por lo amplio de su repertorio, las técnicas de la *racionalidad instrumental,* según lo exponen Theodor Adorno y Marx Horkheimer en Dialéctica de la Ilustración (1998), han funcionado como acicate para la tortura, la imposición del miedo, el ajusticiamiento, la impunidad y la barbarie. La violencia ha sido objeto de sofisticación de sus tácticas y procedimientos, configurando un conjunto razonado de representaciones, acciones de hecho y testimonios que han reclamado asiento en la construcción sociocultural de la mirada. William J. Thomás Mitchell (2009), refiere con esta construcción a un régimen escópico[12], en tanto complejo entramado de enunciados, visualidades, hábitos, prácticas, técnicas, deseos y poderes que tienen lugar en un sustrato histórico determinado; argumenta que tales estatutos no solo atienden a la *construcción social de lo visual,* es decir, a la manera en que lo que vemos, lo que nos queda de una época responde a unos parámetros culturales concretos, sino también y sobre todo, a la *construcción visual de lo social*, al modo en el que se visualizan los propios esquemas y diagramas culturales e históricos.

---

lidad discursiva en relación a la densidad contextual que sobre este se acumula. En: Baudrillard (1982).

10 Nótese la insistencia en el término "verdad". Es decisión de la autora subrayar en él, para conectar la realidad histórica contemporánea de las víctimas y cómo esta ha de ser procesada por la sociedad, a través de los mecanismos que jurídicamente son creados para salvaguardar la memoria de los acontecimientos con destino a la reparación y no repetición de los hechos violentos. La verdad ha sido considerada un derecho en el contexto normativo de la Justicia Transicional en el plano internacional donde se reconoce la obligación de clarificar ante la sociedad en general y víctimas especialmente, las circunstancias que dan lugar a la violación de los derechos humanos y a identificar quién la perpetró. En Colombia se instituye por vía política en el marco de la ley 975 de Justicia y Paz (2005).

11 Los regímenes represivos reescriben deliberadamente la historia, negando las atrocidades para legitimarse. La búsqueda de la verdad contribuye a la creación de un registro histórico que impida esta clase de manipulación. En: ICTJ, Justicia, verdad y dignidad. Verdad y memoria, Recuperado de http://ictj.org/es/our-work/transitional-justice-issues/verdad-y-memoria

12 Mitchell, presenta un panorama teórico soportado en paradigmas visuales al que ha llamado *giro pictórico,* con el cual establece otras formas de control discursivo. (…). Lo que da sentido al *giro pictorial* no es que tengamos una forma convincente de hablar de la representación visual que dice los términos de la teoría cultural, sino que las imágenes *(pictures)* constituyen un punto singular de fricción y desasosiego que atraviesa transversalmente una gran variedad de campos de investigación intelectual. En: Mitchell, W.J.T.,(2009), *Teoría de la Imagen*, Madrid: Akal.

En relación al régimen contemporáneo, las nuevas audiencias experimentan *la verdad* a través de múltiples pantallas, en la emisión de último minuto, en el ojo del *gran hermano* que denuncia detalle a detalle la primicia, en el *boom* de producciones con destino a capturar *raiting*. Hechos de trascendencia en la historia reciente del país, como la *Operación Jaque* (2008)[13], ficción o no, se diluyen en el consumo *light* de un serie televisiva; el seguimiento mediático de la captura, muerte y dada de baja a cabecillas de la insurgencia del grupo guerrillero las FARC, léase, Pedro Antonio Marín, alias Manuel Marulanda Vélez – Tirofijo (2008); Luís Edgar Devia, alias Raúl Reyes (2008) y Víctor Julio Suárez, alias Jorge Briceño - Mono Jojoy (2010), lejos de merecer la distancia crítica de sus acciones en el impacto testimonial del *proceso histórico y social* del país, permutan su *roll* de ídolos a imágenes y de imágenes a ídolos, encontrándose quizás a la espera de un nuevo *proceso:* el *casting*.

Mientras tanto, la sociedad civil afectada, está llamada en favor de un nuevo ordenamiento social a participar en las *políticas*[14] que bajo el signo de examen coloca a los individuos en un campo de vigilancia y los sitúa igualmente en una red de escritura; los introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan (Foucault, 2002, p.193). Esto da paso a la manifestación de dos vías: una, la constitución de un individuo susceptible de análisis y descripción, resumido a unos rasgos específicos y singulares bajo la mirada de un saber especializado; y otra, la constitución de un sistema comparativo que asiste a la categorización de grupos y la valoración de la anomalía en ellos, con el fin de encauzarla, corregirla o excluirla, lo cual consolida en la reiteración de los efectos y regulación de normativas, la revictimización en cada una de sus posibles formas de enunciación.

> Aunque los estándares internacionales en materia del derecho a la reparación integral hacen referencia expresa a la aplicación de los derechos a la verdad, la justicia y la reparación respecto a las víctimas individuales y colectivas del conflicto armado, es fundamental tener en cuenta que en Colombia las violaciones a los derechos que afectan a las personas, las familias, los grupos, organizaciones y comunidades, además de presentarse en un contexto de conflicto armado y violencia política prolongada, surgen a causa de la imposición de un modelo de desarrollo social y económico excluyente e inequitativo, y de políticas globales como la defensa de la seguridad nacional contrastada, con la apertura generalizada de mercados de bienes y capitales, y en la actualidad la lucha contra el "terrorismo", generando altos índices de pobreza, el debilitamiento del Estado Social de Derecho y violaciones masivas a los derechos humanos en su integralidad. (Castro, Becerra, Romero, 2008)

13 Sobre el tema de secuestro político, se sugiere revisar *Las FARC y los costos del secuestro,* En Revista de economía institucional. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41924701006

14 Se refiere aquí a las iniciativas de reparación a las víctimas del conflicto en el contexto de la Justicia Transicional y el panorama jurídico del Postconflicto. Medida iniciada en 2005, en la que se aprueba por parte del Congreso de la República, la Ley 975 conocida como de *Justicia y Paz,* para la judicialización de los crímenes perpetrados por las AUC y se establece la obligación de la reparación a las víctimas y condiciona el beneficio de pena alternativa a la contribución y esclarecimiento de la verdad.

Irrepresentabilidad del testimonio

Presintiendo algo malo, Marx respondió que el hombre que no posea otra propiedad aparte de su fuerza de trabajo "está forzado a ser esclavo de otros hombres, de aquellos que se han convertido en… propietarios"

Tesis XI. Walter Benjamin[15]

Asomatognosia – La imagen denegada -, constituye el tercer momento de un proceso de investigación en creación en el campo artístico durante un trayecto de cinco años, al que le anteceden *La koka no es cocaína —Avatares entre lo legítimo y lo legal*— (2011), y *En el borde del limbo* (2013). El primero, exploró la hoja de koka como insumo de expresión plástica para la elaboración de materia prima —papel— en tanto dispositivo de intervención conceptual para el diseño de un objeto de corte crítico y estético. Especialmente fue considerada la medida de *alerta sanitaria* emanada por el INVIMA[16] en 2010 para *retirar* del mercado los productos que incluían como parte de sus ingredientes a *la hoja de koka*; considerando *ilegal* la producción y comercialización realizada por fuera de los resguardos indígenas y *fraudulenta* aquella mercancía que en su empaque presentara Registro Sanitario de la entidad.

El segundo momento, revisó la comprensión de la planta en su experiencia sagrada y cosmogónica versus las prácticas de producción, transformación y consumo en la economía del narcotráfico. El limbo adquiere su significación desde la referencia literaria de Dante Alighieri en *La Divina Comedia* cuando señala con este término al primero de los nueve anillos que tendrán como destino el infierno; en este lugar de tránsito, luego de cruzar el río Aqueronte, se encuentran las almas sin bautizo, aquellas que no alcanzaron *la gracia y bendición* institucionalizada de la Iglesia. El lugar que ocupa *la hoja de koka* en nuestra realidad socio cultural y política, es, guardando las proporciones respecto de las almas, del mismo tenor; su legitimidad se pone en entredicho e instaura la densidad de un marco jurídico para decidir sobre el destino de uno de los acervos culturales del herbario andino.

En nuestro país, acompañan a la siembra y cultivo de *hoja de koka*, la cual reviste en su cosmogonía un valor sagrado; el miedo, la incertidumbre, el desplazamiento forzado, confrontaciones directas con la guerrilla y grupos paramilitares. La recolección, otrora acción ritual, es oficio del raspachín en las siembras ilícitas con destino a su comercialización en el narcotráfico. En este sentido, la imagen que me permito sustentar, revisa la práctica propia al raspado de *hoja de koka*, como respuesta a la dinámica social derivada de la economía ilegal del *fenómeno narco* (entiéndase por esta figura – raspachín - al recolector de hoja de koka, cuyo objeto radica en

15 Walter Benjamin, *Tesis sobre la historia y otros fragmentos.*

16 Afirma la entidad de control (…) que estos productos no cuentan con Registro Sanitario y los beneficios de tipo medicinal, preventivo, curativo o terapéutico que se anuncian por su consumo, no se encuentran autorizados ni avalados (…). Recuperado de http:web.invima.gov.co/portal/faces/index.jsp?id=32642

desprenderlas del tallo con sus manos, halándolas entre sus dedos con destino a ser procesada en pasta base y esta en alcaloide para su venta). El auge comercial en el mercado internacional de la cocaína en las cuatro últimas décadas, disparó la mano de obra de recolectores en algunas regiones, por lo que cruzadas y romerías a las zonas de cultivo se vieron invadidas por el deseo de dinero fácil a expensas de explotación e intimidación[17].

La visita realizada a tres poblaciones en 2013, donde se concentró tal actividad (Medina Cundinamarca, Puerto López y Puerto Lleras en el Casanare), nos vincula con la voz del informante, constituyendo así, un testimonio que contrasta con los imaginarios de la *estética narco*, especialmente de invención mediática, instalándose en la agenda del consumo cultural en forma de corridos, telenovelas, objetos y espacios de exhibición museográfica.

La consecución de los relatos solo es posible tras la advertencia de sus emisores, *no ser captada imagen y voz en cualquier forma de registro*; se privilegia así, la invisibilidad y anonimato del informante y actos de habla. De esta manera, la imagen que traduce la denegación del Yo, el principio de disolución del individuo, consiste, en un primer plano con cámara fija de la topografía de la palma de unas manos, en cuya gestualidad se delatan las huellas propias del recolector; *la imagen digital* se proyecta sobre una superficie de cal de concha en disposición horizontal, la que se disuelve progresiva e imperceptiblemente ante nuestros ojos, hacia un fundido en blanco; acostumbrada la retina, agota su interés en la permanencia inmóvil de la imagen, evitándola. Así mismo, el cuerpo biológico, provee sus propios mecanismos de regulación para la reparación de los tejidos en respuesta a situaciones de estrés límite, la denegación, en este caso es la homeostasis al equilibrio del estado basal.

En el marco de los principios del Postconflicto colombiano, la declaración sobre justicia y asistencia a las víctimas, ha sido más bien ajena al raspachín, quien desde un acto de conciencia personal y en pacto de silencio colectivo, permanece al margen esquivando retaliaciones de las fuerzas en pugna: guerrilla, paramilitares y ejército.

Elaborar una identificación individual desde la rememoración, entra en contradicción a la idea de Maurice Halbwachs[18]. A la intención por declararse víctima y

17 Son diversos los actores de la población que han participado en esta práctica. Indígenas que al interior de los resguardos se ven obligados por vía de la fuerza a orientar sus tierras y cultivos de hoja de koka en beneficio del narcotráfico; los campesinos a quienes se les ofrece cambiar cultivos legales por ilegales, se les garantiza la compra, asistencia y comercialización de la hoja de koka; los foráneos, guerrilleros, soldados, mujeres y niños quienes motivados por mejorar su calidad de vida, han prestado su fuerza de trabajo al régimen de la narco economía. Durante el gobierno presidencialista de Álvaro Uribe Vélez, se ofrecieron junto a la erradicación de hoja de koka, alternativas de cambio para otros cultivos; no obstante, el acompañamiento y costos de sostenimiento no ha encontrado eco en los campesinos.

18 Sociólogo francés (1877-1945), elabora en torno a la memoria colectiva su trabajo teórico más influyente y de mayor reconocimiento en la reflexión sociohumanista contemporánea. La memoria individual se despliega en los marcos sociales de su referencia contextual, permitiendo la reconstrucción continua del pasado en el presente, solo valida como realidad cuando se inscribe en la materialidad plural de la esfera social.

acceder a algún tipo de beneficio según las políticas de reparación, esta subjetivación lo que implica, es aceptar su participación en la cadena delictiva del fenómeno narco, así que no hay pretensión a tal estatus, se guarda para sí la recuperación de los elementos referidos a la construcción de los hechos: objetos, sujetos, instituciones y eventos; procura removerlos, pues son a la vez su estigma y pena natural[19], lo cual desajusta la trama social que demandarían para su recreación en la densidad colectiva de la memoria.

> Cuando la memoria de una serie de acontecimientos ya no se apoye en un grupo, aquel que estuvo implicado en ellos o experimentó sus consecuencias, que asistió o escuchó el relato vivo de los primeros actores y espectadores—, cuando se dispersa en varias mentes individuales, perdidos en sociedades nuevas a las que ya no interesan estos hechos porque les resultan totalmente ajenos, el único medio de salvarlos es fijarlos por escrito en una narración continuada ya que, mientras que las palabras y los pensamientos mueren, los escritos permanecen. (Halbwachs, 2004, p.80)

Las prácticas artísticas contemporáneas nos han de permitir desde sus estrategias, fijar más que la palabra, según lo propone Halbwachs para recuperar la memoria, así sea aquella que se esfuerza por voluntad de la víctima, a desaparecer; también, nos han de sensibilizar para aprender a leer el sustrato corporal sobre el que se inscriben los signos de la barbarie y como creadores responder con juicio crítico a la verdad mediatizada, la cual pierde su fuero de conexión con la realidad, adquiriendo otra sustancia, ser objeto de consumo y mercancía fetichizada.

19 Como una aproximación objetiva al concepto de *pena natural* podemos llamar a esta como aquel sufrimiento que el autor del hecho ilícito lleva sobre sí mismo, o sobre sus afectos, como consecuencia directa de su accionar. Es decir, es aquí donde, se puede ver que el autor del hecho delictivo es, a la vez, víctima del mismo. En: Instituto virtual, Derecho penal y política criminal. Recuperado de http://institutoderechopenal.blogspot.com/2008/10/la-pena-natural-por-la-dra-claudia-rosa.html
El Código de Procedimiento Penal Colombiano en la Ley 906 del sistema acusatorio de 2004, considera en el Artículo 250 bajo el *Principio de oportunidad,* el cual faculta a la Fiscalía General de la Nación en el Artículo 66 para suspender, interrumpir o renunciar a la persecución penal de los autores y partícipes en hechos que revistan las características de una conducta punible (.), algunas causales de excepción donde puede aplicarse tal principio, allí se exponen en el Artículo 324, entre otras la Pena natural (numeral 7): Cuando el imputado ha sufrido, a consecuencia de la conducta culposa, daño físico o moral grave que haga desproporcionada la aplicación de una sanción o implique desconocimiento del principio de humanización de la sanción punitiva. Morales, A. (2012) Código de Procedimiento Penal, Ley 906 de 2004. Colombia: Ediciones jurídicas Andrés Morales.

Referencias bibliográficas

Adams, N., Keller, J., Fein, J. Daniel, E. (1993). *Hispanoamérica en su literatura*. Estados Unidos: Library of Congress.

Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Valladolid: Editorial Trotta.

Baudrillard, J. (1982). *Crítica de la economía política del signo*. México: Siglo XXI editores.

Benjamin, W. (s.f.). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Recuperado de http://www.bolivare.unam.mx/traducciones/Sobre%20el%20concepto%20de%20historia.pdf

Castro, C., Becerra, A. y Romero, L. (2008). *La dimensión política de la reparación colectiva*. Recuperado de http://www.corporacionavre.org/files/pdf/reparacioncolectiva.pdf

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI editores.

Guevara Corral, R.D. (2003). La nueva colonización urbana: el desplazamiento forzado. En *Serie –Salud y Desplazamiento en Colombia*. Asociación de Profesionales para el Desarrollo Social. Valle del Cauca, Colombia. Recuperado de http://www.disasterinfo.net/desplazados/documentos/asprodeso/LaNuevaColonizaciónUrbana.html

Guzmán, G., Fals, O. y Umaña, E. (1977). *La violencia en Colombia*. *Estudio de un proceso social*. Colombia: Carlos Valencia Editores.

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. España: Prensas universitarias de Zaragoza.

Hernández, G. (2006). *Psicopatología b*ásica. Colombia: Editorial Javeriana.

ICTJ. (s.f). *Justicia, verdad y dignidad. Verdad y memoria*. Recuperado de http://ictj.org/es/our-work/transitional-justice-issues/verdad-y-memoria

Mitchell, W. (2009). *Teoría de la Imagen*. Madrid: Akal.

Morales, A. (2012). Código de Procedimiento Penal, Ley 906 de 2004. Colombia: Ediciones Jurídicas Andrés Morales.

Museo Nacional (2003). *Tiempos de Paz: Acuerdos en Colombia, 1902-1994*.

Organización Indígena de Antioquia (s.f.). *Minga Indígena y Popular, Cultivos ilícitos, principal amenaza para los pueblos indígenas de Antioquia*. Recuperado de http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/informe_completo%20(1).pdf

Restrepo, J. (2006). *Cuerpo gramatical: cuerpo, arte y violencia*. Colombia: Ediciones Uniandes.

Parte V
Ciencias de la naturaleza y la tecnología

Biomarcador de alcoholismo CDT: validación del método por HPLC

Diana Moreno Rodríguez
Liz Castro Ayala[1]
Berta Inés Delgado[2]

Grupo de investigación: Química Ambiental.
Proyecto curricular: Licenciatura en Química.

Contextualización de la investigación

Esta investigación se desarrolló en el marco del trabajo de grado titulado: "Normalización de un Método de Referencia para Medir Transferrina Deficiente en Carbohidratos CDT, por HPLC en Pacientes Alcohólicos", presentado en la modalidad investigación-innovación para la obtención del título de pregrado de Licenciatura en Química. Este trabajo formó parte del proyecto institucionalizado "Estandarización de un método para medir transferrina deficiente en carbohidratos, CDT, por HPLC en pacientes alcohólicos" Código 4-50-253-11 y 4-50-349-13 aprobado y financiado por el Centro de Investigación y Desarrollo Científico CIDC. Los resultados de esta investigación se han socializado en los siguientes eventos nacionales e internacionales:

- XIII Seminario Internacional del Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible. Universidad Industrial de Santander. *"Biomarcador Diagnóstico del Alcoholismo CDT: Análisis de una Enfermedad Crónica de Alto Impacto Ambiental"* en Noviembre del 2013.
- I Encuentro de Socialización de Investigaciones de la Facultad de Ciencias y Educación. UDFJC. *"Normalización de la Cromatografía Líquida de*

1 Estudiantes Coinvestigadoras. Línea Sustancias Psicoactivas-Biomarcadores. Correos electrónicos: mr.dianamilena@hotmail.com, casaya-13@hotmail.com.

2 Directora Grupo Química Ambiental y Directora Proyecto. Correo electrónico: idfajardo@telmex.net.co.

Alta Resolución HPLC, para Medir Transferrina Deficiente en Carbohidratos CDT, Nuevo Biomarcador de Alcoholismo" en Octubre de 2013.

- XXII Semana de la Química. UDFJC. *"Normalización de un Método de Referencia para Medir el Biomarcador Sérico de Alcoholismo Transferrina Deficiente en Carbohidratos CDT, por HPLC"* en Octubre de 2012.
- 30° Congreso Latinoamericano de Química CLAQ. Hotel Marriot Casa Magna, Cancún, México. *"CDT ESTANDARIZACIÓN POR HPLC"* en Octubre de 2012.
- III Congreso de Ciencias, Tecnologías y Culturas. Diálogo entre las Disciplinas del Conocimiento. Mirando al Futuro de América Latina y el Caribe. Hacia una Internacional del Conocimiento. Universidad de Santiago de Chile. "El Conocimiento de los Biomarcadores de Alcoholismo: una Propuesta Virtual" en enero de 2013.
- 44th World Chemistry Congress, IUPAC International Union of Pure and Applied Chemistry, Estambul, Turquía. *"Serum Biomarker: Technical Detection for Alcoholism Diagnosis by HPLC"* en Agosto de 2013.

Palabras clave: biomarcador, validación, transferrina, alcoholismo, cromatografía líquida de alta resolución.

Temática de la investigación

Esta investigación hace parte de la iniciativa mundial interesada en validar el método de Cromatografía Líquida de Alta Resolución (HPLC) para la identificación y cuantificación del biomarcador de alcoholismo Transferrina Deficiente en Carbohidratos CDT (Helander, Husa, & Jeppsson, 2003) y su aplicación para evaluar este marcador en la población consumidora de bebidas alcohólicas en la ciudad de Bogotá.

La tendencia creciente del consumo de bebidas alcohólicas en Colombia y en el mundo, junto con sus implicaciones socio-ambientales y económicas[3] son un problema tanto para la población, como para los organismos de salud. El alcoholismo está asociado con la criminalidad, la disrupción familiar, la alta accidentalidad, la pérdida de productividad y con aproximadamente 200 enfermedades (W.H.O., 2014). En la ciudad de Bogotá con 7.878.783[4] habitantes, 1.900.000 entre los 12 a 65 años presentan un alto consumo de bebidas alcohólicas, de esta población del 30 al 49% son hombres y del 24 al 37% son mujeres (Bogotá., Salud., & UNODC., 2009). A nivel mundial, el consumo nocivo de bebidas alcohólicas causa al año

3 Los costos atribuibles al alto consumo de alcohol se han estimado en unos 125 millones de euros en la Unión Europea en 2003 (Anderson. & Baumberg., 2006), 21 millones de libras en 2009 en el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda (Government., 2012), y 233.5 millones de dólares en 2006 en los Estados Unidos de América (Bouchery., Harwood., Sacks., Simon., & Brewer., 2011). Tales costos sociales atribuibles al alcohol representan de un 1,3% a un 3,3% del producto interno bruto. (Rehm. et al., 2009)

4 (DNp.& DIFp., 2015)

aproximadamente el 5,9% de todas las muertes y el 5,1% de la carga mundial de morbilidad[5] (W.H.O., 2014). En 1992 la Organización Mundial de la Salud (OMS) definió el alcoholismo como una enfermedad, en la Décima Revisión de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), categorizada con el código F-10 dentro del grupo de trastornos mentales y del comportamiento debidos al consumo de alcohol (W.H.O., 1992). Sin embargo actualmente no se cuenta con biomarcadores[6] fiables para el diagnóstico del alcoholismo, ni con técnicas analíticas estandarizadas para su determinación.

Este proyecto se une a la iniciativa científica de investigadores de diferentes partes del mundo interesados en la determinación de biomarcadores y estandarización de técnicas diagnósticas confiables de consumo de alcohol, que permitan un diagnostico confiable de la enfermedad del alcoholismo con el fin de orientar los tratamientos preventivos y de manejo de la adicción y el diseño de nuevas terapias farmacológicas. Desde el año 2000 La Federación Internacional de Química Clínica y Laboratorio Clínico (IFCC) y su Grupo de Trabajo para la Estandarización de CDT (WG-CDT) acordaron trabajar en un método internacional de referencia para medir el nuevo biomarcador de alcoholismo, Transferrina Deficiente en Carbohidratos (CDT), mediante la técnica de Cromatografía de Líquidos de Alta Resolución, (HPLC) que permite separaciones reproducibles y detección de las diferentes isoformas de la transferrina (Tf) (Helander., Husa., & Jeppsson., 2003). Por esta razón, el presente trabajo se suma a la propuesta de la IFCC centrada en validar el método HPLC para la identificación y cuantificación de las isoformas de CDT en suero sanguíneo y su aplicación para evaluar este biomarcador en la población consumidora de bebidas alcohólicas. Todos estos aportes ayudarán al personal médico en el diagnóstico del alcoholismo y permitirán mejorar el cuidado y la atención de los pacientes.

Referencia conceptual

El Biomarcador CDT es un marcador para el abuso de alcohol estudiado desde 1970, está formado principalmente por isoformas de transferrina Tf[7] con menor contenido de oligosacáridos que la transferrina corriente y en consecuencia menor contenido de ácido siálico (NANA) (Stibler., 1991). Se atribuye este menor contenido de NANA a la actividad enzimática del acetaldehído (metabolito del

5 Incidencia y prevalencia de una enfermedad. La incidencia trata de los casos nuevos de enfermedad adquiridos durante un determinado período. La prevalencia es la existencia de casos (nuevos y viejos) de una enfermedad en un determinado momento o período. (Colimon, 1990)

6 Se define como la presencia de un xenobiótico en un fluido biológico y/o las alteraciones inducidas por el mismo sobre los componentes celulares o bioquímicos o sobre procesos, estructuras o funciones en un organismo vivo, que son cuantificables en un sistema biológico o muestra.

7 Isoformas de Tf: a) Asialo-Tf, pI 5,9, no contiene ácido siálico b) monosialo-Tf, pI 5,8 c) Disialo-Tf, pI 5,7, con dos residuos de ácido siálico d) Trisialo-Tf, pI 5.6 e) Tetrasialo-Tf, pI 5,4 f) Pentasialo-Tf, pI 5,2 g) Hexasialo-Tf, pI 5,0 (Arndt, 2001).

etanol por vía oxidativa) que puede afectar la síntesis de la cadena de N-glicano en el aparato de Golgi de los hepatocitos (Arndt, 2001). Esto ha sido confirmado por diferentes estudios que midieron una reducción de la actividad de las enzimas glucosiltransferasas después de una ingesta crónica de alcohol, estas enzimas son las encargadas de facilitar la adición de ácido siálico y otros restos de carbohidratos a la cadena polipeptidíca de la transferrina a través del proceso conocido como glicosilación. Entre estas enzimas las más importantes son: sialiltransferasa (ST), galactosiltransferasa (GT) y N-acetilglucosaminiltransferasa (N-AGT). También se ha encontrado que el alcohol potencia la actividad de la enzima sialidasa que remueve las fracciones de carbohidratos en la Tf (Xin, Lasker, & Lieber, 1995).

Se ha reportado que en el 81% de los alcohólicos crónicos existe un aumento de CDT, este biomarcador no se encuentra aumentado en individuos no consumidores de alcohol, en pacientes que reciben diferentes tratamientos farmacológicos y en pacientes con enfermedades hepáticas de etiología no alcohólica, lo que determina su alta especificidad (Deschamps *et al.*, 2003). También es importante tener en cuenta que su vida media en el organismo es de aproximadamente 15 días lo que permite una determinación fiable frente a otros biomarcadores como etanol en sangre, el cual disminuye su concentración después de la primera hora de la ingesta de alcohol, debido a la intervención de isoenzimas y del sistema microsomal de oxidación del alcohol. (Ballesteros *et al.* 2014). Dada la especificidad del Biomarcador CDT puede ser utilizado en el monitoreo tanto de abstinencia como en la determinación del consumo de riesgo (Segado *et al.*, 2002).

Metodología de la investigación

Para validar el método de análisis por HPLC se utilizaron patrones certificados de suero sanguíneo obtenidos de la firma alemana RECIPE Clinchek® Serum Control. Estos patrones que contienen las isoformas CDT objeto de estudio, fueron pretratados con una solución de FeNTA[8] 10 mmol/L para la saturación de la glicoproteína con hierro y con una mezcla de Dextrán sulfato 20 g/L y $CaCl_2$ 1M 1:1 para la precipitación de lipoproteínas, según el método de referencia propuesto por Helander, Husa y Jeppsson[9]. En la tabla 1 se presentan los cinco niveles de concentración para cada isoforma de Tf utilizados en este trabajo.

Niveles de Concentración	Disialo-Tf (%P/P)	Trisialo-Tf (%P/P)	Tetrasialo-Tf (%P/P)	Pentasialo-Tf (%P/P)
Nivel 1	3.39	4.56	72	6.77
Nivel 2	3.82	5.12	76	8.2

8 FeNTA: por su sigla en inglés Ferric Nitrilotriacetic Acid

9 (Helander, Husa & Jeppsson, 2003)

Niveles de Concentración	Disialo-Tf (%P/P)	Trisialo-Tf (%P/P)	Tetrasialo-Tf (%P/P)	Pentasialo-Tf (%P/P)
Nivel 3	4.24	5.68	80	9.64
Nivel 4	4.67	6.24	84	11.07
Nivel 5	5.09	6.80	88	12.5

De estos patrones se utilizó inicialmente el nivel 1 de concentración para el acondicionamiento del método de análisis del biomarcador CDT, se emplearon las condiciones cromatográficas propuestas por Helander y se introdujeron modificaciones en el gradiente de elución para la separación eficiente de las isoformas CDT y en la concentración salina del buffer de elución D. Se usó un cromatógrafo marca ELITE LACHROME – HITACHI equipado con bomba cuaternaria modelo L-2130, detector UV-VIS modelo L2420 (lámpara de tungsteno W - λ 470nm) inyector manual y software EZChrom Elite. Una columna de intercambio aniónico SOURCE 15Q ® PE 4.6/100, de Amersham Biosciences. La separación de las glicoformas CDT se realizó por sistema de gradientes cuaternario con solventes de elución (A) Bis-Tris 10mM pH 7; (B) mezcla Bis-Tris 10mM y NaCl 0.5M pH 6.2; (C) Bis-Tris 10mM pH 6.2 y (D) NaCl 0.5M. Velocidad de flujo de 1ml/min, volumen de inyección de 250uL, loop de 200uL y tiempo de análisis de 37 minutos.

El universo de estudio lo constituyeron seis hospitales y una clínica de la ciudad de Bogotá que se listan a continuación: La Fundación Hospital San Carlos; el Hospital Tunjuelito E.S.E.; el Centro de Atención Móvil a Drogodependientes (CAMAD) Territorio Bronx del Hospital Centro Oriente E.S.E.; el Hospital San Blas; la Clínica la Candelaria; el Centro de Atención Móvil Inmediata (CAMI) Trinidad Galán y el Centro de Atención Móvil Inmediata (CAMI) Patio Bonito del Hospital del Sur E.S.E. Se consideraron los aspectos éticos de la investigación en seres humanos según lo establecido en la normatividad colombiana consignada tanto en La Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud[10] como en La Resolución 2378 de 2008 del Ministerio de Protección Social[11]. Igualmente se tuvieron en cuenta los lineamientos relacionados en los tratados internacionales reconocidos en Colombia para esta clase de estudios como son: La Declaración de Helsinki[12]; Las pautas éticas internacionales para la investigación biomédica en seres humanos, del Consejo de Organizaciones

10 República de Colombia. Ministerio de Salud. Resolución 8430 de Octubre 4 de 1993. Recuperado de: http://www.minsalud.gov.co/Normatividad/RESOLUCION%208430%20DE%201993.pdf [Consultado 17 Junio 2014]

11 Ministerio de Protección Social Resolución 2378 de 2008 Recuperado de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=31169 [Consultado 2 Junio 2013]

12 Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Recuperado de: http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/17c_es.pdf [Consultado el 2 de Marzo 2013]

Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS)[13] elaboradas en colaboración con la Organización Mundial de la Salud y su Comité de Evaluación Ética de la Investigación (CEI)[14]. Siguiendo los lineamientos éticos de esta investigación se explicó a las personas entre 18 y 65 años de edad con posibilidad de participar en la investigación acerca de los objetivos, importancia, beneficios, actividades y procedimientos a realizar que consistían en responder un cuestionario (test AUDIT) y la donación de una muestra de sangre (tomada por el personal idóneo del hospital). Se documentó por escrito el "Consentimiento Libre e Informado" para cada participante, quienes manifestaban voluntariamente su deseo de colaborar con el proyecto y firmaban el documento. Este Consentimiento fue previamente avalado por los directivos del hospital y contiene los derechos del participante a haber sido informado de manera clara y explícita acerca del proyecto y el derecho a la confidencialidad de la información por él suministrada.

Experiencia investigativa

El desarrollado de esta propuesta nos permitió incrementar la capacidad investigativa sobre problemáticas de alto impacto a nivel nacional e internacional. Se adquirieron destrezas en el desarrollo de una metodología científica rigurosa como lo implica la Cromatografía de Líquidos de Alta Resolución HPLC. Se reconocieron los entes nacionales e internacionales que reglamentan tanto la validación de esta técnica analítica como el componente ético indispensable para la adecuada ejecución del proyecto según los parámetros bioéticos de la investigación en seres humanos. A nivel personal es muy gratificante la experiencia de llevar a cabo este tipo de investigación de gran significancia para la población vulnerable a las consecuencias del alcoholismo y las sustancias psicoactivas.

Conclusión (resultados de la investigación)

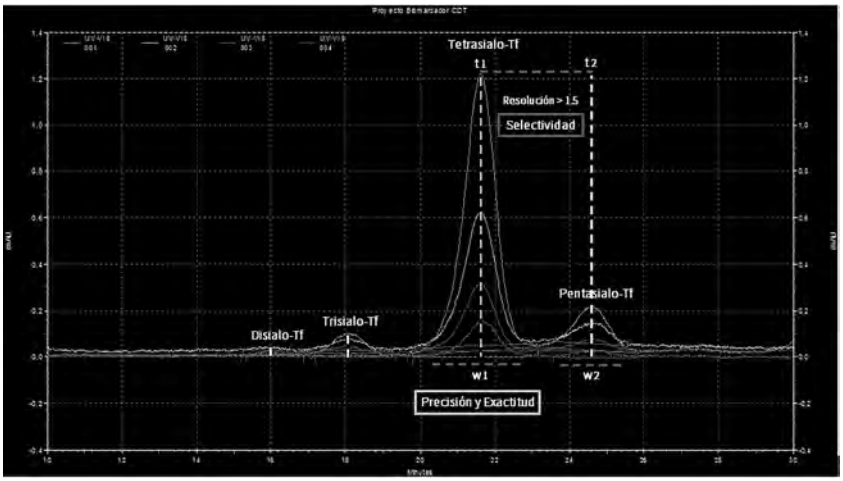
Siguiendo los lineamientos de la Norma Técnica Colombiana ISO IEC 17025 (Icontec, 2005) para la validación del método HPLC para CDT, se encontró una selectividad aceptable tomando como criterio de aceptación un valor de resolución mayor de 1,5 entre los picos correspondientes a las isoformas de CDT adyacentes (Ver figura 1); la evaluación de la precisión se realizó analizando 7 réplicas de cada uno de los niveles de concentración y para cada isoforma de los patrones. El criterio de aceptación fue el porcentaje de coeficiente de variación (%CV) el cual fue menor al 10% en todos los casos lo que demuestra una buena reproducibilidad como se

13 Pautas éticas internacionales para la investigación biomédica en seres humanos. Preparadas por CIOMS y la OMS. Recuperado de http://www.ub.edu/rceue/archivos/Pautas_Eticas_Internac.pdf [Consultado el 4 de Marzo 2013]

14 World Health Organization (WHO) (2000) Operational Guidelines for Ethics Committees That Review Biomedical Research. Recuperado de: http://www.who.int/tdr/publications/documents/ethics.pdf?ua=1 [Consultado 17 febrero 2013].

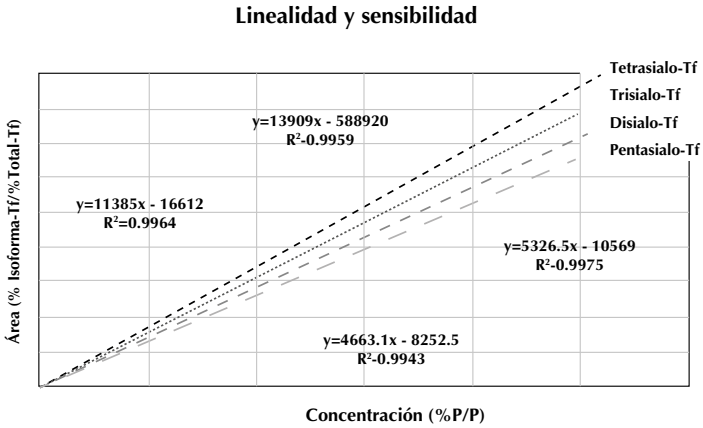
observa en la figura 1. en donde se superponen los cromatogramas correspondientes a las diferentes diluciones de los patrones de suero de isoformas CDT y se observa la coincidencia de los tiempos de retención. Se obtuvo un porcentaje de recuperación de 99,4% y un error relativo de 0,6% para disialo-Tf confirmándose así la exactitud del método.

Figura 1. Cromat**o**gramas superpuestos de patrones de suero con Isoformas CDT a diferentes concentraciones



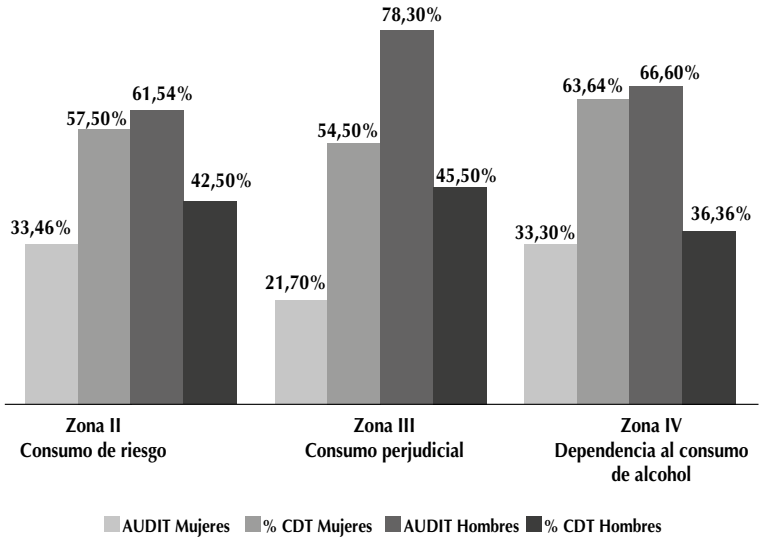
La linealidad se evaluó en curvas de calibración a partir de sueros estándar de isoformas CDT como se muestra en la figura 2, estas fueron el resultado de la respuesta analítica o área obtenida de las isoformas de Tf, frente a las concentraciones conocidas en los cinco niveles (Ver Tabla 1), llevando acabo siete análisis de cada uno. El método desarrollado es lineal para todas las isoformas de Tf con coeficientes de correlación (r2) para disialo-Tf de 0.9975; para Trisialo-Tf de 0.9964; para Tetrasialo-Tf de 0.9956 y para pentasialo-Tf de 0,9943. La linealidad se confirmó aplicando el estadístico t. El t calculado para disialo-Tf fue de 24.45, para trisialo-Tf de 20.4, para TetrasialoTf de 18.45 y para pentasialo-Tf de 16.2, todos los t calculados fueron mayores que el t crítico de 3.812 por lo que se confirmó la hipótesis alternativa la cual afirma que: "se presenta una correlación lineal significativa entre las concentraciones de las isoformas de transferrina (Tf) y la respuesta analítica del detector (% área bajo la curva)". Se evidenció una sensibilidad óptima del método cuando a pequeñas variaciones en la concentración de las isoformas se obtuvo una amplia respuesta del detector, esto se comprobó con los altos valores de la pendiente en las curvas de calibración. El mayor valor de pendiente de 13909 lo presentó la isoforma tetrasialo-Tf (Ver figura 2).

Figura 2. Curvas de calibración Isoformas Tf



La mínima señal detectada y cuantificada del método se determinó tomando como criterio la isoforma disialotransferrina por encontrarse en menor proporción en la mezcla de isoformas de Tf en el suero sanguíneo. El límite de detección (LOD) para disialotransferrina fue 0.24% y el de cuantificación (LOQ) de 0.25%. El valor del límite crítico para CDT fue de 0.218. El límite de detección se encuentra entre el valor crítico y el límite de cuantificación: 0.218% < 0.24% < 0.25%, cumpliendo así con el criterio de aceptación para estos parámetros de validación. El método validado se aplicó a la determinación del biomarcador CDT en una población de 315 personas, 50 personas constituyeron el grupo control de acuerdo con la clasificación como no consumidoras de bebidas alcohólicas. Este grupo control se caracterizó por tener edades entre 18 y 65 años, con un valor medio de 41 años. Las otras 265 personas reportaron ser consumidores de bebidas alcohólicas de la ciudad de Bogotá y fueron intervenidos en las diferentes Empresas Sociales del Estado (EPSs) a las cuales acudieron en situaciones de emergencia a solicitar la prestación de servicios de salud. Estas situaciones de emergencia consideradas por el Sistema Interamericano de Datos Uniformes Sobre Consumo de Drogas, SIDUC, como indicadores de consumo de alcohol son: las riñas, la violencia intrafamiliar, la accidentalidad, el estado de embriaguez. Según el caso son remitidos a unidades que cuenten con servicios de atención en salud mental, psiquiatría, toxicología o servicios especializados.

Figura 3. Correlación Test AUDIT - % Concentración CDT por Género



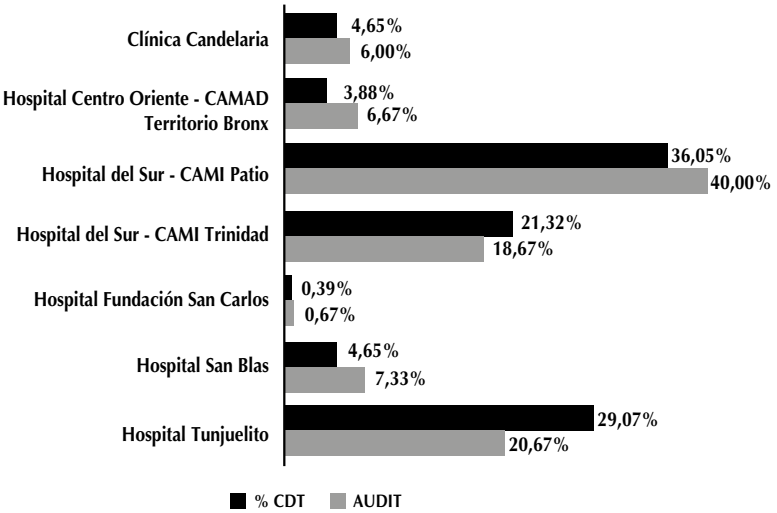
La aplicación del Test AUDIT[15] avalado por la OMS como único test de screening diseñado específicamente para uso internacional permitió la medición del riesgo de alcoholismo según el género y edad, logrando establecer así la correlación con los resultados del biomarcador CDT detectado en el suero sanguíneo de la población con alto consumo de bebidas alcohólicas, como se muestra en la figura 3. Los resultados del test AUDIT y los niveles de concentración del biomarcador CDT se agruparon en tres Zonas de riesgo[16] utilizados por los investigadores de la IFCC y por la firma Recipe ClinCheck® Serum Control. La identificación de los patrones de consumo por género mediante el test AUDIT registro mayores porcentajes en hombres con un 61.54% en la Zona II de Consumo de Riesgo, 78.30% en la Zona III de Consumo Perjudicial y 66.60% en la Zona IV de Dependencia al Consumo de Alcohol. La identificación del patrón de consumo mediante porcentaje del biomarcador CDT fue ligeramente mayor en las mujeres en la Zona II de Consumo de riesgo con un 57.5% y en la Zona III de Consumo Perjudicial con un 54.5%. La zona de dependencia al consumo de alcohol evaluada con el biomarcador CDT correspondió a un 3,6 % del total de la población (con un total de once personas donantes) que presentaron un nivel de disialoTf entre 5,1% y 10.5% P/P. Estas muestras se obtuvieron del Hospital

15 AUDIT: por su sigla en inglés: Alcohol Use Disorders Identification Test (Test de Identificación de los Trastornos por Consumo de Alcohol). World Health Organization (WHO). The Alcohol Use Disorders Identification Test: Guidelines for Use in Primary Care. Second edition. Babor, T., Higgins-Biddle, J., Saunders, J., Monteiro, M. Department of Mental Health and Substance Dependence, WHO.

16 Zona II Consumo de Riesgo de 2.14 % a 3.38 % P/P de disialo-Tf (CDT) y un puntaje AUDIT entre 8-15; Zona III Consumo Perjudicial de 3.39 % a 5.09 % P/P de disialo-Tf (CDT) y un puntaje AUDIT entre 16-19; Zona IV Dependencia al Consumo de Alcohol con disialo-Tf (CDT) » 5,09 % P/P y un puntaje AUDIT entre 20-40.

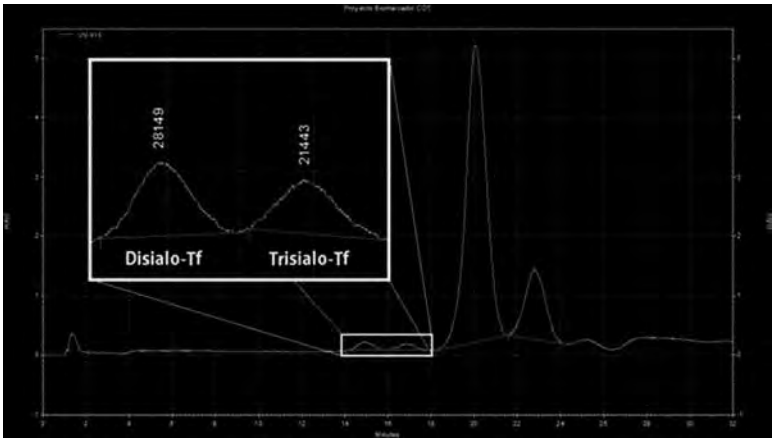
del Sur- CAMI Patio Bonito y Hospital Tunjuelito, pertenecientes a una localidad caracterizada por un alto conflicto economicoambiental, entidades de las cuales se obtuvo el mayor número de muestras como se muestra en la figura 4.

Figura 4. Puntaje Test AUDIT - % Concentración CDT en Entidades de Salud de Bogotá



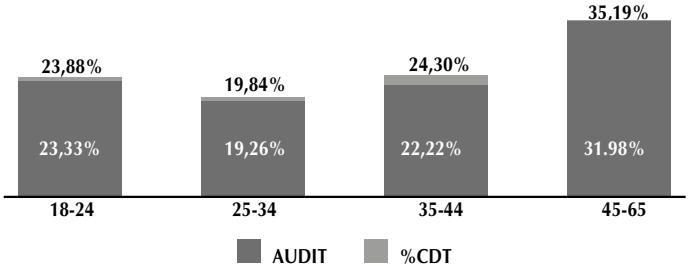
Un resultado significativo de una de estas muestras de la entidad CAMI Patio Bonito, se obtuvo, al cuantificarse un área incrementada de CDT de 28149% frente a un área de trisialo-Tf de 21443%. La concentración de esta muestra perteneciente a una mujer con alto consumo de alcohol, fue de 7.3% de CDT. A continuación en la figura 5 se observa el cromatograma de la separación de esta muestra, en donde el pico de disialotransferrina supera la señal del pico de trisialotransferrina.

Figura 5. Cromatograma de suero con CDT incrementado por alto consumo de bebidas alcohólicas



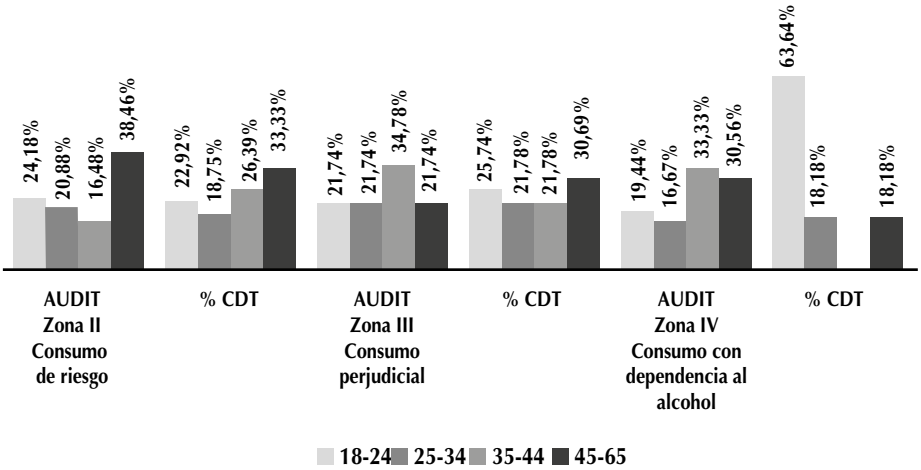
En cuanto a la prevalencia del consumo de alcohol se consideraron los rangos de edad donde existe mayor riesgo de consumo: 18-24; 25-34; 35-44; 45-65, de acuerdo con los estudios realizados por la Alcaldía de Bogotá sobre consumo de sustancias psicoactivas. En la figura 6 se evidencia una buena correlación de los resultados del test AUDIT y el biomarcador CDT en cada grupo de edades.

Figura 6. Prevalencia de consumo de alcohol por grupos de edad en Bogotá AUDIT- % CDT



La prevalencia del consumo según las zonas de riesgo se observa en la figura 7 donde los resultados más representativos para la Zona II de Consumo de Riesgo fueron de 38.46% en AUDIT y 33.33% en CDT para personas entre los 45-65 años; para la Zona III de Consumo Perjudicial fueron de 34.78% en AUDIT en personas entre 35-44 años y de 30.69% en CDT en personas entre 45-65 años; para la Zona IV de Consumo con Dependencia al Alcohol fueron de 33.33% en AUDIT en personas entre 35-44 años y de 63.64% en CDT en personas entre 18-24 años. Se evidencia que a temprana edad (18-24 años) la población objeto de estudio de la ciudad de Bogotá presenta el consumo con mayor riesgo de dependencia al alcohol, identificado mediante las altas concentraciones del biomarcador CDT. La diferencia entre los resultados de CDT y AUDIT en esta población se puede atribuir al diligenciamiento del test AUDIT con sesgos, por la tendencia general de no reconocer la enfermedad del alcoholismo o por no aceptar los altos patrones de consumo de alcohol que poseen. A edades más avanzadas (35-65 años) se comprueba mediante este estudio que el consumo de alcohol se caracteriza por ser de riesgo y perjudicial.

Figura 7. Prevalencia de consumo de alcohol por grupos de edad en Bogotá AUDIT- % CDT en las zonas de riesgo de consumo



Los resultados de este trabajo constituyen un aporte importante a las diferentes investigaciones que buscan contar con una metodología unificada e internacionalmente aceptada para la cuantificación de un biomarcador específico de alcoholismo. Este estudio constituye una nueva alternativa en el país que pretende fortalecer las soluciones a la problemática del alcoholismo que aqueja la salud y el desarrollo cultural de la sociedad. Como resultado de estas investigaciones, las diferentes entidades que atienden personas con problemas por el consumo de bebidas alcohólicas, pueden contar a corto plazo, con un método validado que facilite el diagnóstico efectivo y promueva acciones planificadas sistemáticamente, orientadas al diseño de tratamientos farmacológicos y medidas de manejo y prevención, para la solución de este grave problema que cada vez se ve incrementado tanto a nivel local como mundial.

Referencias bibliográficas

Anderson., P. & Baumberg., B. (2006). *Alcohol in Europe - A public health perspective. A report for the European Commission*. England: Institute of Alcohol Studies.

Arndt, T. (2001). Carbohydrate-deficient transferrin as a marker of chronic alcohol abuse: a critical review of preanalysis, analysis, and interpretation. *Clinical Chemistry, 47*(1), 13-27.

Bogotá., A.d., Salud., S.D.d., & UNODC., O.d.l.N.U.C.l.D.y.e.D. (2009). Estudio de consumo de sustancias psicoactivas en Bogotá DC. *Informe final, Alcaldía de Bogotá, Secretaría Distrital de Salud y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito—UNODC—* (Vol. 20) (pp. 103-108). Recuperado de http://www.descentralizadrogas.gov.co/project/estudio-de-consumo-en-bogota/

Bouchery., E.E., Harwood., H.J., Sacks., J. J., Simon., C.J., & Brewer., R.D. (2011). Economic costs of excessive alcohol consumption in the US, 2006. *American Journal of Preventive Medicine 41,* 516–24.

Colimon, K. (1990). *Fundamentos de epidemiología*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=xQ51VY3zEu4C&pg=PA47&dq=morbilidad+%2B+definicion&hl=es&sa=X&ved=0CDgQ6AEwBmoVChMIy9rIha3VxwIVxSseCh2l3AYy#v=onepage&q=morbilidad%20%2B%20definicion&f=false

Deschamps, E., Miña, A., Ciegues, M. (2003). Isoformas de la transferrina: utilidad clínica de su determinación. *Revista de Diagnóstico Biológico, 52*(1), 35-39.

DNP. & DIFP. (2015). *Dirección de Inversiones y Finanzas Públicas*. Recuperado de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Inversiones%20y%20finanzas%20pblicas/Bogot%C3%A1%2015.pdf

Government., H.M. (2012). *The Government's Alcohol Strategy*. Recuperado de https://www.gov.uk/government/publications/alcohol-strategy

Helander., A., Husa., A., & Jeppsson., O. (2003). Improved HPLC Method for Carbohydrate-deficient Transferrin in Serum. *Clinical Chemistry, 49*(11), 1881-1890.

ICONTEC. (2005). *Norma Técnica Colombiana ISO IEC 17025*.

Rehm., J., Mathers., C., Popova., S., Thavorncharoensap., M., Teerawattananon., Y., & Patra., J. (2009). Global burden of disease and injury and economic cost attributable to alcohol use and alcohol use disorders. *Lancet. 373,* 22, 23–33.

Segado Soriano, A., Bandrés, F., & Gómez-Gallego, F. (2002). Actualización en marcadores biológicos del etilismo. *Medicina del Trabajo, 11*, 73-84.

Stibler., H. (1991). *Carbohydrate-Deficient Transferrin in Serum: a New Marker of Potentially Harmful Alcohol Consumption Reviewed*.

W.H.O. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Recuperado de http://www.who.int/classifications/icd/en/bluebook.pdf?ua=1

W.H.O. (2014). *Global status report on alcohol and health-2014*. World Health Organization.

Xin, Y., Lasker, J., & Lieber, C. (1995). Serum carbohydrate-deficient transferrin: Mechanism of increase after chronic alcohol intake. *Hepatology, 22*(5), 1462-1468.

El alcoholismo como enfermedad: biomarcadores de diagnóstico

Jonnathan Rincón Sánchez[1]
Lina María Velasco Jiménez
Bertha Inés Delgado

Grupo de investigación: Química Ambiental.
Proyecto curricular: Licenciatura en Química.

Resumen

Diferentes investigadores como Wallace y Jellinek en sus trabajos para la OMS reportan que el alcoholismo no es solo un problema psicosocial y sociocultural, sino un problema biológico dada la predisposición genética por tanto se cataloga dentro del nuevo modelo de enfermedades como una enfermedad biopsicosocial. La presencia del alcohol en el organismo implica un riesgo de intoxicación y de dependencia, pero para definirlo es necesario que se presente una sintomatología o algunas alteraciones clínicas. ¿Por qué no pensar en una forma de diagnosticar a tiempo esta enfermedad? Existen compuestos biológicos que son modificados por el ingreso de alcohol al organismo, como son los biomarcadores entre ellos Gamma Glutamil Transferasa (GGT), Volumen corpuscular Medio (VCM), entre otros, sin embargo estos biomarcadores no son específicos para determinar el alcoholismo como enfermedad pues su sensibilidad aumenta con el grado de afectación de los órganos. Entre los biomarcadores actualmente estudiados están el fosfatidiletanol y la relación de un metabolito de la serotonina el 5-hidroxytriptofol (5-HTOL) / acido 5-hidroxiindol-3 acético (5-HIAA). Sus ventajas respecto a los biomarcadores tradicionales están el tiempo que permanece el biomarcador en los fluidos biológicos como la sangre y la orina, y la sensibilidad.

1 Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: jonnathanrincon17@hotmail.com.

Palabras clave: alcoholismo, biomarcadores, fosfatidietanol, 5- Hidroxytriptofol, Ácido 5-hidroxiindol-3 acético.

Introducción

En el continente el consumo de alcohol (etanol) se está convirtiendo en un problema de salud pública, demostrando que las legislaciones no dan un resultado positivo para bajar las cifras de consumo y por lo tanto las cifras de morbilidad causadas por esta enfermedad (SIC, 2014). El alcoholismo se da por el consumo excesivo de alcohol, es decir la ingesta crónica o periódica de alcohol, presentándose episodios de intoxicación y agresividad a la hora de reconocer el problema (WHO, 2008). La bebida alcohólica es cualquier bebida que tenga un porcentaje mayor al 0.1-0.5 % de alcohol puro o absulo (OCU, 2001) y cuando se habla de bebida estándar se debe tener en cuenta que por cada mililitro de alcohol se tiene 0.785 g de alcohol puro (WHO, 2008).

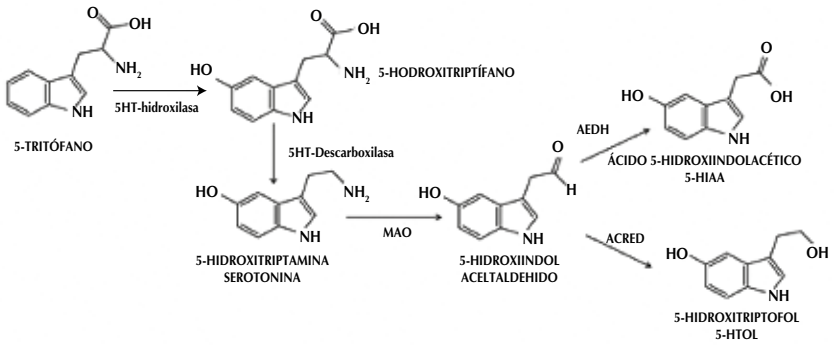
En la actualidad existen bastantes centros especializados en prestar ayuda a la persona alcohólica, sin embargo, esta ayuda no considera el diagnostico como punto de partida, es decir una atención primaria a la persona, no solo cuando se encuentre sumergida en la enfermedad, sino antes de que esto ocurra, en otras palabras es realizar un estudio a todas la personas, como los exámenes generales que se hacen a un paciente para la prevención de la enfermedad (Gómez, Gómez, Morales, & Pérez, 2009) . Por lo anterior, para la identificación del consumo de alcohol en distintas partes del mundo se utilizan marcadores biológicos como métodos de cuantificación de sustancias ajenas al organismo (Químicas, físicas o biológicas), no solo como soporte de resultados para instancias legales, de control y médicas, sino como prevención de enfermedades (Arango, 2012). Los biomarcadores actúan emitiendo señales fisiológicas causadas por un xenobiotico las cuales pueden ser medidas en diferentes fluidos corporales, para que un biomarcador sea efectivo debe cumplir con cinco requisitos: su recolección y análisis debe ser sencillo, debe ser especifico, reflejar un cambio que luego sea reversible, ser ético, y que tenga medidas presentidas (Gil Hernández, 2000).

Actualmente como medida de control se utilizan algunos biomarcadores para el consumo excesivo o uso reciente de alcohol, algunos que miden el efecto tóxico causado por esta bebida son el Volumen Corpuscular Medio (VCM) y la gamma-glutamiltransferasa (GGT); la transferina deficiente en carbohidratos (CDT) y el 5-hidroxitriptofol (5-HTOL), son algunos marcadores indirectos; mientras que algunos derivados del etanol como lo esteres etílicos de ácidos grasos (FAEE), el glucurónido de etanol (ETG), el sulfato de etilo (ETS) y el fosfatidiletanol (PEth) son marcadores directos (Nalessoa, y otros, 2011).

A continuación se enfatizara en dos de los biomarcadores (de respuesta o efecto) anteriormente mencionados: El 5-hidroxitriptofol y su relación con el Ácido 5-hidroxindolacético (5-HTOL/5-HIAA) y el fosfatidiletanol (PEth).

Con respecto a la relación 5-HTOL/5-HIIA, el 5-HIAA es uno de los principales metabolitos derivados de la serotonina (Figura 1), el triptófano en la posición 5 se hidroxila por medio de la triptófano hidroxilasa introduciendo un OH y da el 5-hidroxitriptófano, luego la 5HT – Descarboxilasa genera la serotonina, al degradarse esta por medio de la MAO (monoaminooxidasa), se transforma en 5-hidroxiindolacetaldehído, en el cual actúan la 5HF-Aldehído clorhidrogenasa produce el ácido 5-Hidroxiindolacetico en aumento (Tovar Franco, 2004). En cuanto al 5-HTOL es aumentado también por el consumo de alcohol ya que aumenta la concentración de NADH, lo que orienta que el 5-hidroxiindolacetaldehído se desvié de la vía oxidativa (la cual produce 5-HIAA) hacia la vía reductiva incrementando la excreción del 5-HTOL (Gómez Jarabo, 2012).

Figura 1. *Síntesis y Degradación de la Serotonina*

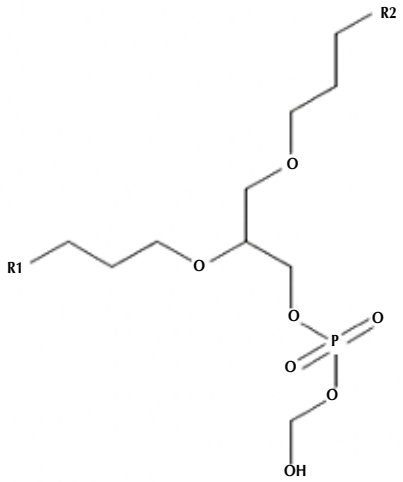


Fuente: Contreras Carreto & Mancillas Adame (2005)

El fosfatidiletanol (PEth), (Figura 2) es un grupo de fosfolípidos formados a partir de etanol y fosfatidilcolina por acción de la fosfolipasa D (Varga & Alling, 2002), generado en la membrana de las células (eritrocitos, granulocitos, cerebro y tejido hepático), por tanto, ya que se puede determinar en los eritrocitos ante la presencia del alcohol etílico, puede ser detectado en sangre.

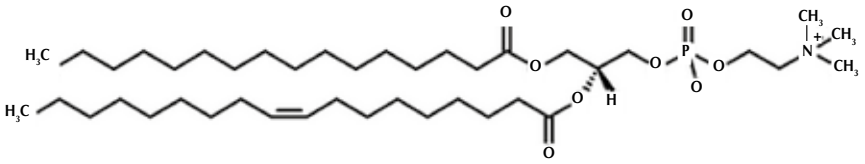
La formación del fosfatidiletanol está dada por la interacción fosfatidilcolina (Figura 3) y el etanol. La fosfatidilglicona es un tipo de lecitina, este es un término general para referirse a un amplio grupo de lípidos y con función de emulgente, engloba cualquier grupo de sustancia grasa. (GNLD International, 2015).

Figura 2. Fosfatidiletanol



Fuente: Royal Society of Chemistry (2015).

Figura 3. Fosfatidilglicona



Fuente: Royal Society of Chemistry (2015)

Antecedentes

Hoy en día se utiliza la relación del 5-HTOL/5-HIAA para la medición de alcohol en pacientes tratados con metadona para desintoxicación, incluyendo una prueba de alcoholemia y un informe realizado a partir de encuestas para la verificación del resultado, la medición se realizó por medio de HPLC y espectrometría cromatográfica de gases acoplada a masas, se tuvo en cuenta la interferencia que causan el consumo de disulfiram o carbimide de calcio incluidos en el tratamiento, por lo tanto se excluyeron estos pacientes (Helander , Wachenfeldt, Hiltunen , & Beck, 1999).

Otro método de determinar el nivel de alcohol en sangre puede ser por la medición directa del 5-HTOL o por conjugaciones con el sulfato y el glucurónido, sin embargo, este método tienen interferencias con alimentos ricos en serotonina, por lo tanto se midió el aumento del 5-HTOL debido al consumo de plátano. También se

tuvieron en cuenta pacientes no consumidores de alcohol y con tumores carcinoides. El 5-HTOL y sus conjugados se cuantificaron por cromatografía de gases acoplado a masas y por HPLC (Helander, Anders; Beck, Olof ; Boysen, Lars, 1995)

Por otra parte se cuantifico el glucuronizado 5-hidroxitriptofol (5-GTOL) por el método ELISA el cual consistió en un ensayo por inmunoabsorción ligado a enzimas para identificar partículas o antígenos; este método se propone con el fin de determinar el etanol en sangre, la cual es difícil por su asimilación en el organismo y posterior desaparición en este. Busca evitar la utilización de técnicas cromatográficas y realizar la cuantificación e identificación por comparación, pero en cuanto al tiempo de determinación se debe realizar dentro de 24 a 48 horas (Dierkes y otros, 2007).

Ahora bien por el método de HPLC y espectrometría de masas, se evaluó la relación 5-HTOL/5-HIAA como marcador en pacientes crónicos, además se evidenció la ayuda de la transferrina deficiente en carbohidratos (CDT) en la detección de pacientes con dependencia de alto nivel al alcohol; con cuatro objetivos: evidenciar a los alcohólicos crónicos, el alcohol como tranquilizante, las complicaciones dadas por el consumo de alcohol en post-operatorios y las utilizaciones de alcohol en pacientes residentes en hospitales (SPIES y otros, 1999).

A diferencia del método ELISA el 5-GTOL se puede cuantificar por medio de la cromatografía líquida acoplada a masas en orina, sin embargo tiene una dificultad y es el tiempo de retención del alcohol en el organismo, debido a que luego de unas horas no se puede cuantificar, sin embargo, tiene una ventaja respecto a los otros métodos ya que se puede medir directamente (Stephanson, Dahl, Helander, & Beck, 2005).

Como se ha mencionado anteriormente se necesitan de nuevas herramientas para la cuantificación del consumo de alcohol, sin embargo, un factor importante para la realización de pruebas es el tiempo. A partir de esto se propone realizar la cuantificación de la relación 5-HTOL/5-HIAA debido a que el 5-HTOL se elimina rápidamente del cuerpo por lo tanto su cuantificación sola se debe hacer entre 4 y 6 horas, mientras que el 5-HIAA luego de la formación del 5-HTOL se ve disminuido por el consumo de alcohol y perdura más tiempo en el organismo, la cuantificación se realiza por cromatografía de gases acoplada a masas (Helander, Beck & Jones, 1996).

Como se ha mencionado existen diferentes técnicas usadas para el estudio del alcohol etílico en el organismo, un método similar al usado en la determinación de PEth es la determinación del Etilglucurónido en el pelo. El etilglucurónido (EtG) es un metabolito del alcohol etílico formado por la acción de la UDP-glucuronosiltransferasa, (Cabarcos, y otros, 2013), como es acumulativo puede usarse en consumidores crónicos, utilizando técnicas como la cromatografía líquida con espectrometría de masas (LC-MS) o la cromatografía de gases con espectrometría de masas (GC-MS). Aunque se ha encontrado en pacientes que no reportan consumo de alcohol crónico o próximo a los estudios, concentraciones que afectan la exactitud del estudio. Por tanto una ventana de detección de más de 12 días permite un medio fiable para

supervisar la abstinencia de alcohol, siendo más fácil acotar dicho tiempo de abstinencia o no al alcohol etílico en consumidores crónicos (Varga, Hansson, Johnson, & Alling, 2000).

La concentración de PEth en mujeres en edad reproductiva mostró ser un indicador sensible de para verificar la cantidad de bebida en exceso en esta población. (Varga & Alling, 2002).En consecuencia, este marcador puede tener aplicación en la vigilancia para el uso de alcohol durante el embarazo. Además, a diferencia de muchos de los marcadores tradicionales de alcohol, la concentración PEth no fue influenciado por la enfermedad hepática, lo que sugiere que este marcador puede ser útil en el consumo de alcohol de vigilancia en pacientes con trastornos hepáticos. Este también puede ser de valor para evaluar a los pacientes con trastornos por consumo de alcohol en el ámbito clínico (ED), donde muchos de los pacientes no reportan el verdadero alcance del consumo de alcohol. En cuanto a la relación entre fosfatidiletanol sangre (PEth) reciente en pacientes con enfermedad hepática y la hipertensión, veintiún pacientes con enfermedad hepática y 21 pacientes con hipertensión fueron reclutados en un centro médico académico con el fin de cuantificar el nivel de alcohol en el organismo. El consumo se estimó utilizando métodos de HPLC-MS/MS en un laboratorio contratado. Las comparaciones no paramétricas se realizaron entre abstemios / bebedores ligeros, los bebedores moderados (que consumen entre 1 y 3 bebidas por día), y los alcohólicos (Nalesso, y otros, 2011).

El PEth se mide mediante HPLC con detección hight-dispersión por evaporación. Este método mide PEth como una sola entidad, aunque PEth es en realidad un grupo de fosfolípidos. La estructura de estos lípidos incluye una molécula de fosfatidiletanol unido a dos restos de ácido graso, que puede variar en longitudes de cadena de carbono y el número de dobles enlaces. En consecuencia, muchas especies PEth diferentes son posibles (Varga & Alling, 2002).

Además se ha comprobado que no se conoce otro medio de formación de PEth que dependa de contaminación o influencias externas diferentes del alcohol. La medición de PEth en muestras de sangre entera se emplea como un biomarcador alcohol.

Resultados

Tabla 1. Revisión bibliográfica de la metodología del 5-HTOL/5-HIAA como Biomarcador para prevención de alcoholismo

Fecha	Título	Autor	Resumen
1995	5-Hidroxitriptofol Unión en el Hombre: La influencia del consumo de alcohol y la producción alterada de la Serotonina	Anders Helander, Olof Beck y Lars Boysen	Teniendo en cuenta diferentes conjugaciones del 5-HTOL y su ruta metabólica, se logró demostrar que el 5-HTOL se produce en mayor medida cuando hay ingesta de alcohol, sin embargo, para la verificación de este resultado se trataron las muestras de pacientes que no bebían, otros que consumieron plátanos, otros consumidores de alcohol y de pacientes con tumores carcinoides . Las muestras se analizaron por cromatografía de gases acoplado a masas y por HPLC.
1996	Pruebas de laboratorio para el reciente consumo de alcohol: comparación de etanol, metanol, y 5-hidroxitriptofol	Anders Helander, Olof Beck A. Wayne	La concentración de ácido 5-hidroxiindolacetico, por otra parte, aumenta con el desarrollo de la tolerancia metabólica al alcohol, y podría por lo tanto ser más adecuado como un marcador de alcoholismo crónico. Una interacción metabólica entre el etanol y la serotonina (5-hidroxitriptamina) se puede utilizar para la detección de ingesta de alcohol reciente. El 5-hidroxitriptofol (5-HTOL) es normalmente un menor metabolito de la serotonina, pero se aumenta la formación dramáticamente después de la ingestión de etanol, mientras que ácido 5-hidroxiindol-3-acético (5-HIAA), es el principal metabolito en condiciones normales, y se ve reducido por la ingesta de alcohol.
1998	La proporción urinaria de 5 - hidroxitriptofol a 5 - hidroxiindol - 3 -acético en la parte quirúrgica en pacientes con mal uso crónico de alcohol	Claudia D. Espías, Jörg Herpell, Olof Beck, Christian Müller, Fritz Pragst, Stefan Borg Anders Helander	Por el método de HPLC y espectrometría de masas, se evaluó como la relación 5-HTOL/5-HIAA sirve como marcador, además como ayuda a la transferrina deficiente en carbohidratos en la detección de pacientes con dependencia de alto nivel al alcohol; con cuatro objetivos primero investigar a los alcohólicos crónicos, el mal uso de alcohol en la noche antes de su operación, investigar el aumento de complicaciones postoperatorios y el consumo de alcohol dentro del hospital.
1999	Comparación del 5-hidroxitriptofol urinario, etanol en el aliento y auto informe para la detección de consumo reciente de alcohol durante el tratamiento ambulatorio: un estudio sobre pacientes de metadona	Anders Helander, Joachim von Wachenfeldt, Arto Hiltunen, Olof Beck, Paula Liljeberg, Stefan Borg.	Se utilizó el método de cuantificación por HPLC y espectrometría cromatográfica de gases acoplada a masas para la determinación de 5-HTOL en relación con 5-HIAA, para la evaluación diagnostica de pacientes que se desintoxican de metadona. Se tuvo en cuenta los interferentes de algunos medicamentos del tratamiento, excluyéndolos de estas pruebas. Se realizó la comparación entre la prueba de 5HTOL/5HIAA, la prueba de alcoholemia y el auto informe.

Fecha	Título	Autor	Resumen
2004	Determinación de glucurónido 5-hidroxitriptofol Urinario por espectrometría de cromatografía-masa líquida	Nikolai Stephansona, Helen Dahlb, Anders Helanderb, Olof Becka,	Determinado por espectroscopias de masas – cromatografía en electro spray. El consumo de alcohol conduce a un aumento de la síntesis del metabolito de la serotonina (5-hidroxitriptamina, 5-HT) 5-hidroxitriptofol (5-HTOL) y una contundente disminución en la síntesis de 5-hidroxiindol-3-acético (5-HIAA), resultando una mayor relación de 5-HTOL / 5-HIAA. El aumento en orina del 5-HTOL tras la ingesta de alcohol depende de la dosis, y los niveles siguen siendo elevados por varias horas, sin embargo el etanol como tal ya no es cuantificable.
2006	Determinación de glucuronizado 5-hidroxitriptofol (GTOL), un marcador de la ingesta reciente de alcohol, por la técnica de ELISA	Jutta Dierkes, Manfred Wolfersdorf, Katrin Borucki, Wolfgang Weinmann, Gerhard Wiesbeck, Olof Beck, Stefan Borg, Friedrich Wurst M.	El artículo nos presenta una nueva propuesta más efectiva que el 5-HTOL debido a que en el método ELISA, es un método que da una medición más precisa basado en la medición de GTOL. Se pudo comprobar su efectividad en una muestra de 10 pacientes que presentaban abstinencia al alcoholismo y verificando una alimentación baja en 5-hidroxitriptamina. Todo esto se realiza con el fin de proponer un biomarcador útil y más eficaz para una aplicación clínica rutinaria.

En la tabla 1 se presentan los resultados más relevantes obtenidos desde el año 1995 por diferentes investigadores. Se relaciona la metodología empleada así como la descripción de los resultados señalando las ventajas y desventajas para cada uno de los nuevos biomarcadores.

En la tabla 2 se muestra la revisión realizada desde el 2000 sobre el fosfatidiletanol (PEth), describiendo algunas de las características metodológicas, algunos resultados y las ventajas y desventajas que presentan.

Tabla 2. Revisión Bibliográfica de la Metodología del PEth como Biomarcador para prevención de Alcoholismo.

Fecha	Titulo	Autor	Resumen
2000	Tasa de Normalización y localización celular de fosfatidiletanol en toda la sangre de los alcohólicos crónicos	Arthur Varga, Per Hanssona, Goran Johnsonb, Christer Allinga	El estudio se realizó para determinar la concentración y la tasa de eliminación de PEth en sangre entera humana. El PEth se ensayó mediante una técnica HPLC mejorada, con detección de dispersión de luz por evaporación. Teniendo en cuenta pacientes crónicos. El estudio demostró que casi todos los PEth en la sangre humana residen en los eritrocitos y que se eliminan de la sangre mediante un modelo de un compartimiento con una vida media de 4 días.

Fecha	Titulo	Autor	Resumen
2002	La formación de fosfatidiletanol in vitro en las células rojas de la sangre de voluntarios sanos y alcohólicos crónicos	Arthur Varga y Christer Alling	Se realizó el estudio con pacientes sanos y pacientes crónicos hospitalizados para el estudio de la acumulación del PEth en los glóbulos rojos denotándose que en estos se da de una forma más lenta que en otros tejidos. Este estudio se realizó para investigar una posible formación PEth en los glóbulos rojos humanos de los alcohólicos y los individuos sanos, con concentraciones de etanol pertinentes. El análisis se realizó por cromatografía líquida de alta presión y detección de dispersión de luz por evaporación.
2006	Fosfatidiletanol (PEth) concentraciones en la sangre se correlacionan con lo reportado en ingesta de alcohol en pacientes-dependientes del alcohol	Steina Aradottir, Gulber Asanovska, Stefan Gjerss, Por Hansson y Christer Alling.	El fosfatidiletanol (PEth) es un fosfolípido formado solo en presencia de etanol con la Fosfatidilcolina, en presencia de la enzima fosfolipasa D. El PEth en la sangre es un nuevo marcador prometedor para el abuso de etanol. Ninguno de los marcadores biológicos utilizados en la actualidad son lo suficientemente sensibles y específicos para el diagnóstico de alcoholismo. Se utilizaron métodos como : carbohidratos transferrina deficiente (CDT), gamma-glutamiltransferasa (GGT), y el volumen corpuscular medio (VCM)]
2009	EVALUACIÓN Y DETECCIÓN Evaluación preliminar de fosfatidiletanol y Consumo de alcohol en pacientes con enfermedad hepática e Hipertensión	Scott H. Stewart, Adrian Reuben, Walter A. Brzezinski, David G. Koch, Jan Basile, Patrick K. Randall1 y Peter M. Miller1	El objetivo del este estudio preliminar fue evaluar la relación entre fosfatidiletanol en sangre (PEth) y en pacientes con enfermedad hepática e hipertensión. Donde veintiún pacientes con enfermedad hepática y 21 pacientes con hipertensión fueron sometidos al análisis en un centro médico académico, el consumo de alcohol se estimó utilizando HPLC-MS / MS en un laboratorio contratado; sin embargo los homólogos estructurales presentan interferencias en la cuantificación por el método mencionado.
2011	Perfilado cuantitativo de especies moleculares de fosfatidiletanol en la sangre humana por espectrometría de masas de alta resolución cromatografía líquida	Alessandro Nalessoa, Guido Viel, Giovanni Cecchettoa, Davide Mionib, Gloria Pessab, Donata Favrettoa, Santo Davide Ferrara.	Una espectrometría de cromatografía líquida de alta resolución de masas (LC-HRMS) se utilizó como método junto con una estrategia, este fue desarrollado y validado para la elaboración de perfiles cuantitativos de especies moleculares de PEth en la sangre humana obtenida de los grandes bebedores y los bebedores sociales. Las capacidades de identificación del método fueron probados en las muestras de sangre recogidas de los grandes bebedores (n = 11), los bebedores sociales (n = 8), y los abstemios (n = 10). La alta sensibilidad del método condujo a la identificación simultánea de 17 especies diferentes PEth moleculares en sangre recogida de bebedores.
2013	Uso de microextracción dispersiva líquida-líquida para la determinación de fosfatildiletanol en sangre por espectrometría de masa de tándem de cromatografía líquida	Pamela Cabarcos, José Ángel Cocho,, Antonio Moreda, Martha Míguez, María Jesús Tabernero, Purificación Fernández , Ana María Bermejo	El uso de la microextracción dispersiva tiene varias ventajas: es rápida, barata, fácil de operar y consume bajo volumen de disolventes orgánicos. Los resultados muestran que esta técnica es sumamente sensible para determinar PEth en concentraciones bajas. El método proporciona la alta precisión y la exactitud dentro de la gama lineal de detección.

Conclusiones

La relación 5-HTOL/5-HIAA es una forma de medir el alcohol en el organismo, sin embargo, un interferente importante para su cuantificación son los alimentos ricos en serotonina que afectan su resultado, para lo cual deberían realizarse estudios que limiten la interferencia dada por los alimentos, o una metodología que reduzca el error causado por esto. Si bien es cierto que la cuantificación en orina de 5-GTOL tiene una mayor sensibilidad y un lapsus de tiempo mayor que la relación (5-HTOL/5-HIAA), este solo se mide en orina y se ve afectado por la conjugación del 5-HTOL con otras sustancias como el sulfato.

Es esencial establecer normas internacionales que definan adecuadamente las características del PEth como biomarcador del alcohol y armonizar la metodología utilizada en las investigaciones clínicas y de laboratorio para poder utilizarlo como marcador estándar se debería de llegar a un consenso sobre el punto de corte más adecuado para diferenciar el consumo de alcohol social del consumo excesivo de alcohol. Así mismo se debería de caracterizar la cinética de formación y la degradación de las especies PEth identificados con el fin de determinar si podrían ser utilizados para el control de la abstinencia. Y por último se debe verificar la correlación de la concentración de PEth en sangre con la cantidad de etanol ingerida en las dos semanas anteriores al control.

Vale destacar que los métodos utilizados para cada determinación son simples para la utilización en ámbitos clínicos, lo cual es el principal propósito de la revisión bibliográfica que se muestra.

Referencias bibliográficas

Gómez, G. (2012). *Metabolito 5-hidroxiindolato (5HIAA)*. Recuperado de http://www.biopsicologia.net/Nivel2-Glosario/metabolito-5-hidroxiindolato-5hiaa

Arango, S. (2012). Biomarcadores para la evaluación del riesgo en la salud humana. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 75-82.

Cabarcos, P., Cocho, J. Á., Moreda, A., Míguez, M., Tabernero, M. J., Fernández, P., y otros. (2013). Application of dispersive liquid–liquid microextraction for the determination of phosphatidylethanol in blood by liquid chromatography tandem mass spectrometry. *Talanta,* 189-195.

Contreras, N.A., & Mancillas, L. (2005). El papel de la Serotonina en la dependencia al alcohol. Bases e implicaciones clínicas. *Revista de Investigación Médica Sur*, 3-10.

Dierkes , J., Wolfersdorf , M., Borucki , K., Weinmann, W., Wiesbeck , G., Bec, O., y otros. (2007). Determination of glucuronidated 5-hydroxytryptophol (GTOL), a marker of recent alcohol intake, by ELISA technique. *Clinical Biochemistry*, 128-131.

Gil Hernández, F. (2000). El papel de los biomarcadores en Toxicología Humana. *Revista de Toxicología*, 19-26.

GNLD International. (2015). Información de referencia rápida acerca de la Lecitina. Recuperado de: http://www.gnldcontent.com/mexico/dist_only_template/businessTools/pdfs_esp/lecithin.pdf

Gómez, E., Gómez, H., Morales, B., & Pérez, M. (2009). Uso del AUDIT y el DAST-10 para la identificación de abuso de sustancias psicoactivas y alcohol en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 9-18.

Helander , A., Wachenfeldt, J., Hiltunen , A., & Beck, O. (1999). Comparison of urinary 5-hydroxytryptophol, breath ethanol, and self-report for detection of recent alcohol use during outpatient treatment: a study on methadone patients. *Drug and Alcohol Dependence*, 33-38.

Helander, A., Beck, O., & Jones, W. (1996). Laboratory testing for recent alcohol consumption: comparison of ethanol, methanol, and 5-hydroxytryptophol. *Clinical Chemistry,* 618-624.

Helander, Anders; Beck, Olof ; Boysen, Lars. (1995). 5-hydroxytryptophol conjugation in man: influence of alcohol consumption and altered serotonin turnover. *Elsevier Science*, 1529-1534.

Nalesso, A., Viel, G., Cecchetto, G., Mioni, D., Pessa, G., Favretto, D., y otros. (2011). Quantitative profiling of phosphatidylethanol molecular species in human blood. *Journal of Chromatography A*, 8423– 8431.

Nalessoa, A., Viel , G., Cecchettoa, G., Mionib, D., Pessa, G., Favrettoa, D., y otros. (2011). Quantitative profiling of phosphatidylethanol molecular species in human blood by liquid chromatography high resolution mass spectrometry. *Journal of Chromatography A*, 8423-8431.

Royal Society of Chemistry. (2015). *ChemSpider: Search and share chemistry*. Recuperado de http://www.chemspider.com/ImageView.aspx?id=4593686

Spies, C., Herpell, J., Beck, O., Müller, C., Pragst, F., Borg, S., y otros. (1999). The Urinary Ratio of 5-Hydroxytryptophol to 5-Hydroxyindole-3-Acetic Acid in Surgical Patients with Chronic Alcohol Misuse. *Alcohol,* 19-27.

Stephanson, N., Dahl, H., Helander, A., & Beck, O. (2005). Determination of urinary 5-hydroxytryptophol glucuronide by liquid chromatography–mass spectrometry. *Journal of Chromatography B*, 107-112.

Tovar Franco, J. A. (2004). *Programa del curso neurobioquímica: 5.4. Sistemas de neurotransmisión indolaminérgica*. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Ciencias/neurobioquimica/libros/neurobioquimica/serotonina.html

Varga, A., & Alling, C. (2002). Formation of phosphatidylethanol in vitro in red blood cells from healthy volunteers and chronic alcoholics. *Journal Clinic Medicine*, 79-83.

Varga, A., Hansson, p., Johnson, G., & Alling, C. (2000). Normalization rate and cellular localization of phosphatidylethanol in whole blood from chronic alcoholics. *Clinica Chimica Acta*, 141-150.

WHO. (2008). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de http://www.who.int/substance_abuse/publications/alcohol_atencion_primaria.pdf

SIC. (Mayo, 2014). Según la OMS, Colombia es el país 12 de América Latina donde más se consume alcohol. *El Heraldo*. Recuperado de http://www.elheraldo.co/salud/segun-la-oms-colombia-es-el-pais-12-de-america-latina-donde-mas-se-consume-alcohol-152259

OMS. (Enero, 2015). *Alcohol*. Recuperado de http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs349/es/

OCU. (2001). *La seguridad de los alimentos en 30 fichas*. Recuperado de http://www.ocu.org/site_images/30_fichas_alimentacion/PDF/28alcohol.pdf

Obtención de biocombustibles a partir de residuos de biomasa

Yurany González[1]
Yesica Mendoza[2]
Berta Inés Delgado[3]

Semillero de investigación: Nanotox.
Proyecto curricular: Licenciatura en Química.

Contextualización de la investigación

Obtención de biocombustibles a partir de residuos de biomasa es una propuesta de investigación que está siendo desarrollada dentro del semillero Nanotox inicialmente a manera de revisión bibliométrica. El interés por investigar sobre la obtención de biocombustibles a partir de residuos de biomasa vegetal inició a mediados del 2013 con una propuesta titulada "La nanotecnología, una alternativa para despolimerizar la celulosa" (la celulosa es el biopolímero más abundante contenido en la biomasa del cual mediante procesos de hidrólisis y fermentación se obtiene bioetanol) en dicha propuesta se hizo una revisión bibliométrica acerca de nanomateriales catalíticos que se habían incorporado hasta la fecha en el proceso de hidrólisis de celulosa a glucosa, la propuesta fue presentada en el XI Encuentro Regional de Semilleros de Investigación Redcolsi. Posteriormente a principios del presente año se presentó una ponencia titulada "la celulosa: una alternativa en la obtención de biocombustibles, hidrólisis química enzimática y con nanomateriales" en el XIII Encuentro Regional de Semilleros de Investigación, en donde el proyecto obtuvo una calificación meritoria y será presentado en el encuentro a nivel nacional que se realizará en el mes de octubre del presente año en la ciudad de Cali. La presente propuesta es entonces

1 Investigadora. Correo electrónico: yurannygonzalez@hotmail.com.
2 Investigadora. Correo electrónico: j.esme_0308@hotmail.com.
3 Directora semillero de investigación Nanotox. Correo electrónico: bidelgadof@udistrital.edu.co.

fruto de la reflexión y las revisiones que se han hecho dentro del semillero, en donde partimos de la situación actual de los biocombustibles en Colombia, este estudio ha sido principalmente de revisión bibliométrica estando próximos a definir el sustrato con el cual trabajar para la obtención de bioetanol y biodiesel razón por la cual el proyecto no ha sido presentado formalmente a alguna corporación con fines de ser financiado. El objetivo de este proyecto es generar procesos y metodologías innovadoras para sacar el mayor provecho energético de la biomasa residual.

Palabras clave: residuos, biomasa, biocombustibles, calentamiento global.

Temática de la investigación

Colombia, de vocación agropecuaria, genera enormes cantidades de residuos de biomasa -Energía Química- transformable fácilmente en bio-termoelectricidad y biocombustibles, sin embargo los entierra en Rellenos Sanitarios emisores de gases de invernadero que aumentan el calentamiento global; de acuerdo a lo anterior, el objeto de esta investigación es plantear y/o proponer soluciones frente al desaprovechamiento de la biomasa residual vegetal renovable (energía química) transformable en termo-bioenergía y biocombustibles de segunda generación (bioetanol y biodiesel) renovables y sustentables.

Referencia conceptual

¿Qué es biomasa?

Biomasa es toda la materia formada por la acumulación y almacenamiento de Energía Química vía Fotosíntesis y por síntesis Bioquímica y puede aprovecharse como materia prima para transformarla en Energía Térmica o Eléctrica así como para la producción de Biocombustibles (BioCH4, BioH2, BioEtOH, BioDiesel, etc.,). La energía química acumulada corresponde a la gran cantidad de compuestos químicos presentes en ella y que pueden separarse a través de las biorefinerías una gran cantidad de PRODUCTOS QUÍMICOS (Catalizadores, Biofármacos, Biosolventes, Biopolimeros, BioColorantes, Bioperfumes, Bioaceites esenciales, Bioaromas, Biocomponentes medicinales, y más de 500 compuestos químicos más. etc.). Debido a su composición química es capaz de liberar energía cuando se oxida con desprendimiento de calor, lo que supone la liberación de su energía potencial (energía de enlace) a una forma de energía directamente utilizable (energía térmica) pero teniendo en cuenta que parte de esta energía desprendida no se podrá aprovechar y por lo tanto será residuo en forma de calor, dióxido de carbono y agua. Dentro de esta definición cabrían tanto la biomasa animal, como vegetal.

El enfoque central de esta investigación es la biomasa vegetal que, como se verá más adelante, representa la mejor materia prima para la producción de biocombustibles suponiendo un recurso manipulable del cual se puede sacar provecho.

¿Por qué la biomasa tiene energía química almacenada?

Toda la energía almacenada en la biomasa es el resultado del mecanismo de aprovechamiento de la energía radiante que proviene del sol formado por la naturaleza misma como lo es la fotosíntesis, este es un proceso de óxido-reducción mediante el cual las plantas elaboran su propio alimento y el de otros seres vivientes en las cadenas alimenticias, reduciendo el dióxido de carbono presente en la atmósfera a carbono orgánico (carbohidratos). Esta reacción se da gracias a que la energía radiante proveniente de la luz solar es absorbida por la clorofila contenida en los cloroplastos, los electrones de la clorofila son lanzados a niveles energéticos superiores, y las moléculas de clorofila se oxidan. En una secuencia de complejas reacciones, la energía que llevan estos electrones se usa para formar ATP a partir del ADP y para reducir una molécula llamada NADP+. Las moléculas de agua se escinden en esta etapa para dar electrones que se usan para sustituir los que se marchan de la clorofila. En la segunda etapa de la fotosíntesis que se da en una fase oscura, el ATP y el NADPH, formados durante la primera etapa, se usan para reducir el dióxido de carbono a un glúcido sencillo, es decir, los hidrogeniones formados en la primera etapa producto de la lisis del agua se unen al dióxido de carbono formando cadenas carbonadas con la cual pueden fabricarse otros compuestos necesarios. Esta incorporación de dióxido de carbono en forma de materia orgánica, se denomina fijación del carbono. Resulta que la formación de los enlaces del carbono orgánico es la forma más efectiva de almacenar energía química (la energía almacenada en los enlaces sencillos carbono-carbono es de 347 KJ/mol); ahora se entiende por qué se dice que la biomasa es la única fuente de energía almacenada con la que contamos los seres vivos.

¿Qué son los biocombustibles?

La biomasa es un almacén de energía, y un almacén de energía en última instancia es un combustible, por lo tanto la biomasa es un biocombustible, y no solo la biomasa sino también los productos de su transformación ya sea física o química.

Los biocombustibles son sustancias derivadas de recursos renovables, que dentro de su composición tienen la suficiente energía almacenada para ser liberada a una forma utilizable directamente, en otras palabras, cuerpos líquidos, sólidos o gaseosos (derivados de biomasa) con capacidad para arder. Hoy en día se clasifican según la materia prima que se utilice para su producción: (a) biocombustibles de primera generación: Se obtienen a partir de cultivos alimenticios, o de los frutos de las cosechas directamente. (b) biocombustible de segunda generación: Producidos a partir de residuos de cosecha y postcosecha; (c) biocombustibles de tercera generación: para su producción se utilizan métodos similares a los de segunda generación, pero empleando como materia prima cultivos bioenergéticos específicamente diseñados o adaptados (a menudo por medio de técnicas de biología molecular) para mejorar la conversión de biomasa a biocombustible.

Los biocombustibles vistos desde la actual problemática ambiental presentan claras ventajas: son limpios y renovables; ayudan a reducir las emisiones de dióxido de carbono y otros gases de efecto invernadero provenientes de los combustibles fósiles en la generación termoeléctrica y producción de gasolina y diésel necesarios para las industrias y el sistema de transporte; conllevando a conservar y no depender de las reservas de combustibles fósiles gracias a su versatilidad y su posibilidad de sustituir a la gasolina.

Biocombustibles de primera generación en Colombia: ¿Alternativa o problema?

Actualmente Colombia se posiciona como uno de los principales productores de Bioetanol y Biodiesel de primera generación en Latinoamérica, producidos a partir de cultivos de caña de azúcar, yuca y palma de cera, principalmente. y aunque por su alto poder energético tienen características muy similares a las de la gasolina, (conllevando a una importante reducción de las emisiones contaminantes en los motores tradicionales de combustión), los biocombustibles de primera generación tienen un importante y silencioso costo social: la propagación de los monocultivos en desmedro de la producción para la alimentación humana. Además, siendo este país de vocación agropecuaria es de esperar que se generen enormes cantidades de residuos de biomasa, que se desaprovechan usualmente en la quema para la cogeneración de energía, y como se ha visto anteriormente todo el potencial energético contenido en la biomasa resulta siendo de poco provecho.

Es por esto que dentro del semillero Nanotox surge la propuesta de buscar métodos que faciliten el aprovechamiento energético de la biomasa residual vegetal (semillas Nogal, Jatropha, Sacha Inchi e Higuerilla) (biocombustibles de segunda generación), lo que significa no solo una solución a los problemas ambientales producidos por los combustibles fósiles sino también a los problemas sociales generados por la producción masiva de biocombustibles de primera generación que empobrecen a las personas que habitan las zonas rurales, eleva el costo de los alimentos produciendo desequilibrios socio ambientales.

Producción de biocombustibles de segunda generación: bioetanol y biodiesel

Bioetanol

¿Qué es bioetanol?

El bioetanol es alcohol etílico obtenido mediante fermentación a partir de carbohidratos contenidos en la materia orgánica. Este tipo de combustible puede ser usado como sustituto de la gasolina, pero además también puede ser mezclado con esta

en concentraciones del 5 o el 10% para producir los llamados combustibles E5 y E10, los cuales trabajan en los motores actuales sin que requieran ningún tipo de modificación, razón por la cual se han popularizado en el mercado. Actualmente se obtiene a partir de cereales como maíz, cebada, trigo y cultivos ricos en azúcares como caña de azúcar, remolacha azucarera y sorgo (bioetanol de primera generación), también su obtención podría ser a partir de materiales lignocelulósicos como residuos forestales, residuos agrícolas, cultivos de forraje, bagazos, madera, etc.

Materiales lignocelulósicos como materia prima

El interés por el uso de materiales lignocelulósicos como materia prima para la producción de bioetanol es importante desde hace ya varias décadas, esto porque la materia lignocelulósica es el subproducto agroindustrial de mayor abundancia constituyendo aproximadamente un 50% de los residuos sólidos del planeta, además es una fuente de materia prima renovable por constituir una parte estructural en el reino vegetal. Sus principales constituyentes (celulosa, hemicelulosas y ligninas) representan una importante reserva de energía ya que en la actualidad con el desarrollo de nuevas tecnologías se han encontrado aplicaciones interesantes como por ejemplo producción de adhesivos o inmuno adyuvantes a partir de la lignina y obtención de etanol y biomasa a partir de la hemicelulosa y la celulosa; sin embargo la conversión de estos compuestos en materiales provechosos involucran procesos que tienen altos requerimientos energéticos razón por la cual hasta la fecha no se ha logrado hacer que la producción de bioetanol de segunda generación sea viable económicamente para sustentar una expansión de la industria de biocombustibles de segunda generación.

La poca rentabilidad en la obtención de derivados provechosos a partir de ligninas hemicelulosas y celulosa se debe principalmente a la complejidad en relación a sus estructuras moleculares, las ligninas por ejemplo son un polímero amorfo de elevado peso molecular que resulta del acoplamiento aleatorio de varios ácidos y alcoholes fenilpropílicos (cumarílico, coniferílico y sinapílico) originando polímeros amorfos y heterogéneos por lo cual no es posible describir una estructura definida; las hemicelulosas son heteropolisacáridos (polisacárido compuesto por más de un tipo de monómero), formado, en este caso un tanto especial, por un conjunto heterogéneo de polisacáridos, a su vez formados por un solo tipo de monosacáridos unidos por enlaces β (1-4) (fundamentalmente xilosa, arabinosa, galactosa, manosa, glucosa y ácido glucurónico), que forman una cadena lineal ramificada. Y la celulosa (que en términos de estructura es un poco menos compleja que la lignina y la hemicelulosa) es un homopolisacarido lineal compuesto exclusivamente de moléculas de B-glucosa (desde cientos hasta varios miles de unidades) por medio de enlaces 1,4-B-glucosídicos; es la biomolécula orgánica más abundante ya que forma la mayor parte de la biomasa terrestre, además en comparación con la hemicelulosa y la lignina posee mejores características de absorción, ligereza y

biodegradabilidad, lo cual ha conllevado a la búsqueda de métodos que permitan su reducción a moléculas de glucosa (que fácilmente son degradadas en etanol), para esto además del uso de microorganismos se está incorporando, por ejemplo, ácidos minerales, heteropoliácidos, enzimas, líquidos iónicos, agua caliente comprimida, pero el inconveniente es que los rendimientos de glucosa son a menudo limitados y existen varias restricciones prácticas; el uso de ácido sulfúrico, por ejemplo, sufre de ineficiencia energética y requiere una separación, reciclado, y el tratamiento de los residuos de ácido. Por otro lado, tanto por su alto costo, las enzimas celulasas, actualmente necesitan largos tiempos de residencia. La escasez de materiales sólidos reciclables como un reemplazo de catalizadores ácidos en la despolimerización de la celulosa se suele atribuir a la baja densidad y fuerza de los sitios ácidos en su superficie. Dado que la hidrólisis de la celulosa está directamente correlacionada con la concentración y el pKa del ácido empleado.

En esta búsqueda de nuevos métodos para aprovechar la composición de la celulosa, la incursión de nanomateriales es una excelente alternativa. Los nanomateriales son materiales en los que alguna de sus dimensiones se encuentra en un tamaño de 1 a 100 nm, esto hace que la relación de superficie/volumen presente en muchos nanomateriales propicie la aparición de nuevos efectos mecánico cuánticos (estos efectos no tienen importancia al ir de dimensiones macro a micro). Además, varias propiedades físicas cambian cuando se compara con sistemas macroscópicos; por ejemplo sus actividades catalíticas revelan novedosas propiedades en la interacción con biomateriales y precisamente esto se debe a que la relación entre número de átomos superficiales y tamaño de la partícula es exponencial, por lo tanto las nanopartículas se caracterizan por su alta reactividad. En el año 2010 el Centro de Química de Superficies y Catálisis, Universidad Católica Leuven, Kasteelpark Arenberg junto con el Departamento de Ingeniería Química de la Universidad de Liége en Bélgica, publicaron un artículo titulado "Sulfonated silica/carbon nanocomposites as novel catalysts for hydrolysis of cellulose to glucose" en el cual se presenta el uso de una nueva clase de catalizadores: nanocomposites de silicio/carbono sulfonados (carbono hidrófobo en estrecho contacto con la matriz de sílice hidrófila), Este nanocomposite es capaz de lograr rendimientos altos de glucosa en comparación con los catalizadores de referencia; En esta investigación se sintetizaron nanocomposites con tres contenidos de carbono diferentes: 66, 50 y 33% en peso; como un primer estudio de caso, la muestra con 66% de carbono mostró el mejor rendimiento, con un 38% de glucosa, con una elevada selectividad (90%). Sorprendentemente, la carbonización de este nanocomposite a la temperatura más alta dio lugar a un aumento de la glucosa siendo de hasta 50% para Si33C66-823-SO3H (%Si,%C-Temperatura de reacción-medio de la reacción) , que es el valor más alto de hidrólisis selectiva de la celulosa en glucosa por medio de un catalizador sólido. La alta eficiencia de este nanocomposite como catalizador sólido se puede atribuir principalmente a la presencia de sitios ácidos fuertes, y a la estructura de la superficie híbrida constituida

por silicio y componentes de carbono interpenetrados, lo que facilita la adsorción de b-1, 4 glucano en el catalizador sólido.

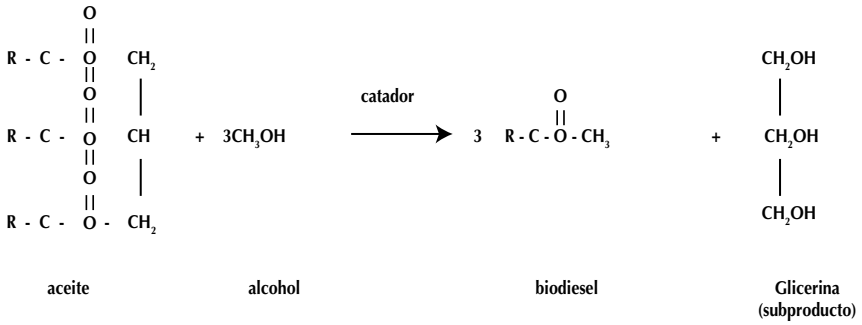
Biodiesel

¿Qué es biodiesel?

El biodiesel es un conjunto de esteres monoalquílicos de ácidos grasos de cadena larga derivados de lípidos obtenidos desde materia renovable "biomasa". El biodiesel posee características físicas y fisicoquímicas parecidas al gasóleo, lo que permite mezclarlos en cualquier proporción y usarlos en los vehículos diesel convencionales, sin realizar importantes modificaciones en el diseño básico del motor. 5% Biodiesel 95% Diesel Fósil B5; también se han registrado mezclas de B20, pero en menor proporción.

El biodiesel actualmente se obtiene a partir de aceites vegetales oleaginosos, principalmente por transesterificación directa con un catalizador básico como el hidróxido de sodio o potasio y un alcohol de cadena corta, por lo general metanol o etanol. Se debe tener en cuenta que los catalizadores y alcoholes a utilizar se seleccionan de acuerdo al tipo de aceite que se vaya a transformar, previo a la transesterificación se debe eliminar la mayor cantidad posible de contaminantes (sólidos en suspensión, humedad, gomas etc.) y se inhiben los ácidos grasos libres que pueden interferir en el proceso de transesterificación, metilandolos generalmente con una mezcla de trifluoruro de boro y metanol, con ácido sulfúrico como catalizador y por último se realiza la transesterificación, la cual está dada por la siguiente reacción:

Figura 1. Reacción de transesterificación de aceites para producir biodiesel y glicerina como subproducto



Fuente: tomada de: Yang, L., Zhang, A., & Zheng, X. (2009).

¿Porque el biodiesel representa una alternativa energética?: Ventajas y desventajas

Al pasar del tiempo se ha visto la necesidad de reemplazar los combustibles fósiles por otras energías alternativas debido principalmente a que no provienen de un recurso renovable y además generan un impacto ambiental negativo. Por esto en los últimos añis se han visto un auge en la producción e investigación de las energías alternativas, por ejemplo, en Europa la producción de biocombustibles de segunda generación ha aumentado exponencialmente, y se han utilizado materias primas no competitivas con la alimentación.

Aunque el biodiesel representa una alternativa para disminuir contaminación ambiental, por ahora, solo se utiliza como un componente minoritario en mezcla con el diesel proveniente del petróleo.

Es importante mencionar que existen barreras tecnológicas para el aprovechamiento de los residuos de plantas oleaginosas que son materia prima en la producción de biodiesel, debido a que la composición química de los biocombustibles de segunda generación no es tan óptima en comparación con los de primera generación, esto se debe a que por ser residuales los aceites utilizados como materia prima contienen un elevado porcentaje de impurezas dificultando algunas etapas de producción, hay una relación proporcional entre la pureza del aceite y la eficiencia y cantidad de producto y subproductos que se obtienen, entre los subproductos mayoritarios podemos mencionar a la glicerina que constituye cerca del 10% de los subproductos totales obtenidos en la transesterificación, al ser un subproducto mayoritario sus costos en el mercado han disminuido significativamente, llegando en algunos casos a tener que pagar para hacer que se disponga de ella. Este problema ha conllevado a que se planteen y realicen diferentes investigaciones para dar un mejor uso a la glicerina, o para mejorar la eficacia y eficiencia del proceso de transesterificación; una de estas investigaciones, se está realizando en la Universidad Nacional de Colombia, en donde se está estudiando la acción de diferentes cepas en la descomposición de glicerina, con el fin de disminuir los efectos contaminantes de la obtención de biodiesel, investigación que se ha llevado a cabo durante 15 años, a pesar, de la larga investigación no se ha logrado desarrollar una cepa que trabaje a nivel industrial. (Seminario biotecnología vegetal y bioprospección).

Un aspecto importante a mejorar en la composición de los biocombustibles de segunda generación es la baja estabilidad a la oxidación, esto se refiere a la estabilidad de la sustancia a través del tiempo, pero se ha propuesto realizar diferentes mezclas, con el fin de aumentar la estabilidad a la oxidación.

Todo lo anterior supone optimizar procesos de producción de biodiesel, y hallar formas para la valorización de la glicerina.

Sin embargo, los biocombustibles de segunda generación son una excelente alternativa para obtener energía de manera más limpia y amigable con el medio

ambiente, además de tener bajos costos de producción, y que son funcionales como complemento de otras formas de energía, es por esto que la mayoría de biocombustibles que se produce se utiliza como componente de diesel y gasolina provenientes del petróleo.

Expectativas ambientales

Es sabido que al pasar del tiempo la demanda energética aumenta exponencialmente, debido al consumismo, y al aumento de vehículos e industrias en funcionamiento, se ha predicho que el mundo necesitará aproximadamente el 50% más de energía de la que se utiliza hoy en día. Por esto, la urgencia de encontrar nuevas energías que sean eficientes, desde el punto de vista, de que no generen subproductos contaminantes, y que los residuos sean los mínimos posibles.

Metodología de la investigación

Esta propuesta de investigación comprende tres etapas para su desarrollo.

1. Revisión bibliográfica, hemerográfica y archivística; la primera se basa en la consulta de libros, la segunda en artículos o ensayos de revistas y periódicos (usando como principales bases de datos science direct, IEEE, proquest, springerlink, y Scopus), y la tercera en documentos que se encuentran en los archivos, como cartas, oficios, circulares, expedientes, etcétera. con lo cual se realiza una comparación y análisis de los diferentes procesos (ya estandarizados) para obtener biocombustibles tanto de primera como de segunda generación y partiendo de la información encontrada se hará la selección de la materia prima a utilizar estudiando su naturaleza y composición.
2. Establecimiento de las condiciones experimentales óptimas para la obtención de biodiesel y bioetanol de segunda generación a partir de una misma especie, lo anterior mediante la comparación de diversos experimentos a realizar diseño experimental a escala piloto para la obtención de bioetanol y biodiesel a partir de biomasa residual.

En este momento la propuesta de investigación se encuentra en la fase inicial, donde se está empezando a definir específicamente un tipo de biomasa residual para trabajar en la obtención de biodiesel y bioetanol simultáneamente, es decir, a partir de las almendras contenidas en semillas producir biodiesel y a partir de los residuos lignocelulósicos generados de la obtención de esta almendra la producción de bioetanol.

Conclusión (resultados de la investigación)

Selección de biomasa vegetal

Se eligieron cuatro semillas para el estudio, estas son: Higuerilla, Nogal, Jatropha y Sacha Inchi. Estas semillas se escogieron de acuerdo a la revisión bibliométrica, en donde se observó que la Higuerilla y la Jatropha, ya se han utilizado para fines de obtención de aceites potencialmente transformables en biocombustibles.

Obtención de aceites

La obtención de los ácidos grasos sería realizada mediante extracción Soxhlet, utilizando diferentes solventes orgánicos (hexano y heptano) con el fin de comparar la eficiencia de extracción, y la eficacia del proceso (tiempo de destilación). Luego se realizará cromatografía con el fin de separar los diferentes ácidos grasos obtenidos anteriormente, y posterior a esto, un análisis espectrofotométrico y espectrometría de los ácidos grasos obtenidos en mayor proporción e importancia. Todo lo ulterior con el fin de proponer y planear métodos a nivel piloto para aprovechamiento de esta biomasa residual vegetal.

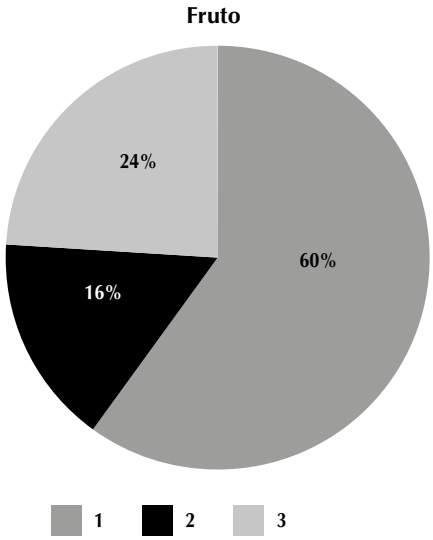
Caracterización de semillas

Se han obtenido datos cuantitativos acerca de los pesos de los diferentes componentes de cada semilla seleccionada (cáscara, pulpa, nuez y almendra), con el fin de analizar posteriormente la eficiencia de los procesos a realizar (ver tablas).

Tabla 1. Porcentajes componentes Higuerilla

No.	Parte de la Higuerilla	Peso (g)	%P/P
T	Fruto + Rama	86,835	100
F	Fruto	77,878	89,685
1	Cascara externa	46,054	53,036
2	Cascara interna+Lobulo	12,256	14,114
3	Almendra	18,153	20,905

Figura 1. Porcentajes fruto Higuerilla (de acuerdo a la tabla 1)



Se toma en cuenta el fruto como 100%.

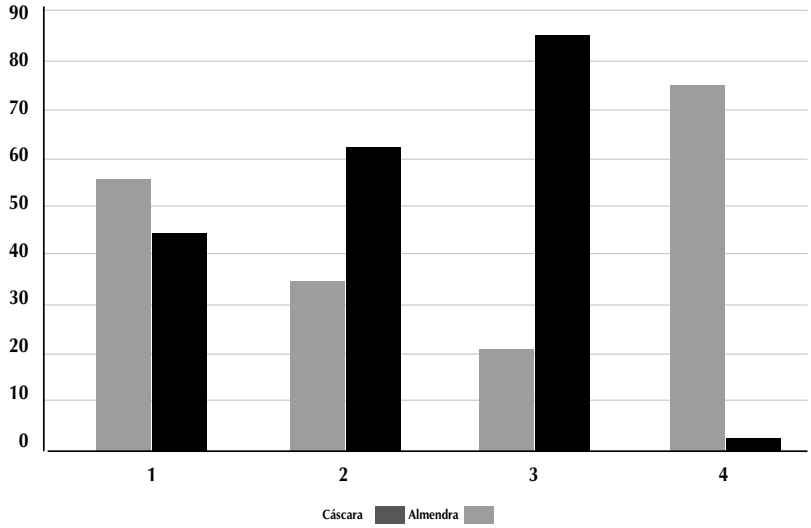
Tabla 2. Datos componentes Sacha Inchi

	ALMENDRA		PESOS			%P/P	
No. de muestra*	Color	Textura	Total	Cáscara	Almendra	Cáscara	Almendra
1	Rojizo oscuro a café	Partículas muy pequeñas, polvillo, con algunas motas	6,294	3,405	2,889	54,099	45,901
2	Café rojizo claro	Duro, partículas grandes	20,515	7,41	13,105	36,12	63,88
3	Café medio oscuro a café claro	Partículas medianas, en forma de viruta	34,295	4,86	29,435	14,171	85,829
4	Café claro	Virutas grandes	7,348	5,061	2,287	68,876	31,124

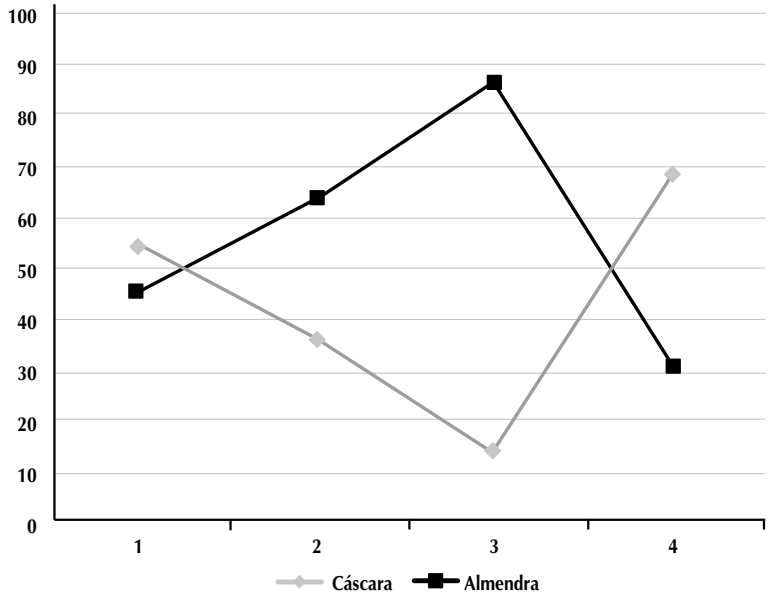
***Las** muestras se clasificaron de acuerdo al color de la almendra, y al tamaño de las partículas

NOTA: El color de la cáscara era el mismo para todas las muestras, este es, café oscuro pálido

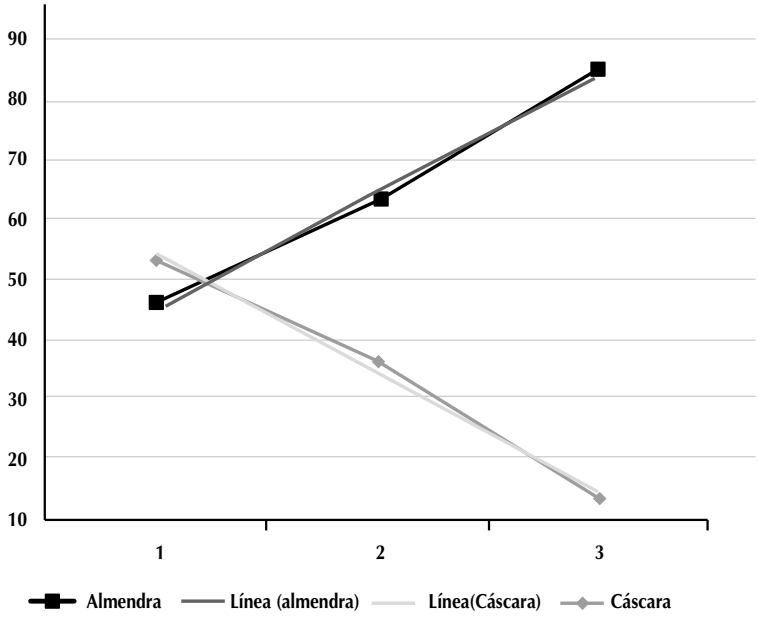
Gráfica 2. Relaciones %P/P Sacha Inchi



Gráfica 3. % P/P Sacha Inchi



Gráfica 4. Correlaciones lineares, Sacha Inchi



Almendra:
y= 19,964x + 25,275 **y= 19,964x + 74,725**
R^2 = 0,9967 **R^2 = 0,9967**

Se muestra la exactitud de la línea de tendencia lineal tanto para la cáscara como para la almendra, mostrando (con la gráfica 3) que existe una relación entre la coloración de la almendra y la cantidad de la misma que se encontrara en el fruto, es decir, es un dato importante para sacar mayor provecho al fruto, ya que entre mayor sea la cantidad de almendra mayor cantidad de aceite se podría obtener (hipótesis nula), es decir, cuando se tenga que la almendra es color café medio oscuro a café claro, se obtendrá mayor cantidad de almendra del fruto, luego de esto la cantidad disminuye dramáticamente, con lo que se perdería rendimiento.

Todos los datos que se han obtenido han sido cualitativos, posteriormente se espera realizar una caracterización y especiación tanto de las almendras de la jatropha, la sacha Inchi, la higuerilla y el nogal, como de los residuos lignocelulósicos generados para así poder determinar la viabilidad en la obtención tanto del biodiesel como del bioetanol.

Referencias bibliográficas

Atabani, A.E., Silitonga, A.S., Badruddin, I.A., Mahlia, T.M.I., Masjuki, H.H. & Mekhilef, S. (2012). A comprehensive review on biodiesel as an alternative energy resource and its characteristics. *Renewable and Sustainable Energy Reviews, 16*(4), 2070-2093.

Botella, L., Bimbela, F., Ábrego, J., Gonzalo, A., & Sánchez, J.L. (2014). *El biodiésel dentro de la biorrefinería. Nuevas estrategias.*

Buruiana, C.T., Garrote, G. & Vizireanu, C. (2013). Bioethanol production from residual lignocellulosic materials: A review-Part 2. *Annals of the University Dunarea de Jos of Galati, Fascicle VI: Food Technology*, *37*(1), 25-38.

Buruiana, C.T., Garrote, G., & Vizireanu, C. (2013). Bioethanol production from residual lignocellulosic materials: a review–Part 1. *The Annals of the University of Dunarea de Jos of Galati. Fascicle VI. Food Technology*, *37*(1), 9.

Buruiana, C.T., Garrote, G., Vizireanu, C. (2013). Bioethanol production from residual lignocellulosic materials: a review – part 1 & 2. *Fascicle VI – food technology, 37*(1), 9-24.

Casey James P. (1991). *Pulpa y papel: química y tecnología química (*Vol. 1). México: Editorial Limusa.

Cunningham, E., *Et al*. (1994). *Etanol de lignocelulósicos, tecnología y perspectivas*. Argentina: Universidad de Santiago de Compostela, Programa Cyted.

Duque, A., Salazar, H., *Et al*. (1979). *Etanol a partir de desechos agrícolas hidrólisis ácida de la celulosa*. Cali: Universidad de Valle.

Eisenhuber, K., Jäger, A.M Wimberger, J. (2013). Comparison of different pretreatment methods for straw for lignocellulosic bioethanol production. *Agronomy research 11*(1), 173–182.

Marcano, E., Padilla, A., Calderón, D. (2009). Obtención de azúcares a partir de celulosa kraft mediante hidrólisis con ácido sulfúrico diluido. *Agricultura andina, 17*.

Valencia-Botero, M.J., Rincón-Pérez, L.E., & Alzate, C.A.C. (2014). Efecto del cambio en el uso de la tierra devenido del cultivo de palma aceitera para la producción de biodiésel en Colombia. *Ingeniería y Universidad, 18*(1), 91-102.

Van de Vyver, S., Peng, L., Geboers, J., Schepers, H., de Clippel, F., Gommes, C. J. & Sels, B.F. (2010). Sulfonated silica/carbon nanocomposites as novel catalysts for hydrolysis of cellulose to glucose. *Green chemistry*, *12*(9), 1560-1563.

Yang, L., Zhang, A., & Zheng, X. (2009). Shrimp shell catalyst for biodiesel production. *Energy & Fuels, 23*(8), 3859-3865.

Análisis interdisciplinar del fenómeno auroral

Jonathan Hurtado Pachón[1]
Bertha Inés Delgado[2]
José Alejandro García[3]

Semillero de investigación: Nanotox.

Proyecto curricular: Licenciatura en Química.

Contextualización de la investigación

Actualmente la investigación está en desarrollo y pretende revisar, analizar y comprender el fenómeno auroral desde una perspectiva interdisciplinar, con el fin de integrar los factores químicos, físicos y astronómicos que intervienen en los procesos que ocurren durante las etapas de generación, y aceleración de partículas en el Sol, así como los mecanismos de fotoionización que tienen lugar en la ionósfera terrestre, permitiendo la interpretación y comprensión del fenómeno.

Los resultados de esta investigación serán útiles en cuanto permiten entender la importancia social y la relación directa que existe entre el fenómeno auroral, la química, la física y la astronomía, a su vez será un punto de referencia para posibles investigaciones acerca de plasmas astrofísicos.

Palabras clave: campo magnético, quarks, fenómenos cuánticos, leptones, bariones, actividad solar, ciclo solar.

1 Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: jonathandavidhurtadopachon@gmail.com

2 Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

3 Universidad de Los Andes.

Temática de la investigación

En esta primera etapa de la investigación se ha realizado una contextualización histórico científica acerca de las diferentes interpretaciones del fenómeno auroral pasando por las auroras presentadas en Grecia y Roma, Medio Oriente en los tiempos bíblicos, Observaciones en la edad media y el Renacimiento, Club de observaciones aurorales a partir del siglo XIX, Cálculo de las trayectorias de las partículas que las originan en el siglo XX, La ciencia actual y la interpretación del fenómeno. Además se habla acerca de la aurora presentada en Colombia (Montería) en 1859 tras la gran tormenta geomagnética denominada Carrington. Se realiza un acercamiento a la interpretación del fenómeno desde la mecánica y la cromodinámica cuántica; lo cual permite concluir que el fenómeno auroral es un acontecimiento aún indescifrable por la ciencia; donde se considera que la luz se comporta como una ondícula, es decir un extraño tipo de onda y un tipo de partícula todavía más extraño.

Referencia conceptual

La ciencia actual y la interpretación del fenómeno auroral

Se considera a la aurora actualmente como un fenómeno en forma de brillo o luminiscencia visible en el cielo nocturno, en regiones de altas latitudes (árticas y antárticas), aunque pueden aparecer en latitudes más bajas por cortos periodos de tiempo, sin embargo es muy raro verlas cerca del Ecuador (Casado, Serrat, 1998) (Klimushkin, 2007).

Las luces danzantes y brillantes de la aurora son el resultado de las colisiones entre partículas eléctricamente cargadas, procedentes del Sol que penetran la atmósfera terrestre, por lo tanto, las luces se ven por encima de los polos magnéticos norte y sur. Se conoce como aurora "boreal" las luces observadas en el norte y "austral" en el sur. Siendo la última visible en la Antártida, Australia y Nueva Zelanda (Casado, Serrat, 1998).

Las auroras aparecen como manifestaciones de varios colores, siendo los más comunes el verde pálido y rosa, no obstante, se han reportado tonos rojos, amarillo, verde, azul y violeta; estás luces aparecen en formas de parches, o nubes dispersas de luz a serpentinas, arcos ondulantes, cortinas o llamaradas de rayos que iluminan el cielo con un vistoso resplandor (figura 1) (Way & Eather, s.f.).

Origen de las auroras

El Sol está emitiendo continuamente partículas de alta energía, además de radiación electromagnética, entre ella luz visible. Este flujo de partículas constituye el denominado viento solar (gas caliente o plasma) que se encuentra formado principalmente por iones positivos y electrones. Existen fenómenos muy energéticos, como

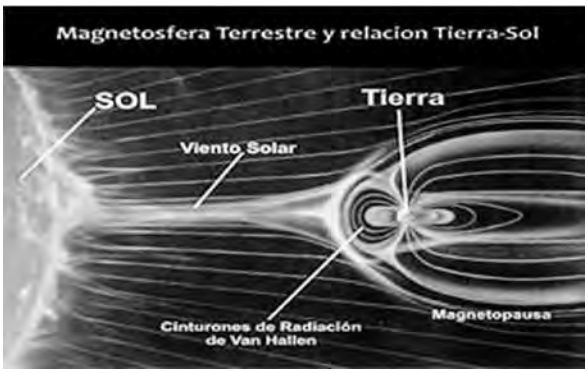
las fulguraciones o las eyecciones de masa coronal que incrementan la intensidad del viento solar. Las partículas del viento solar viajan a velocidades desde 300 km/s (vientos solar lento) a 1.000 km/s (viento solar rápido), de modo que recorren la distancia Sol- Tierra en aproximadamente dos o tres días. En las proximidades de la Tierra, el viento solar es desviado hacia el espacio por la magnetosfera terrestre (Casado, J.C., Serrat, M., 1998).

Figura 1. Aurora boreal presentada en el norte de Noruega (Svalbard) a finales de otoño, el 21 de octubre del 2014

Fuente: Beevoz (2014)

El viento solar empuja la magnetosfera y la deforma. En lugar de líneas de campo magnético como las que mostraría un imán imaginario colocado en el interior de la Tierra, lo que se produce es una estructura de líneas de campo que es alargada con forma de cometa con una larga cola en la dirección opuesta al Sol (figura 2).

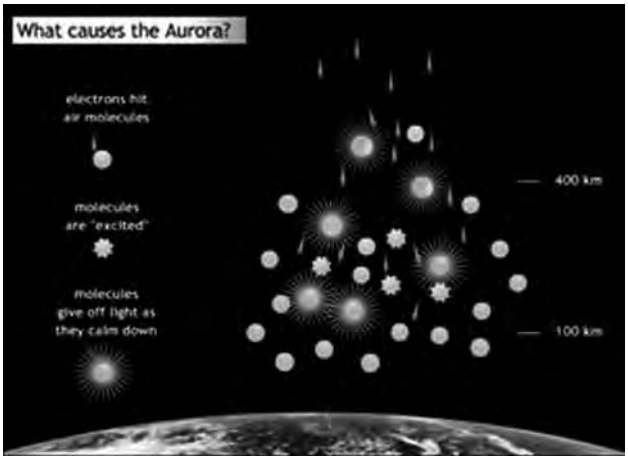
Figura 2. Representación de la relación entre el Sol, la tierra y magnetosfera que interviene en el origen del fenómeno auroral



Fuente: Beevoz (2014).

Cuando llega a la Tierra, la mayoría de las partículas son desviadas por el campo magnético terrestre. Una pequeña parte de las partículas del viento solar penetra en la atmósfera siguiendo las líneas del campo magnético terrestre. Las partículas atrapadas en la magnetosfera colisionan con los átomos y moléculas neutras de la alta atmósfera (Ionósfera) de la Tierra, típicamente oxígeno atómico (O) y nitrógeno molecular (N_2) que se encuentran en estado neutro y en su nivel más bajo de energía, denominado nivel fundamental. El aporte de energía proporcionado por las partículas procedentes del Sol lleva a esos átomos y moléculas a los llamados estados de excitación que volverán a su nivel fundamental emitiendo la energía en forma de luz (figura 3). Esa luz es la que vemos desde la superficie terrestre y denominamos auroras (Beevoz, 2014).

Figura 3. Las auroras se forman entre los 100km a 400km de altura, que corresponden a la Estratosfera y Mesosfera. Cuando un electrón procedente del viento solar choca con un átomo de Oxígeno o una molécula de N2 de la ionósfera, le transfiere energía pasando a un estado de excitación. Al regresar al estado fundamental se emiten fotones de luz en longitudes de onda ópticas



Fuente: Casado, Serrat (1998).

Colores y formas de las auroras

El color de la aurora depende de qué sustancia, nitrógeno u oxígeno, está siendo excitada por los electrones. También depende de la energía, la aceleración y el momento lineal de las partículas. Los electrones de alta energía excitan al oxígeno que emite luz verde (el color más familiar de la aurora), en tanto que los electrones de baja energía causan la emisión de una luz roja. El nitrógeno generalmente emite una luz azul. La mezcla de estos colores puede conducir también a tonos violetas, rosados y blancos. Es necesario mencionar que el oxígeno y el nitrógeno también emiten luz ultravioleta, que puede ser detectada por las cámaras de UV a bordo de

satélites en órbita. Las diferentes formas aurorales son un misterio que los científicos todavía están tratando de desentrañar (Way & Eather, s.f.).

Metodología de la investigación

La contextualización histórico científica del fenómeno auroral se realizó a través de una revisión bibliográfica, que se apoya en artículos publicados en importantes revistas, las cuales pueden ser consultadas en bases de datos registradas en la biblioteca digital de la Universidad Distrital y de la Universidad de los Andes. Se consultaron entre otras las siguientes bases de datos (Caldas, 2015):

- SpringerLink
- Science Magazine
- Science Direct
- Scopus

Otra fuente de información son las páginas Web, que se encargan de interpretar, pronosticar y responder las preguntas más frecuentes acerca del fenómeno auroral, entre las más destacadas se encuentran:

- "Solar and Heliospeheric Observatory" SOHO (SOHO, s.f.)
- "Aurora Forescast" OUTCROP (Institute, s.f.)

El acercamiento a la interpretación cuántica del fenómeno auroral se realizó en base a los libros titulados:

- "Física :grandes cuestiones" (Michael, 2011).
- "Introducción a la radioquímica. Instituto de ciencias Nucleares y Energías alternativas" (Pierre Adolff Jean, 1997).

Experiencia investigativa

Está investigación ha generado un reto dentro de mi formación profesional como licenciado en química, debido a que el fenómeno auroral ha sido abordado específicamente desde la física, e incluso la mayoría de las investigaciones presentadas por la comunidad científica acerca del fenómeno se reducen a esta área del conocimiento; aunque sus interpretaciones y predicciones han tenido presentes los factores astronómicos, no dejan de estar directamente relacionados con su lenguaje netamente físico, es decir, el fenómeno ha sido fiscalizado, por lo tanto, es necesario integrar los procesos químicos implícitos, con el objetivo de lograr un avance significativo en cuanto a la interpretación, predicción y futuro a aprovechamiento de la energía que se produce.

De igual forma este fenómeno muestra un panorama muy diferente con respecto a los ejes temáticos que uno como docente químico en formación está acostumbrado a estudiar, debido que la reacción química que resulta del intercambio de

electrones entre los reactivos, pasa a un segundo plano, ya que además, tiene lugar la reacción nuclear que puede considerarse como un intercambio de nucleones; por otra parte la energía involucrada en una reacción nuclear es aproximadamente un millón de veces superior a la reacción química.

No es raro, uno como investigador del fenómeno auroral pueda encontrarse con comportamientos aún extraños de las partículas enmarcados dentro de la electro y cromodinámica cuántica ni mucho menos ver los procesos de interacción de la materia con la radiación electromagnética mediados por un tipo especial de partícula que carece de masa en reposo y de carga denominado **fotón**, asociada con la teoría de trasferencia radiactiva, la cual tiene que ver con la dispersión y absorción de la radiación electromagnética por el medio interestelar.

En cuanto a la región generadora del fenómeno auroral se hace necesario ir más allá del modelo estándar de la física de partículas (SMPP) y comprender como el sol es capaz de crear y destruir campos magnéticos durante un ciclo de once años de duración, por lo tanto este fenómeno es muy enriquecedor a nivel de conceptos fundamentales de la química.

Resultados

Descripción del fenómeno auroral: vista desde la ciencia flexible y cambiante

Quizá el secreto mejor guardado del universo es que hay demasiadas cosas para que alguien las comprenda; sin embargo, esto no es un problema para la ciencia, ya que esta es la raíz de su fascinación y particularmente el fenómeno auroral tiene tantas curiosidades para explorar, que una vez ha captado nuestra atención, es difícil apartarnos de ella; por lo tanto, evidenciaremos cómo a través de la historia los diferentes científicos han explicado el fenómeno auroral, explorar sus respuestas nos tendrá ocupados durante este primer capítulo.

Los fenómenos naturales incluyendo el fenómeno auroral, han sido percibidos a lo largo de la historia por la mayoría de las culturas, como los augurios para bien o para mal y como presagios de eventos próximos relacionados con los periodos de crisis y angustia pública encadenados con desastres naturales como inundaciones, sequias y entre otros acontecimientos (Silverman, s.f.).

Auroras en la Grecia clásica y Roma

Se pueden encontrar en la mitología Griega citas de frases referidas a las auroras encontradas en Hesíodo como “cielos llameantes” y “dragones de fuego del cielo”; frases similares pueden encontrarse en registros de Asia, que nos permiten demostrar la ocurrencia auroral en estas latitudes (Silverman, s.f.).

Las primeras interpretaciones del fenómeno auroral se remontan al siglo VI A.C por los filósofos presocráticos como la de Anaxímenes, quién supuso que se trataban de sustancias volátiles o vapores acumulados en las nubes que al mezclarse con vapor de agua creaban luminiscencia; para Anaxágoras, eran vapores de fuego que descendían de lo más alto del firmamento hasta las nubes(Valls & Gargallo, 2010).

Aristóteles (229 A.C.) atribuye la aurora a la combustión del aire superior; él describe la aparición de la aurora como cimas o trincheras de noches brillantes(Silverman, s.f.).

En el mundo Romano la Aurora fue descrita por Séneca en sus escritos titulados Natural Quaestions y por Plinio el viejo, en su estudio de multivolumen de fenómenos naturales titulado Naturalis Historia, donde dejaron constancia de haber visto arder el cielo (Silverman, s.f.).

Auroras en el medio Oriente en los tiempos bíblicos

Parece ser que las primeras descripciones del fenómeno se encuentran registradas en el antiguo testamento, principalmente en los siguientes capítulos y versículos: Jeremías 1:13; Ezequiel 1:1 y Zacarías 1:8 (Silverman, s.f.).

Jeremías 1:13 al 14 "Vino a mí la palabra de Jehová por segunda vez, diciendo: ¿Qué ves tú? Y dije: Veo una olla que hierve; y su faz esta hacia el norte. Me dijo Jehová: del norte se soltará el mal sobre todos los moradores de la tierra". Está visión de Jeremías puede ser un recuerdo de una aurora roja difusa de baja latitud. Siglos más tarde un médico musulmán que viajaba en el Medio Oriente, en agosto 1050 D.C., observó una imagen de una ventana en los cielos "porque la luz amplia y brillante brilló y luego se convirtió en extinguido" (Silverman, s.f.).

Observaciones en la Edad Media y el Renacimiento

En la Edad Media y el Renacimiento, las referencias a las luces del norte son relativamente escasas y los textos que las mencionan están impregnados de superstición y malos augurios, aunque en las altas latitudes se consideraban ya como un fenómeno natural. En el siglo XVII, Descartes propuso una interpretación a partir de la reflexión de la luz solar en nubes de tipo cirrus (tipo de nube compuesta de cristales de hielo y caracterizado por bandas delgadas, finas, acompañadas por copetes). A raíz de la gran aurora presentada en 1621, Galileo acuña la expresión latina "aurora Borealis", que Gassendi difunde posteriormente.

A partir de entonces las auroras desaparecieron por completo de los cielos europeos y con ello las especulaciones filosóficas y eruditas, prácticamente durante un siglo (Valls & Gargallo, 2010).

El siglo XVIII es primordial en la historia del conocimiento científico del fenómeno, debido a la notable actividad auroral que tuvo lugar entre 1716 y 1790,

intervalo al que preceden y suceden dos períodos de carencia conocidos como los mínimos de Maunder y de Dalton. De la observación de la gran aurora presentada el 7 de marzo de 1716, el astrónomo Edmund Halley sostuvo la relación de esta con el magnetismo y su hipótesis se basó en que podría deberse a escapes de la materia luminosa del interior de la tierra (en su concepto hueca) a través de las aberturas del polo; se le asigna, además, el método de calcular la altura de la aurora a partir de dos observaciones (Valls & Gargallo, 2010).

En 1726, Maraldi observó que tanto la desviación angular de la posición aparente de la aurora, dependiendo del punto de vista elegido y de la extensión de la aurora del 19 de octubre aumentaban en dirección al norte. Esa misma aurora inspiró el tratado fundacional de D'Ortous de Mairan (1733), suceso muy importante hacia el conocimiento del fenómeno: el Autor calculó su altura, copiló un catálogo de apariciones, se apercibió del efecto estacional que rige las apariciones aurorales en las latitudes medias, supuso que la atmósfera solar, extendiéndose hasta la tierra, estaba implicada en su formación y predijo su aparición en el hemisferio sur, dato desconocido hasta entonces. Al mismo tiempo, Celsius público un catálogo y sostuvo una posible relación con las variaciones magnéticas, lo que consiguió demostrar mediante el estudio de las fluctuaciones diarias del campo magnético en 1757. Wargentin en 1752, describió el ovalo auroral, excéntrico respecto al polo norte; por su parte el Danés Pontoppidan llegó a la deducción en 1753 de que se trataba de un fenómeno eléctrico y Franklin afirmó que se trataba de una descarga preferiblemente de electricidad en los polos causada por el transporte de las nubes que circulan por la superficie en dirección al ecuador (Valls & Gargallo, 2010).

Club de observaciones aurorales a partir del siglo XIX

En este siglo las investigaciones progresaron con rapidez, especialmente en los países nórdicos, siendo de vital importancia el aporte realizado por Biot, quien comprobó en las islas de Shetland, la ausencia de polarización en la luz auroral, lo que le permitió descartar que se trataba de luz reflejada, como lo había indicado Descartes. La expedición a Siberia de Hansteen, donde quedó definitivamente establecida la relación con el campo magnético terrestre (1829-1830); a su vez Ångström, fue quien descartó que se tratara de sustancias distintas de los gases luminosos; pero fue Carrington y Tromholt, quienes confirmaron la asociación entre auroras y actividad solar, relacionando las fluctuaciones del óvalo auroral con los ciclos solares de 11 años. Hermann Fritz trazó en 1881 sobre el mapa líneas de igual frecuencia alrededor de los polos geográfico y magnético, quedando en el centro el polo geomagnético que coincide con el polo auroral, al noroeste de Groenlandia (Valls & Gargallo, 2010).

Desde el punto de vista de las radiaciones es el danés Paulsen quién asumió que la radiación ultravioleta emitida por las protuberancias solares era la causante de la aurora; sin embargo, para el noruego Birkieland, las partículas con carga eléctrica

llegaban al campo magnético terrestre a la velocidad de la luz y eran transportadas por las líneas de fuerza hacia los polos, y lo comprobó en el laboratorio (Valls & Gargallo, 2010).

Durante el siglo XIX se copilaron catálogos regionales de observaciones del fenómeno auroral como los de Dalton para Inglaterra (1834), de Rico Sinobas para España (1855), de Rubenson para Suecia (1879]), pero sobre todo el catálogo general de Hermann Fritz (1837), el cual es aún de gran utilidad.

Uno de los últimos aportes del siglo XIX acerca del fenómeno lo realizó Ångström, aplicando técnicas espectrográficas; halló que la aurora produce una fuerte emisión en la zona del espectro correspondiente a la excitación de los átomos de oxígeno.

Cálculo de las trayectorias de las partículas que originan las auroras en el siglo XX

En el siglo XX se dieron pasos agigantados sobre el fenómeno, ya que Størmer calculó las trayectorias de las partículas, demostrando que se aproximan a las regiones polares describiendo espirales progresivamente cerrados, hasta que son reflejados y transferidos al polo contrario, donde se repite la secuencia; lo que explica la formación simultánea de la aurora en ambos polos; también demostró junto con sus colegas, mediante el empleo de fotografías que la aurora empieza a la altura de unos 70km y que a partir de los 100 decrece en intensidad hasta los 900 y que el sol la ilumina durante el crepúsculo a unos 200km de altura. Vegard continúo con el análisis espectral de Ångström; descubriendo unas líneas verdes problemáticas que más tarde se vio, que representaban una emisión en materia rarificada, como en la alta atmósfera, sin embargo la técnica aeroespacial ha ofrecido un nuevo paraje de observación, que han permitido central las investigaciones en establecer las relaciones de la aurora con la actividad solar (Valls & Gargallo, 2010).

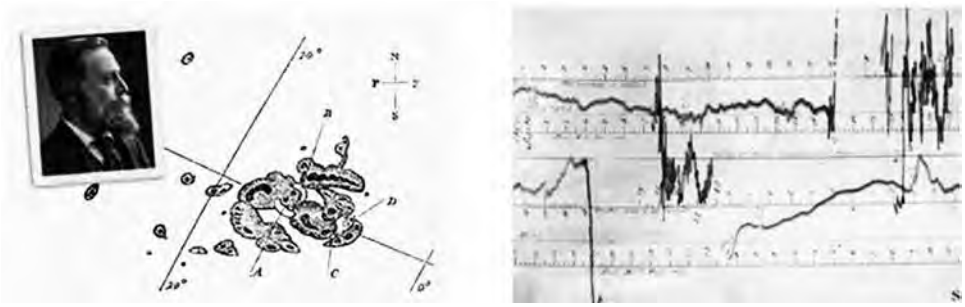
El desarrollo de la ciencia química en los últimos años del siglo vino a proporcionar nuevas teorías, Lavoisier, quien sugirió que las auroras se originaban por el encendido a causa de la chispa eléctrica del hidrógeno acumulado en las altas regiones; la combustión lenta duraría días o semanas, desprendiendo luz y calor. El diario de Barcelona reconoció en 1792, que no se había alcanzado el consenso sobre el origen del fenómeno, se amplió aún más el abanico de posibilidades sobre la interpretación del fenómeno auroral (Valls & Gargallo, 2010).

Aurora boreal vista en Colombia

El astrónomo inglés Richard Carrington describió el jueves primero de septiembre de 1859, lo que sucedió mientras observaba el grupo de manchas solares número 520; donde evidenció un estallido de luz blanca que parecía salir de dos puntos del grupo de manchas; este fenómeno aumentaba de intensidad y tomaba una forma parecida a la de un riñón; por lo tanto Carrington había estado presente en el primer destello solar

visto por un ser humano del que se tenga noticia A partir del 28 de agosto hasta el 7 de septiembre los valores registrados en los instrumentos revelaron una gran turbulencia, siendo el 28 de agosto y el 2 de septiembre los dos eventos más importantes, que dejaron como huella la vislumbración de dos auroras (Cárdenas, M. F., 2014).

Figura 4. Izquierda: Dibujo de la región de la región 520 y del destello solar (A y B) del 1 de septiembre de 1859, hecho por Richard Carrington. Derecha: Registro de la tormenta geomagnética del 1 de septiembre de 1859, captada en el observatorio de Kew



Fuente: Cárdenas (2014).

Hay que tener en cuenta que no solamente fue turbada la naturaleza sino que las líneas telegráficas de diferentes países fueron afectadas quedando inservibles durante varias horas; por ejemplo las comunicaciones en Paris se vieron afectadas e incluso se observaron fuertes chispas en los cables del circuito de conducción; en otros casos, la tormenta geomagnética ocasionada, permitió la comunicación en sitios muy lejanos como Boston y Portland, siendo esta la primera vez que se registró la trasmisión de un mensaje a causa de la energía de una aurora. El resultado de la tormenta eléctrica, además trajo como consecuencia de la inversión de los polos de las baterías (Cárdenas, 2014).

La tormenta geomagnética de 1859 fue de tal magnitud que hizo que la aurora se manifestara en latitudes tropicales; tal es el caso, que la revisión de documentos de la época permitió reconstruir el fenómeno que se presentó en Montería (Córdoba), población situada a los 8° 45′ al norte de Colombia; teniendo como protagonista al sacerdote José Inés Ruiz, quién posiblemente realizó el reporte de este particular fenómeno; el cual es referenciado por Jaime Exbrayat en su libro *Historia de Montería* (1971):

> En Marzo de 1859 los habitantes de la ciudad contemplaron estupefactos un fenómeno de vastas proporciones. Negros nubarrones surcados a cada instante por candelazos de extraños fulgores; inmensas lenguas de llamas y deslumbrantes globos ígneos que se deshacían para volver a encenderse segundos después, daban la impresión de cien volcanes en erupción. Y en el centro de aquellos llameantes espacios se formó, claramente dibujada, una enorme S que allí permaneció mientras duraba el fenómeno que comenzó a las tres de la madrugada. Tan intensa era la

> claridad que podía confundirse con una aurora boreal y penetraba hasta el interior de las casas. Impresionadas y temerosas las gentes se precipitaron hacia la iglesia y postradas de hinojos ante la Majestad Divina pedían, a grandes voces, que se alejaran las calamidades presagiadas por el raro fenómeno. El padre José Inés Ruiz rezó públicamente la llamada oración de los siete derramamientos de Sangre de Nuestro Señor Jesucristo… (Cárdenas, 2014, p.166)

El fenómeno auroral y su ciencia: Más allá de simples llamaradas en el cielo

Considero que el fenómeno auroral es un acontecimiento asombroso, aún indescriptible e indescifrable por la ciencia, específicamente porque es un fenómeno enmarcado dentro de la mecánica cuántica que involucra la luz, teniendo en cuenta que está se comporta como una ondícula, es decir, un extraño tipo de onda y un tipo de partícula todavía más extraño. Si se considera al fenómeno como cuántico, se hace necesario recordar aquella frase del gran físico Richard Feynman que escribió en *El carácter de la ley física* "Pienso que puedo decir con seguridad que nadie entiende la mecánica cuántica" por ende, el fenómeno no se ha logrado elucidar por completo (Michael, 2011).

Hasta el momento se puede decir que en el fenómeno auroral se presentan las cuatro fuerzas naturales, las cuales se asocian a vectores denominados bosones (son partículas que crean una fuerza) y cumplen un papel de soporte en las interacciones que se dan en la región generadora, aceleradora y en los procesos originados en la ionosfera para dar origen a la aparición de la aurora (tabla 1) (Michael, 2011).

Tabla 1. Características de las fuerzas naturales

Fuerza	Descripción	Intensidad Relativa	Extensión o Alcance	Partículas mediadoras
Fuerte	Mantiene unido los átomos	1	10-15	Gluón
Electromagnética	Atrae/Repele partículas cargadas eléctricamente	1/37	Infinita	Fotón
Débil	Crea la radiación Beta	10-6	10-18	Bosones W y Z
Gravedad	Atrae cualquier cosa que tenga masa/energía	10-39	Infinita	Gravitón (hipotético)

Aunque los teóricos lograron unificar la fuerza electromagnética y la fuerza débil bajo la fuerza electro-débil; todavía no existe ninguna teoría para unificar la fuerza electro-débil con la fuerza fuerte y por ende con la fuerza de gravitación, por lo tanto, considero que estudiar el fenómeno auroral sería una posible oportunidad para unificar las cuatro fuerzas de la naturaleza en una sola teoría (Michael, 2011).

Si se tiene presente que las partículas se clasifican según la naturaleza de sus interacciones (fuertes o débiles) y que cada partícula está asociada con una antipartícula que tiene la misma masa y spin que las distinguen de carga y otras propiedades; se esperaría que en el fenómeno auroral, específicamente en el viento solar (región generadora) estuvieran presente partículas subatómicas (tabla 2).

Tabla 2. Las partículas fundamentales de la materia

Hadrones	Quarks
Sufren la interacción fuerte, de los cuales existen dos grupos los mesones (spin) y los bariones (pesados).Los hadrones están constituidos por partículas elementales llamadas quarks, de las cuales se distinguen seis, que se caracterizan por sus cualidades distintivas	Quarks up (u); down (d); strange (extraño); Charmed (encantado); Bottom (fondo) o beauty (belleza) y Top (cúspide) o Truth (verdad), siendo este último descubierto en 1994; hay que tener presente que mientras los quarks Down y up son estables, los otros cuatro son de vida corta y se degradan rápidamente en los dos primeros; además, son las únicas partículas que experimentan las cuatro fuerzas de la naturaleza. Los hadrones contienen tres quarks: dos down y un up forman el protón, en tanto que el neutrón está formado por dos up y un down.
Leptones	Partículas
Son partículas que interactúan con los fotones a través de la interacción débil. Comprenden partículas como el electrón.	Electrón, muón, Tauón o Tau con sus respectivos neutrinos. El muon y el tau, existen únicamente durante minúsculas fracciones de segundos. Los neutrinos carecen de masa y se desplazan a una velocidad cercana a la luz y son producidos en reacciones nucleares y en desintegración radiactiva β

De igual manera se sabe que estas partículas provenientes del viento solar; las cuales son transportadas por el plasma y aceleradas por campos electromagnéticos; pueden interactuar con los átomos de N_2 y O_2 presentes en la ionósfera o incluso con más especies que se encuentran allí, dando origen a efectos como: **efecto eléctrico; efecto Compton y producción de pares,** producto de las diferentes radiaciones, que se encuentran dentro del espectro electromagnético, siendo los rayos x y los gamma las radiaciones más penetrantes. Las radiaciones como ya se indicó se clasifican según su naturaleza dual como ondas (fotones) o como partículas con carga o sin carga y si ionizan o no la materia con la que interactúan (Pierre Adolff Jean, 1997).

Teniendo en cuenta lo anterior, no es posible reducir el fenómeno auroral a algo tan insignificante (a comparación de lo que se supone a nivel cuántico tiene este fenómeno) como son las simples excitaciones electrónicas en las cuales intervienen los electrones de enlace de las moléculas de N_2 y O_2; presentes en la ionósfera; en las que sus electrones pasan de zonas energéticas bajas a zonas energéticas mayores, produciendo radiaciones comprendidas a una longitud de onda determinadas, que dan origen a los colores característicos de la aurora (Beevoz, 2014). Pero qué pasaría si los colores y las formas diversas de las auroras no solamente fueran producto de simples excitaciones electrónicas, sino que también fueran producto de las

desintegraciones nucleares (β y Captura electrónica) de los diferentes núclidos de oxígeno, nitrógeno, neón y flúor (que forman una serie isobárica) presentes en la ionósfera y aún más; si el tiempo de duración del fenómeno, estuviera relacionado también con el tiempo de vida media de los núclidos que sufren estás desintegraciones. Lo anterior es únicamente una hipótesis, que se sustentará dentro de los capítulos posteriores, para dar relevancia a lo indescriptible que puede ser esté fenómeno.

Abordando el fenómeno auroral desde el campo de la mecánica cuántica; específicamente a lo que Erwin Schödinger llamó enmarañamiento cuántico (1935), donde se dio cuenta por primera vez, al advertir que las ecuaciones de la teórica cuántica, aplicadas a dos partículas que interactúan, imparten una cualidad insólita, ya que después de su encuentro ya no pueden describirse adecuadamente como individuales, sino que están relacionadas; la descripción cuántica de la partícula A contiene información acerca de la partícula B, y viceversa; por lo tanto; si cambiamos las propiedades de la partícula B, cambiamos necesariamente las propiedades de la partícula A. Esto no requiere una conexión física; la conexión de enmarañamiento cambia las propiedades cualquiera que sea la separación entre las dos partículas enmarañadas (Michael, 2011). A caso no es evidente, el posible enmarañamiento cuántico que existe entre los dos cuerpos celestes (sol y tierra). Aunque se trata de una operación compleja, pero lo fundamental es que una medición en una partícula, de un par que estén enmarañados obliga a un cambio en las propiedades de la otra; eso sin mencionar el sin número de enmarañamientos que se esperaría ocurrieran entre los fotones, electrones, protones y neutrinos existentes dentro del fenómeno (Michael, 2011).

De manera similar se esperaría que el fenómeno auroral, este enmarcado dentro de los procesos cuánticos que son considerados como un dragón humeante: su cola (región generadora de la aurora) podemos conocerla. Su boca (la aparición de la aurora) es también clara. Pero el cuerpo del dragón (desintegraciones, enmarañamientos de partículas, procesos de ionización de la materia, aceleración de las partículas, etc.) es una nube de humo impenetrable, y no tenemos derecho a hablar de lo que está presente; porque lo que dijo Wheeler es cierto

> La emisión de la luz procedente de las estrellas es un proceso cuántico, después de todo: los fotones individuales de la luz de las estrellas tienen el mismo carácter que los fotones de la luz de láser que usamos en los experimentos cuánticos. Y un experimento de elección retardada realizada a una escala cósmica es lo mismo que uno realizado en el laboratorio… pero con implicaciones mucho más profundas. (Michael, 2011)

Por último diré que el fenómeno auroral es uno de los sucesos naturales que permiten que converja tanto la ciencia como ese ser supremo al que hemos denominado Dios; bajo el cual se esconden las manifestaciones más extrañas de la teoría cuántica como lo dijo Einstein “variables ocultas”; las cuales nosotros los de carne y hueso no hemos podido descifrar aún.

Referencias bibliográficas

Beevoz (2014). *Aurora boreal*. Recuperado de http://www.beevoz.com/2014/10/21/aurora-boreal/

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2015). *Bases de datos*. Recuperado de http://bdigital.udistrital.edu.co/index.php/recursos-electronicos-suscritos

Cárdenas, M.F., & S.C.S. (2014). La gran aurora boreal causada por el evento carrington, vista en Monteria en septiembre de 1859. *Astrolabio*, 99–114. Recuperado de http://astrolabio.phipages.com/ediciones-anteriores/astrolabio_13-2/articulo_8

Casado, J.C., Serrat M, P.M. (1998). *Cálculo altura de formación de las auroras boreales*. Recuperado de http://astroaula.net/recursos-didacticos/actividades/auroras-boreales/?print=pdf.

Institute, G.I. (s.f.). *Aurora forecast*. Recuperado de http://www.gi.alaska.edu/AuroraForecast

Klimushkin, D.Y. (2007). How energetic particles construct and destroy poloidal high- Alfvén waves in the magnetosphere. *Planetary and Space Science*, *55*(6), 722–730.

Michael, B. (2011). *The Big questions: Physics*. (2011 Michael Books, Ed.) (Primera Ed.).

Pierre Adolff Jean. (1997). *Introducción a la radioquímica*. Instituto de ciencias nucleares y energías alternativas.

Silverman, S. (s.f.). *Early auroral observations*.

SOHO. (s.f.). *Solar and Heliospheric Observatory*. Recuperado de http://sohowww.nascom.nasa.gov/

Valls, E. II, & Gargallo, J. (2010). Auroras boreales observadas en la Península Ibérica, Baleares y Canarias durante el siglo XVIII. *Treballs del Museu de Geologia de …*, *17*, 45–110. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4616357

Way, M., & Eather, R. (s.f.). *What is the aurora ? What does an aurora look like ? What causes the aurora* .

Teoría de grupos aplicada a la química

Kevin Johan Cobos Montes
Aiby Nicol Parra Leyton
Luis Carlos García Sánchez

Resumen

El estudio de la teoría de grupos, la comprensión de su mecánica y la aplicación de la misma a las estructuras moleculares son un importante camino para ingresar al mundo de la química cuántica. En este trabajo se presentará una aplicación de la teoría de grupos a la comprensión de una estructura molecular en particular, el naftaleno; con esto se muestra una de las actividades que los estudiantes del semillero de química teórica deben realizar en la línea de síntesis orgánica, para posteriormente participar en actividades de investigación con grupos internos y externos.

Introducción

La teoría de grupos es una teoría reciente de la matemática que permite generalizar ciertas figuras por sus simetrías, agrupándolas por similitudes entre modelos y desarrollando tablas en las que se puede establecer propiedades después de haber identificado el grupo geométrico al que pertenece. Aquí se estipularan los grupos geométricos a los cuales llamaremos grupos puntuales, desarrollando un enfoque a las estructuras geométricas de las sustancias naturales y sintéticas que se pueden encontrar en la naturaleza o formar en el laboratorio, basándonos en los libros de Albert Cotton de teoría de grupos aplicada a la química, el semillero de química teórica enfoca estos estudios con el objetivo de comprender el desarrollo de las generalidades de la materia en sus estructuras tridimensionales como base de mutación o formación de proteínas a las cuales se les determinan características fisicoquímicas a partir de sus interacciones entre átomos; Para cumplir con este objetivo se requiere, por parte de los estudiantes el estudio de estructuras menores.

Por esto en el presente artículo encontrara los hallazgos respecto a la molécula de naftaleno.

Un grupo es una serie de elementos formados por operaciones de simetría y relacionados entre sí mediante ciertas reglas:

- El producto de dos elementos cualesquiera de un grupo y el cuadrado de cada elemento debe ser otro elemento del grupo.
- Uno de los elementos del grupo debe ser conmutativo con los restantes y dejarlos invariables
- Existe la ley asociativa de la multiplicación
- Cada elemento tiene un reciproco que a su vez es un elemento del grupo.

Dentro de los grupos se incluyen los subgrupos en los que se encuentra la restricción del orden del subgrupo, "el orden de cualquier subgrupo debe ser divisor del orden del grupo".

Metodología

Para el estudio y construcción final de los diagramas de energía de los orbitales moleculares en cualquier estructura se aplica el siguiente algoritmo

- Determinación de los elementos de simetría
- Identificación del grupo puntal al que pertenece la estructura según los elementos.
- Determinación de la base reducible.
- Determinación de las irreducibles que corresponden a la estructura.
- Determinación de las Combinaciones Lineales de Acuerdo a la Simetría CLAS aplicando el operador de proyección.
- Normalización de las CLAS y construcción de los Orbitales Moleculares Correspondientes.

Resultados y análisis

Siguiendo el algoritmo se obtienen los siguientes resultados

Los elementos de simetría, determinados en el análisis de la estructura molecular, contemplando sus orbitales atómicos Pz son:

E, C2, C'2, C"2, i, σh, σd, σv.

Estos elementos de simetría pertenecen al grupo D2h, descritos en la tabla 1.

Tabla 1. Grupo puntual D2h.

D2h	E	C2	C2,	C2, ,	i	h	σd	σv
Ag	1	1	1	1	1	1	1	1
B1g	1	1	-1	-1	1	1	-1	-1
B2g	1	-1	1	-1	1	-1	1	-1
B3g	1	-1	-1	1	1	-1	-1	1
Au	1	1	1	1	-1	-1	-1	-1
B1u	1	1	-1	-1	-1	-1	1	1
B2u	1	-1	1	-1	-1	1	-1	1
B3u	1	-1	-1	1	-1	1	1	-1

La base reducible se determina operando cada elemento de simetría sobre la estructura y verificando el número de orbitales que se mantienen en la posición inicial. De tal forma se tiene

r = [10, 0, 0, -2, 0, -10, 2, 0]

Las irreducible se determinan de la forma

Γϖ	E	C2	C'2	C''2	i	σh	σd	σv
B3g	10	0	0	-2	0	10	-2	0

De esta manera se obtiene que:

B_3g=16/8 , B_3g=2

Las CLAS se determinan siguiendo la secuencia

P̂(B3g)= 1(E.Φ1) + [1(C2.Φ1)] + [1(C'2.Φ1)] + [1(C''2.Φ1)] + [1 (i.Φ1)] + [1(σh.Φ1)] + [1(σd.Φ1)] + [-1(σv.Φ1)]

P̂(B3g)= Φ1 – Φ5 + Φ8 - Φ4 - Φ5 +Φ1 - Φ4 + Φ8

Quedando

P̂(B3g)= 2(Φ1 - Φ4 - Φ5 + Φ8)

Normalizadas las CLAS se escriben los orbitales moleculares resultando

ψ(B_3g)=1/√4(Φ_1-Φ_4-Φ_5+Φ_8)

Para el desarrollo de la operaciones de la molécula del naftaleno se factoriza en tres operaciones C2. Los cuales se desarrolla por la descripción de los orbitales en desplegar con mayor facilidad atracción molecular por los orbitales 1, 4, 5, 8. Desarrollando las reflexiones a partir de estos orbitales sin descartar los otros orbitales al desarrollar la representación irreducible.

Conclusiones

Los estudios acerca de un elemento de simetría es decir de la entidad geométrica, en los que se desarrolla varios elementos derivan de la estructura propia de la molécula partiendo únicamente de consideraciones simétricas.

A partir de estas estructuras geométricas la materia se puede agrupar determinando sus características cualitativas partiendo de cálculos cuantitativos donde se puede predecir estados de energía existente, cantidad de interacciones y transiciones que tienen lugar entre las moléculas.

La teoría de grupos en el semillero se ha desarrollado con el objetivo de entender el comportamiento de la materia y su funcionalidad, introduciéndose en los mecanismos computacionales ya elaborados prediciendo mutaciones, alteraciones e interacciones probablemente más estables en su mínimo estado de energía

Los estudiantes de segundo semestre de la carrera de licenciatura en química pueden desarrollar este tipo de operaciones.

Referencias bibliográficas

Cotton, A.F. (1977). *La teoría de grupos aplicada a la química.* México: Editorial Limusa.

Diseño de un protocolo de levantamiento radiométrico para centros de rayos X diagnóstico

Pilar Infante Luna
Sergio A. Morales Arias
Cristian C. Lemus Cubides

Grupo de investigación: Física Aplicada a las Ciencias Biológicas (FIACIBI).[1]
Proyecto curricular: Licenciatura en Física.

Contextualización de la investigación

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación de corte experimental en el área de la física aplicada a las ciencias biomédicas; se encuentra actualmente en su primera fase de desarrollo y cuenta con financiación de la Universidad Distrital a través del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC) - convocatoria 07 de 2015.

Esta investigación surge a partir de la necesidad y obligatoriedad de los centros de radiodiagnóstico de contar con programa de aseguramiento de la calidad que garantice la protección de los trabajadores ocupacionalmente expuestos, así como del público y los pacientes que allí acudan. En ese marco se propone el diseño de dicho programa así como la fabricación y estandarización de un fantoma que permita determinar las dosis de radiación que recibiría un paciente de rayos X convencional, a fin de evaluar si estas se encuentran por debajo de los valores de referencia, contribuyendo a minimizar los efectos biológicos.

En la primera fase del proyecto se propone diseñar e implementar un protocolo para el levantamiento radiométrico, el cual se presentará en este documento.

Palabras clave: control de calidad, rayos X, radiometría, personal ocupacionalmente expuesto, efectos biológicos.

1 Correo electrónico: fiacibi@udistrital.edu.co.

Temática de la investigación

Desde el descubrimiento de los rayos X, las radiaciones ionizantes se han venido empleando exitosamente en el área médica para la obtención de imágenes diagnósticas posibilitando la detección temprana de lesiones; sin embargo este beneficio viene acompañado de un riesgo, ya que el 80 % de las dosis de radiación de origen artificial están asociadas al empleo de equipos emisores de radiación ionizante. Mantener estas dosis de radiación dentro de los límites establecidos, requiere el diseño e implementación un programa de aseguramiento de calidad lo cual implica llevar a cabo un control de calidad al equipo, así como realizar una verificación del cumplimiento de las normas en relación con la seguridad radiológica de la instalación, aspectos que garantizan la seguridad tanto de los trabajadores ocupacionalmente expuestos como de los pacientes y del público en general.

Lo anterior lleva a plantear las siguientes preguntas orientadoras de esta investigación: ¿es necesario el diseño de programas de aseguramiento de calidad en centros de radiodiagnóstico? ¿La implementación de este programa puede contribuir a disminuir las dosis recibidas por los pacientes, así como mejorar la calidad de la imagen?

Con el fin de suplir estas necesidades en este proyecto se plantea el diseño de un programa de aseguramiento de calidad para un centro de diagnóstico de rayos X convencional (Vañó C., Fernández Sotoa, Sánchez Casanueva, & Ten Morón, 2013), para lo cual en la primera fase se diseñó un protocolo de levantamiento radiométrico, cuyos resultados se presentan en este documento.

Referencia conceptual

El diagnóstico radiológico o radiodiagnóstico es un procedimiento que posibilita evaluar la morfología de una región en particular a partir de imágenes obtenidas mediante el empleo de radiaciones ionizantes; lo que implica que el paciente reciba una dosis de radiación en cada procedimiento al que es sometido, estas dosis aunque son bajas pueden generar un detrimento en la salud especialmente en el caso de pacientes menores de edad. Los aspectos antes mencionados han llevado a la búsqueda de mecanismos que contribuyan a disminuir la dosis de radiación en estas prácticas de diagnóstico (Ramos & Villarreal, 2013).

En esa dirección la comunidad internacional ha venido trabajando en la implementación de programas de aseguramiento de la calidad con el fin de proteger tanto al paciente como al trabajador ocupacionalmente expuesto (Faraj, Ali, & Saeed, 2013).

Uno de los aspectos relevantes a tener en cuenta al implementar estos programas está asociado al diseño de protocolos de control de calidad, que permitan determinar la dosis de radiación que es recibida sobre un tejido específico; esta evaluación se logra por medio del empleo de fantomas que se utilizan como sujetos de prueba para medir dicha dosis máxima; sin embargo los costos de los mismos son elevados

lo que ha llevado a trabajar en su diseño y construcción con el fin de evaluar tanto la dosis a diferente profundidad como la calidad de la imagen (Chida, Kaga, Haga, Takeda, & Zuguchi, 2013).

Adicionalmente el diseño e implementación de protocolos de levantamiento radiométrico diseñados con base en las normas internacionales (IAEA, 2001), garantiza mantener las dosis de radiación por debajo de los límites establecidos a fin de evitar efectos biológicos negativos.

Metodología de la investigación

Esta investigación es de corte experimental dado que luego de elaborar los protocolos y de diseñar tanto el fantoma de tejido equivalente como las cuñas de aluminio y/o cobre, se realizará la etapa de implementación en un centro de radiodiagnóstico; el proyecto se realizará a través de fases: en la primera se elaborarán protocolos; en la segunda se elaborarán elementos (fantomas y cuñas) para llevar a cabo el control de calidad y finalmente se implementarán los protocolos en un centro de rayos X convencional.

En la primera fase del proyecto se diseñó un protocolo de levantamiento radiométrico el cual incluye: el reconocimiento de la instalación desde la perspectiva de la radio protección, identificando zonas controladas y zonas de libre acceso; las mediciones de los niveles de dosis absorbida en aire en los diferentes puntos de interés, al interior y fuera de la instalación; así como la comparación de estas mediciones de dosis con los niveles de referencia; lo anterior con el fin de establecer el cumplimiento o no de los mismos. En el caso de que estos no cumplan el protocolo incluye recomendaciones para el profesional responsable en la instalación de la protección radiológica, a fin de que se tomen las medidas necesarias para evitar una sobreexposición a la radiación (Shepard *et al.*, 2002).

Resultados

El diseño de un protocolo para el levantamiento radiométrico debe fundamentarse en las normas internacionales y tener como referente los límites de dosis establecidos por el Onanismo Internacional del Energía Atómica (OIEA), los ítems que debe contener son: Identificación instalación y del equipo o equipos que allí se encuentran en operación, registrando los parámetros de operación; la metodología a implementar debe ser clara así como la instrumentación empleada; se deben registrar los valores de la dosis efectiva anual y el valor de referencia a fin de comparar los valores medidos con los valores establecidos y finalmente se deben anotar las recomendaciones desde la perspectiva de la radio protección, que se consideren pertinentes.

Experiencia investigativa

En trabajo investigativo que el grupo FIACIBI ha venido realizado en diferentes campos tanto de las ciencias biológicas como de las ciencias biomédicas ha tenido como norte la implementación de la física aplicada a problemas concretos asociados a estos campos del conocimiento, aportando a la solución de los mismos desde perspectivas diferentes a las tradicionales. La unión de diferentes campos del saber a través de un problema común ha permitido realizar un trabajo interdisciplinario lo que ha contribuido al crecimiento académico de los investigadores.

La inclusión de estudiantes de licenciatura en física así como de la especialización en bioingeniería ha contribuido a fortalecer su formación investigativa, motivándolos a continuar sus estudios, en algunos casos fuera del país.

Conclusión (resultados de la investigación)

El diseño e implementación de un protocolo de levantamiento radiométrico permite la caracterización de la instalación identificando zonas controlas y de libre acceso, determinando los niveles de radiación y verificando el cumplimiento de los niveles de referencia establecidos.

La inclusión de estudiantes en el proceso investigativo contribuye a su formación integral fortaleciendo competencias en este campo.

Referencias bibliográficas

Chida, K., Kaga, Y., Haga, Y., Takeda, K., & Zuguchi, M. (2013). Quality control phantom for flat panel detector x-ray systems. *Health Physics, 104*(97-101).

Faraj, K. A., Ali, R. T., & Saeed, A. O. (2013). Quilty controland radiation dose rates measurment from diagnostic x-ray examination at different places of hospitals. *Sulaimania, International Journal of Research and Reviews in Applied Sciences, 16,* 318– 325.

IAEA, A. X. (2001). *Protocolos de control de calidad en radiodiagnóstico*.

Ramos, O., & Villarreal, M. (2013). Disminución de la dosis de radiación en el radiodiagnóstico. *Revista chilena de radiología, 19*(1), 5–11.

Shepard, S. J., Lin, P.P., Boone, J.M., Cody, D.D., Fisher, J.R., Glasser, H., Thompson, S. K. (2002). Quality control in diagnsotic radiology, AAPM Report 76. *Medical Physics Publishing.*

Vañó C, E., Fernández Sotoa, J. M., Sánchez Casanueva, R. M., & Ten Morón, J.I. (2013). Niveles de referencia de dosis en radiología intervencionista. Radiología, 55, 17–24. Recuperado de http://doi.org/10.1016/j.rx.2013.08.001.

Parte VI
Diversidad y discriminación cultural, social y de género

¿Y yo qué soy? Imaginarios de género en los enunciados estéticos (gráficos y escritos) de las y los actuales docentes en formación de La Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Nivel 1 de 2013 –I)

Gary Gari Muriel
Marisol Castiblaco Martínez
Ibeth Tatiana Durango Lara
Natalia Lucía Vargas Sánchez

Semillero de investigación: Alunantes.[1]
Proyecto curricular: Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Contextualización de la investigación

En el marco de la convocatoria 15 de 2013 del CIDC concebida para apoyar a semilleros de investigación, el Semillero de Investigación Alunantes, de la LPI-UDFJC adelantó esta investigación (ya terminada y en proceso de aprobación para su publicación como libro)

1 Correo electrónico: exaltatio@gmail.com ggarim@udistrital.edu.co.

Con dicho proyecto pretendimos dar un paso más en la consolidación de los estudios de género como parte fundamental de los procesos de formación docente al interior de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y de la Universidad, subrayando la importancia de abordar dichos estudios, al asumir el concepto de género como una categoría transversal que atraviesa todos los procesos formativos de las y los estudiantes de educación superior, de manera que se logre asumir el debate en torno a la temática de género desde los planteamientos expuestos en nuestra Constitución Política, los cuales promueven la consolidación democrática del país, de manera que se pueda estimular en él una cultura de derechos, en la que se promueva el respeto por las diferencias, y en la que se acoja y estimule la diversidad pluricultural y la autonomía de la nación.

Palabras clave: imaginarios, Género, Expresión estética, enunciados verbo-icónicos.

Temática

La investigación se centró en el reconocimiento de las principales tendencias de los Imaginarios de Género que se manifiestan entre las y los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil del ciclo de fundamentación que acababan de ingresar al nivel 1 de formación en el primer semestre de 2013, mediante la exploración de diversos procedimientos de expresión verbo-icónica implementados al interior del trabajo pedagógico del área de artes, para contribuir al posterior abordaje de esta temática en el currículo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Contribuir en la consolidación de los estudios de género como parte fundamental de los procesos de formación docente al interior de la LPI y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Referentes conceptuales

Los referentes conceptuales que dieron sustento teórico a la investigación fueron los siguientes: el concepto de Imaginarios y su relación con la imaginación y la imagen; la noción de Imaginarios de género y, finalmente el concepto de expresión para contextualizar el campo de acción de la investigación.

Acerca del concepto Imaginarios

Desde el ámbito del pensamiento filosófico, por ejemplo, Castoriadis (1997), encuentra que el concepto *imaginarios* se halla vinculado íntimamente al de imaginación y que este se puede asociar básicamente con dos connotaciones: la primera, en torno al sentido más general del concepto *imagen* que se refiere a la idea de representación, es decir de repetición mental de las formas perceptuales generadas por la relación con el entorno. En opinión del mencionado autor, esta acepción es la que habitualmente se utiliza cuando, en la experiencia cotidiana, el común de la gente

hace uso de dicha categoría. La segunda, preferida por el autor, se relaciona con la idea de invención o más precisamente con la de creación en general, es decir, de producción de algo nuevo, de algo que no está por completo en la realidad que se percibe, pero que es motivado por esta. Según este filósofo griego, dicha concepción es menos utilizada cuando se maneja el concepto de imaginación.

Ahora bien dado que el concepto *Imaginario* se suele asociar con el concepto *Imagen* el cual se conforma inicialmente, en la psique. Entonces el Imaginario parte tanto de la representación de una Imagen que se produce con la Imaginación, como de las significaciones sociales que constituyen las personas en una comunidad. En consecuencia, podemos afirmar que los imaginarios se encuentran íntimamente relacionados con la Imaginación, pues el Imaginario, se convierte en una obra de esta. Por ello, en el presente trabajo de investigación se quiso Indagar en torno a los Imaginarios de género que poseen las y los estudiantes del grupo estudiado, partiendo de lo que propone Castoriadis (1965), así, es necesario mencionar que el Género se establece como parte de las significaciones sociales que se constituyen como Imaginario social instituyente. Por lo tanto podemos referirnos a dichos imaginarios sociales, partiendo de los postulados en torno al concepto de género que exponemos a continuación.

Más allá de la concepción convencional del género

En principio, cabe señalar que la categoría género encierra una complejidad de elementos de índole ontológico y gnoseológico. Ahora bien, desde el enfoque sociológico y culturalista para Piedrahita (2011), el discurso de género, plantea que las sociedades, presentan una forma simbólica referida a lo masculino y lo femenino, como un primer referente de identidad del ser humano, según el cual cada niño y niña asume una identidad generalizada, con sus respectivas actividades, lenguajes, espacios que configuran la simbolización de la diferencia sexual.

Por otro lado, desde otras perspectivas como la *Quuer*, el concepto de género se ha transformado hasta el punto de considerarse que de algún modo nosotros elegimos nuestro género; al respecto Butler (1990) manifiesta que el "Género se convierte en el locus corpóreo de significados culturales tanto recibidos como innovados. Y en este contexto la "elección" pasa a significar un proceso corpóreo de interpretación dentro de una red de normas culturales profundamente establecida" (p.304).

Desde estas nuevas perspectivas, se marca una complejidad ontológica, ya que como lo señala Butler (1990) se postula un yo eligiendo anterior al género que elige, donde la tensión radica no en el nacimiento de uno u otro sexo sino en llegar a ser uno u otro género; uno no elige su propio género desde la distancia, sino a partir de lo que han sido sus vivencias, es decir, desde el cuasi-conocimiento pues no se es totalmente consiente sino más adelante.

En cuanto al cuerpo, Butler (1990) sugiere una alternativa a la polaridad de género denominada *cuerpo como situación*, que implica por un lado, el cuerpo como realidad material que ha sido definida por un contexto social, y por el otro el cuerpo como una situación a asumir e interpretar dentro del conjunto de significaciones recibidas del contexto. Por ende si el "cuerpo es una forma de existir el propio cuerpo y el propio cuerpo es una situación, un campo de posibilidades culturales a la vez recibidas y reinterpretadas, entonces tanto el género como el sexo parecen ser cuestiones completamente culturales" (Butler, 1990, p.313).

Por lo referente a las subjetividades se señala que las nuevas maneras y posibilidades de entender el género trazan movimientos hacia lo insospechado, lo extraño configurando un territorio siempre móvil y expansivo; este devenir de subjetividades, implica rupturas con puntos de anclajes identitarios de género. Lo cual pone de presente que la subjetivización se produce mediante un proceso en el que interviene múltiples variables como el sexo, la etnia, la edad, etc. O, lo que es lo mismo, que la subjetividad se produce mediante un proceso que incluye prácticas materiales como las institucionales y prácticas discursivas como las simbólicas (Piedrahita, 2011).

Esto último resulta importante en esta investigación, pues el análisis de las manifestaciones estéticas; así como en los trabajos expresivos (de esencia simbólica) de las y los estudiantes de la licenciatura de pedagogía infantil, influye en la construcción y en la deconstrucción de subjetividades, visibilizando los modos de ser o concebir posibilidades de ser varones y mujeres; esto permitiría fortalecer la dimensión epistémica, metodológica y práctica, con nuevas propuestas hacia la ruptura de género que están construyendo las y los docentes en formación.

Acerca del concepto Expresión

Para el abordaje del concepto de expresión, al interior de este estudio, asumimos utilizar las propuestas teóricas de Rudolf Arnheim (1980) en torno a dicho concepto, dado que desde nuestro punto de vista estas propuestas resultan sumamente esclarecedoras. En efecto, según este autor, el término expresión presenta en la actualidad dos acepciones básicas. Una relacionada directamente con la exteriorización de sentimientos generados por la manera como percibimos nuestro entorno y otra asumida indirectamente como una proyección de dichos sentimientos, como si fueran manifestaciones de las cosas. Estas manifestaciones se producen de diferentes maneras, alguna consciente y otras inconscientemente, algunas diluidas en las experiencias cotidianas y otras enriquecidas por notables intencionalidades y alcances estéticos.

Ahora bien, aclara el autor, la valoración de la expresión que se reconoce como parte de acciones, sucesos y situaciones, depende de las características de los ámbitos en los cuales estas se perciban, porque la identificación que puede realizar un espectador de la expresión de los mismos se halla muy determinada por lo que

constituyen sus experiencias previas y particulares frente a dichas acciones y situaciones. Es así como, por ejemplo, la percepción de la "expresión" del diseño arquitectónico de una edificación vanguardista no será igual para un gerente empresarial de una gran compañía de una ciudad capital, que para una vendedora de frutas de una plaza de mercado de un pequeño caserío, como también serán absolutamente diferentes las percepciones que, de una escultura abstracta, puedan tener un diseñador gráfico de una multinacional y un carpintero de un pequeño taller veredal, a pesar que ambas personas muestren predilecciones por asuntos estéticos. Y esto ocurre así porque generalmente, los asuntos expresivos se combinan de manera casi inconsciente con el conocimiento previo de quienes las observan, constituyendo experiencias perceptuales e interpretativas mucho más ricas y diversas de lo que sería una hipotética percepción directa. Es decir nuestros mundos internos, su mayor o menor riqueza, determina en buena medida la calidad de lo que percibimos.

Entonces, podemos afirmar con Arheim (1980) que es por medio de este proceso perceptual de registro, del cual la expresión es una parte esencial, pues se basa en un conocimiento adquirido empíricamente, como podemos obtener información y generar interpretaciones acerca de nuestro entorno bio-social, las cuales determinarán en cada sujeto ciertas manifestaciones, posturas y posiciones frente a diversas situaciones, personas, ambientes, contextos, etc.

Ahora bien, dado que aún hoy, la mayor parte de los estudios semióticos se centran en el reconocimiento de la expresión como una dimensión humana que se manifiesta en función de la intencionalidad, en lo referido a la manifestación de las creencias que se concretan en acciones de creación, esta intencionalidad expresiva es determinante. Por ello en el contexto de los estudios acerca de la expresión humana, y especialmente en el de aquellos referidos a la expresión estética, siguiendo el derrotero marcado por estudios anteriores (Escobar, Mendoza, Cifuentes y Gari, 2003) consideramos pertinente retomar los siguientes aspectos que ya nos han mostrado su valor:

La intencionalidad expresiva. Asumiéndola como aquel estímulo esencial que mueve a los seres humanos a manifestar, mediante distintos procedimientos y a través de distintos vehículos, sus emociones, creencias y fantasías en torno a aquellos sucesos que intensamente les conmueven.

La temática de expresión. Es decir, el punto de partida (sensación, concepción, elucubración, etc.) desde el cual surge la intensa necesidad de presentar ante los demás esas íntimas pulsiones que requieren ser exteriorizadas como verdaderas necesidades vitales.

El vehículo de expresión. O sea el procedimiento mediante el cual se hace tangible, reconocible y comunicable aquello que ha devenido en necesidad expresiva. Vehículo que, en el caso de la expresión artística, resulta sumamente importante, dado que, las características de dicho medio determinan fundamentalmente la manera

como el mensaje llega al receptor; pues resulta sumamente distinto exteriorizar una creencia, una fantasía o una emoción que nos afecta verdaderamente, a través de un collage, o un poema que hacerlo mediante una composición sonora, o dancística, como tampoco resulta similar la percepción de una temática expresada mediante una infografía o una acción escénica.

En este sentido, y en cumplimiento de las motivaciones que nos impulsaron a continuar profundizando en las indagaciones sobre los imaginarios de género, el desarrollo de nuestro trabajo se centró en el reconocimiento de esos imaginarios juveniles sobre género, surgidos como fruto de una intencionalidad más o menos clara, por parte de las y los estudiantes de manifestar sus concepciones, valoraciones y consideraciones personales sobre sus vivencias de género a través de diferentes procedimientos de expresión estética.

El dispositivo metodológico

Dado que la temática investigada se sitúa en el plano cultural, el enfoque que hemos venido implementando está enmarcado en la orientación cualitativa, bajo la modalidad de Investigación Acción, complementada con algunas estrategias derivadas de la Sistematización de Experiencias Pedagógicas, asumiendo la posibilidad de mezclar diferentes estrategias de recolección, clasificación y análisis de la información según los planteamientos de Bonilla y Rodríguez (1997).

En efecto, la intensión de reconocer, describir e interpretar los imaginarios de género que maneja una población específica en el contexto particular de una determinada realidad social como es, en este caso el de las y los estudiantes que ingresaron a primer nivel en la LPI de la UDFJC en 2013-I, implica reconocer la lógica de estas relaciones, así como las interpretaciones y significaciones dadas por sus protagonistas, por lo cual se necesita un enfoque que permita captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten las personas del grupo poblacional que se estudia. En este caso dado que todo el conjunto de la realidad social estudiada, así como el equipo de investigación, hacen parte del ámbito académico; y que el desarrollo del proceso investigativo ha venido dándose al interior de procesos pedagógicos insertos en dicho ámbito, el enfoque principal de esta investigación es el derivado de algunas de las corrientes relacionadas con los modelos de Investigación Acción Educativa desarrollados por autores como Stenhouse (1983; 2007) y Elliott (2000a y 2000b) quienes desde sus respectivos contextos han aportado notablemente a la consolidación de una corriente internacional de profesores que se asumen como investigadores de su propia experiencia pedagógica.

A grandes rasgos, el siguiente es el dispositivo metodológico de carácter cualitativo que hemos implementado con el propósito de generar el reconocimiento de los imaginarios de género de estas y estos docentes en formación:

Motivación: Luego de plantearle al estudiantado la temática general que se iba a explorar, se les pedía que extractaran, de diferentes medios impresos y llevaran al encuentro, varias fotos grandes y de cuerpo completo de hombres y de mujeres, para facilitar el proceso de representación gráfica de sus imaginarios sobre género. Cabe anotar que en este caso, por primera vez en el desarrollo de las diversas exploraciones investigativas adelantadas hasta el momento, a una de las participantes se le ocurrió la posibilidad de tomar dichas imágenes de su "muro" de una las redes sociales virtuales que ella usa, lo cual abre una interesantísima posibilidad metodológica hacia el futuro, dado que sitúa dicha escogencia en un ámbito que fluctúa entre la dimensión personal y la dimensión colectiva que presentan dichas redes.

A continuación se hacía una presentación del tema de reflexión para que el estudiantado evocara experiencias (sensoriales, emocionales, cognitivas, etc.) que motivaran su posterior trabajo expresivo. Una vez reunidos se les planteaba que desarrollasen unos listados en los cuales señalaran:

a. varios aspectos positivos y negativos de su propia condición de género.
b. varios aspectos positivos y negativos de lo que consideraran el otro género. Y
c. algunas otras formas de asumir lo femenino o lo masculino que conocieran o imaginaran.

Reflexión y expresión: Luego de recoger estos listados se proponía que cada quien escogiera uno de los aspectos anotados, (positivo o negativo de los hombres o las mujeres) y con las fotografías que hubiese traído, o con las que pudiera intercambiar, elaborara un collage fotográfico de cuerpo completo, pero recortando diferentes partes de distintas fotografías, aun si quisiera construir una imagen mimética del aspecto seleccionado, con lo cual se garantizaba que la imagen resultante fuese realmente producto de una construcción creativa y no la simple escogencia de una imagen completamente predeterminada. Cuando terminaban se les proponía que en la parte posterior del soporte o en una hoja aparte, escribieran sus consideraciones acerca del *personaje* que había construido y de las valoraciones que le otorgaban a este producto creativo.

Confrontación: En la siguiente sesión se partía del trabajo en collage como motivación secundaria para desarrollar una variante pictórica, en la cual predominara el color con el cual asociaran la temática escogida según la valoración positiva o negativa inicial; con lo cual la nueva obra plástica, de carácter primordialmente pictórico adquiría un valor cromático de carácter simbólico personal muy significativo y ya totalmente alejado del aspecto cromático casual presente en las imágenes fotográficas iniciales.

Y, finalmente se socializaban las obras creadas destacando aquellas en las cuales además de su relevancia temática se encontraran notables logros estéticos en el manejo de los elementos plásticos (línea, forma, composición, contraste mono, o bicromático), pues no se debe olvidar que esta indagación se adelanta al interior del

proceso de educación artística desarrollado con diversas poblaciones estudiantiles, como ya se ha señalado en estudios anteriores (Gari et Al, 2011). Ahora bien, en este caso, parte de la socialización y el debate acerca de las obras realizadas, se adelantó experimentando una estrategia que no se había abordado en las experiencias investigativas con escolares. En efecto, continuando con nuestra exploración académica de los *edublogs* como estrategia pedagógica (Gari, 2012) se construyó un blog en el cual se subieron tanto las obras plásticas realizadas por todo el grupo como sus apreciaciones y comentarios cruzados acerca de las mismas. Al respecto, nos parece oportuno señalar que esta estrategia ha resultado muy interesante porque su uso enriquece notablemente la información escrita sobre las obras plásticas desarrolladas; y porque además el blog, como producto, constituye un valioso deposito público de información que incluso puede ser compartido hoy con otros investigadores en el estado como la produjo este grupo de docentes en formación; pero además sirve como complemento ilustrativo de los resultados, tal como se puede apreciar tanto en: http://ruptgenerolpi7.blogspot.com/ como parte del trabajo adelantado en la primera fase con estudiantes de sétimo nivel. Como en: http://imaginariosgenerolpi2013a1s.blogspot.com/ que es el blog en el cual se recogen los constructos plásticos y las narrativas desarrolladas por el grupo de estudiantes del primer semestre de 2013-1.

***Organización, clasificación e interpretación*:** Finalmente emprendimos la labor de clasificar, analizar e interpretar la información surgida de toda la experiencia; información que subyace tanto en las imágenes como en los escritos (físicos y virtuales) y en los comentarios orales que de estas hacían las y los docentes en formación, los cuales resultan de vital importancia dado que son el primer nivel de interpretación, sobre el cual generamos la nuestra, como plantea Geertz (1987), para evitar especulaciones de corte *psicologista*. Así, el análisis de cada categoría lo realizamos en dos partes complementarias, de un lado los enunciados verbales de los imaginarios reconocidos y del otro las concreciones plásticas de estos. Para ello se clasificó y organizó la información recopilada así: *mapas conceptuales* de los imaginarios enunciados verbalmente y *constructos plásticos* o agrupaciones por categorías de las imágenes elaboradas; como se aprecia detalladamente en el mencionado blog.

A continuación, para la interpretación de las imágenes se aplicó un modelo mixto de análisis semiótico derivado de la propuesta analítica e interpretativa desarrollada para las artes plásticas occidentales por Panofsky (1983), que se ha aplicado satisfactoriamente en estudios anteriores con escolares (Escobar, Mendoza, Cuestas, y Gari, 2003; así como en Gari *et al,* 2011); modelo que en esencia consta de dos partes **a)** una descripción de las características genéricas de las imágenes recolectadas (**aspecto iconográfico** del modelo); y **b)** una interpretación básica de los significados subyacentes en las mismas, derivada principalmente de las significaciones que le otorgaron sus autores a las obras realizadas, (**aspecto iconológico** del modelo). Aspectos ambos que pueden reconocerse en la información consignada en el blog.

Experiencia investigativa

Finalmente se adelantó el proceso de clasificación, análisis e interpretación de la información surgida a lo largo de la experiencia; información que subyace tanto en las imágenes (collages y pinturas) como en los escritos (físicos y virtuales) y en los comentarios orales que de estas hacían las y los docentes en formación participantes. Así, el análisis de cada categoría lo realizamos en dos partes complementarias, de un lado las concreciones plásticas de los imaginarios reconocidos y del otro lado los enunciados verbales (los comentarios manuscritos colocados al respaldo de las obras plásticas y las "biografías ficcionadas, complementarias de las representaciones plásticas. Para ello se clasificó y organizó la información recopilada así: *constructos plásticos* organizados en el documento final (libro) en la sección de ilustraciones; y *mapas conceptuales* de los imaginarios enunciados verbalmente en dichos comentarios y en las Biografías ficcionadas; todo lo cual puede ser consultado al ingresar al mencionado Blog.

Hallazgos y conclusiones

El proceso desarrollado durante esta segunda fase de la investigación permitió reconocer el tipo de imaginarios que sobre la temática de género, manejaban en ese momento las y los estudiantes de la LPI que iniciaban su proceso formativo en la universidad, reconocimiento que en líneas generales, podría resumirse en los siguientes ítems: valoraciones conservadoras y valoraciones renovadoras.

Imaginarios relacionados con las valoraciones conservadoras

Resaltamos las siguientes valoraciones que fueron encontradas en las obras plásticas y en las "biografías ficcionadas" de los y las participantes:

- La mayoría de los relatos presentan *personajes* que provienen de familias disfuncionales o multiproblémicas.
- El valor que más resaltan las estudiantes participantes en relación con lo femenino es la maternidad.
- Una alta consideración por las mujeres atractivas y sensuales que gusten a los hombres.
- El alcoholismo se identifica como la mayor causa de conflicto familiar.
- La aceptación del maltrato familiar y la violencia hacia la mujer como una situación naturalizada.
- El rechazo hacia las mujeres gordas o que no cumplen el prototipo de mujer establecido por el imaginario social dominante.
- El reconocimiento de la dependencia de la mujer hacia el hombre, en el sentido de continuar valorando la posibilidad de encontrar el amor de su vida y casarse.

- La mayoría de las obras de estos y estas docentes en formación, destacan la belleza femenina como un ideal expresado en un sistema binario dicotómico; por ejemplo si no se es bello se es feo, pero la fealdad se suele asociar con la inteligencia y la belleza con la prostitución.
- Encontramos una triple dominación racista, patriarcal y clasista que se refleja en estas obras; pese a algunos cambios de descripciones que se orientan tímidamente hacia valoraciones progresistas, es notorio que se van transformando los tipo de dominación que se quiere desmontar pero conservando la esencia de la triple dominación.
- Entre los pocos varones participantes predominan las valoraciones conservadoras acerca de sí mismos. Solo desean tener hijos varones.
- Mientras que por otra parte se identifica una tendencia minoritaria en la cual se reconoce que:
- La figura paterna suele abandonar el hogar.
- Aparece un grupo de *personajes* femeninos que querría operar su cuerpo para conseguir mejores ingresos como alternativa de subsistencia.
- Se acepta la sumisión de la mujer frente a las situaciones de maltrato.
- Se asume de manera naturalizada la existencia de hombres celosos, mujeriegos y machistas.

De igual manera como parte de estas mismas valoraciones, se evidencia que cuando las autoras referencian a un hombre como personaje de las *biografías ficcionadas*, se refieren a un ideal que esperan encontrar en estos, es decir, hombres dedicados al hogar, que aman solo a su mujer e hijos, hombres proveedores no solo económicamente sino también en relación con la protección. Otra de las características marcadas en algunas de estas *biografías*, es la decisión de abortar que manifiestan los *personajes femeninos,* solo porque no quieren que su hijo(a) crezca sin un padre y no porque sea otra opción de vida. Se evidencia la crítica machista hacia los varones que han asumido estudiar pedagogía infantil, debido a que esta carrera es considerada como un ámbito propio de las mujeres. Así mismo, la sexualidad aparece altamente relacionada con la promiscuidad y la irresponsabilidad, lo que termina afectando la autoestima; y por último, se identifica una marcada influencia de los medios de comunicación en cuanto al prototipo de belleza que deberían seguir las personas.

Imaginarios relacionados con valoraciones renovadoras

Dentro de las valoraciones que reconocimos como renovadoras, se resaltan planteamientos de algunos y algunas jóvenes en torno a *personajes* femeninos que a pesar de diversas circunstancias adversas tratan de estudiar y buscar una mejor calidad de vida; además de ello, se resalta el reconocimiento del papel de ciertos *personajes*

que, a pesar de haber quedado embarazadas logran salir adelante sin necesidad de tener la ayuda de un hombre. Esto se considera renovador, en cuanto a que estas mujeres se atreven a ir más allá de verse como personas dadas al servicio doméstico o el cuidado, teniendo en cuenta que ellas usan la educación como una alternativa de desarrollo para superar las dificultades de sus vidas.

Por otra parte, una tendencia interesantísima que podemos resaltar es que se empieza a reconocer otro tipo de masculinidades, es decir unas maneras diferentes de ser hombre que se distancian de la estipulada por la sociedad patriarcal; en este caso solo se logra ver dicho reconocimiento en una de las biografías, siendo una mujer quien relata la "experiencia" de un hombre que logró que operasen su cuerpo porque le gustaba sentirse mujer, a pesar de que este hombre seguía sintiendo una atracción heterosexual hacia las mujeres.

En efecto, dado que el género afecta tanto a hombres como a mujeres y que desde la perspectiva relacional de género, la definición de feminidad se hace en contraste con la de masculinidad, referirnos a lo que pensamos o creemos respecto a las mujeres implica necesariamente considerar la manera cómo se conciben los hombres; por ello es indispensable asumir que la perspectiva de género impacta a mujeres y a hombres por igual, para lograr establecer condiciones más equitativas de participación democrática.

Recomendaciones

A pesar que se han dado diferentes luchas y se ha avanzado en procesos por la reivindicación de los derechos de las mujeres, además de repensarse el papel de ellas en la sociedad, vemos que las mujeres siguen padeciendo muchas de las problemáticas sociales por las que se ha luchado; es decir, aun en los contextos familiares resaltados por los y las participantes de la investigación, se experimentan las consecuencias de pertenecer a una sociedad patriarcal. Por lo anterior, se hace necesario que en la Licenciatura de Pedagogía Infantil, en la facultad de Ciencias y Educación y en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se abran más espacios académicos para profundizar el proceso de construcción y deconstrucción del papel de la mujer y el hombre, teniendo en cuenta que como seres humanos establecemos relaciones interdependientes que deberían orientarse a la búsqueda constante de mayores niveles de equidad.

Adicionalmente, es indispensable que en todos los espacios académicos se promueva que las y los estudiantes dejen de pensar que la educación es solo una posibilidad para alcanzar mejores ingresos, teniendo en cuenta que la meta fundamental de la educación debería ser la construcción de mejores seres humanos a lo largo de todo el espectro educativo; es decir, nuestro rol como pedagogas y pedagogos infantiles implica asumir procesos idóneos orientados a formar niños y niñas con un pensamiento crítico, reflexivo y analítico.

Finalmente, a modo de recomendación general, se podría decir que es indispensable que en el proyecto curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil se implemente una cátedra de estudios de género ya que nos parece que solo con una asignatura electiva no es suficiente para el abordaje de estas temáticas, debido a que se hace necesario que las futuras generaciones de pedagogas y pedagogos infantiles, empiecen a repensar el ser mujeres y el ser hombres a nivel histórico, filosófico, epistemológico y político, con el fin de fortalecer los procesos de construcción de personas integrales, lo cual obviamente implica transformar los imaginarios de género de orientación conservadora como ya lo hemos constatado en los resultados de la investigación y promover la consolidación de imaginarios renovadores.

En este sentido, es muy importante acoger la propuesta elaborada por el colectivo Cultura Democrática con Perspectiva de Género de la LPI, en el propósito de promover la consolidación de una dinámica de reflexión permanente en torno a la temática de género, que, a partir de una *plataforma activista* inicial en la licenciatura, paulatinamente se vaya extendiendo a la Facultad de Ciencias y Educación y posteriormente a la Universidad. De manera que se logre "inscribir la discusión relacionada con la temática de género en los preceptos consagrados en la Constitución Política que nos invitan a construir un país democrático, pacífico, en el que se pueda promover la sociedad de derechos, el respeto a la diferencia, la diversidad, la multiculturalidad y la soberanía del pueblo" (Tapiero, 2014); con lo cual se logre instalar en la agenda institucional el tema de la perspectiva de género y crear acciones concretas en la Licenciatura, la Facultad y la Universidad en relación con la participación democrática con perspectiva de género.

Igualmente, como desarrollo de esta propuesta del CCDPG y en consonancia con el proceso investigativo adelantado, se propone para la Universidad, la creación de una Oficina de Género de carácter interinstitucional, en la cual se acojan y desarrollen al interior del ámbito universitario las políticas y directrices distritales y nacionales referidas a las temáticas de mujer y género, y adicionalmente se articulen procesos diversos con otras instituciones universitarias (Universidad Nacional, Universidad Central entre otras), gubernamentales (Oficina Distrital para la Mujer, IDEPAC), o no gubernamentales como la Fundación Femme, que han venido consolidando acciones orientadas a fortalecer la cultura de género en los espacios públicos y privados.

Referencias bibliográficas

Arheinm, R. (1980). *Hacia una psicología del arte*. Madrid: Alianza Editorial.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Grupo Editorial Norma.

Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade* (Traducción de Gabriela Ventureira y María Luisa Femenías). Barcelona: Gedisa Editorial.

Butler, J. (1990). *El género en disputa, El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Ensayo & Error.

Castoriadis, C. (1965). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.

Escobar C.M., Mendoza R.N.C., Cuestas, M. y Gari Muriel, G. (2003). ¿De *JÓVENes? Una mirada a las organizaciones juveniles y a las representaciones de género en la escuela*. Bogotá: Fundación Restrepo Barco y Círculo de Lectura Alternativa.

Elliott, J. (2000a). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Barcelona: Gedisa.

Elliott, J. (2000b). *La investigación acción* en educación. Madrid: Morata.

Gari Muriel, G., e*t al*. (2011). *Sistematización de experiencias: convivencia, ciudadanías género*. Bogotá: IDEP y UDFJC.

Gari Muriel, G., *Et al*. (2012.) Los edublogs, nuevos espacios virtuales de interacción pedagógica. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía, 60*, 26-30.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Madrid: Gedisa Editorial.

Groupe, µ. (1993). *Tratado del signo visual para una retórica de la imagen*. Madrid: Cátedra.

Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta*. Barcelona: Gustavo Gili.

Panofsky, E. (1983). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza Editorial.

Piedrahita, C. (2011). *Consideraciones sobre una pedagogía post-género, memorias de maestros y maestras*. Bogotá: IDEP, UDFJC.

Preciado, Beatriz (2008). *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1998b). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

Tapiero, O. (2014). *Hacia una cultura democrática con perspectiva de género* (Documento de trabajo LPI).

Subjetivación femenina: una mirada a la niña que me ronda
Caracterización de las prácticas de crianza de las pedagogas en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil[1]

Mabel Edit Beltrán Junca
Erika Puentes Garzón[2]

Semillero de investigación: Leidy Tabares (LETA).
Proyecto curricular: Licenciatura en Pedagogía Infantil.

"Mis papas siempre le inculcaron a mis hermanos que tenían que cuidarme, tratarme bien, delicado y no ser bruscos conmigo por ser una niña".
Elizabeth F.

Resumen

La presente ponencia es producto de una investigación que se encuentra en curso, desarrollada en el marco del semillero de investigación Leidy Tabares -LETA- adscrito al Proyecto curricular de Licenciatura en Pedagogía Infantil, está pretende analizar el proceso de subjetivación de "las sujetos niña" correspondientes a las licenciadas en formación de Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

1 Investigación en curso, dirigida por el docente Rafael Marroquín Fierro. Correo electrónico: lpiudistrital@gmail.com.

2 Estudiantes de la Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrantes del semillero de investigación Leidy Tabares -LETA-. Correos electrónicos: rojitome10@hotmail.com; erika.puentes01@gmail.com.

desde el enfoque de género, utilizando como técnica de investigación el relato, en donde a partir del discurso empleado se caracterizan las prácticas de crianza en la medida en que estas son un proceso cultural que edifican subjetividades, y ciertamente enmarcan a las mujeres en determinados roles que las fragiliza, inferioriza y demás, naturalizando y legitimando pensamientos, acciones y actitudes que las ponen en desigualdad.

Palabras claves: relato, prácticas de crianza, género, niña, subjetivación.

Introducción

A lo largo de los últimos años se ha analizado y estudiado a los/las sujetos desde una perspectiva de género que ha develado las diferencias que existen entre ellos, dando a conocer las disparidades que esto conlleva en la construcción de la sociedad y del sujeto mismo, que edifican su subjetividad con base a las prácticas de crianza que son el reflejo de discursos imperantes acerca de lo que es ser mujer, hombre y la relación entre los mismos.

En el actual documento se presenta cómo la constitución de las subjetividades de las licenciadas en formación de Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (en adelante LF), se encuentran relacionadas con las prácticas de crianza a las que fueron "adscritas", paras ellas estructurantes, en la medida en que el proceso de subjetivación es cultural, social y político y depende en gran medida de las socializaciones y discursos situados y empleados en esta etapa de sus vidas. Prácticas de crianza que ciertamente han reproducido las diferencias e inequidades de género, así como las mismas identidades de género tan diferentes entre hombres y mujeres.

Para tal fin la presente ponencia se encuentra estructurada de la siguiente forma:

Primera parte: Directrices teóricas

Se encontrarán los elementos conceptuales que sustentan y justifican la importancia de analizar la relación entre las prácticas de crianza y el proceso de subjetivación. Además de ello, entendiendo que la herramienta de investigación que se empleó son los relatos de infancia, se argumentará por qué esta herramienta resulta la más conveniente para la investigación.

Segunda parte: Directrices prácticas

Luego de los planteamientos teóricos sobre el tema a tratar, se presentará la ruta metodológica que ha llevado el proceso de investigación.

Tercer parte: Hallazgos y conclusiones

Aquí el lector encontrará una breve descripción de los hallazgos más significativos que se han determinado, aquellos hacen referencia a los procesos de fragilización, la tipología de los conflictos y su debida gestión, así como los imaginarios que en las sujetos niñas se han constituido, finalizando con las conclusiones a las que se ha podido llegar en el proceso del desarrollo de la investigación.

Elementos conceptuales

En los últimos años los estudios de Género han tomado mayor relevancia, dando a las mujeres visibilidad frente a las condiciones de desigualdad a nivel social, económico, político y educativo; no obstante, aún se siguen reproduciendo modelos de socialización sexistas, división de roles entre lo público y lo privado, donde aún a las niñas se les sigue formando implícitamente para el cuidado de otros, sometiéndose a relaciones de parejas asimétricas, negando la poca o la nula presencia de su participación en la esfera pública. Las prácticas de "fragilización o inferiorización" (particularización) de las niñas que se dan en la infancia, no solo construyen un tipo de feminidad genérica, sino que "borran" gran parte de la historia de cada mujer, pues el tipo de educación sexista que se les da es homogénea, discriminando otro tipo de feminidades.

Partiendo de lo mencionado anteriormente se hacen necesarias investigaciones que aporten a la creación, producción y desarrollo de conocimientos críticos acerca de las relaciones de género, la sexualidad y las desigualdades sociales que configuran las subjetividades infantiles de las docentes en formación. Por lo tanto, es menester analizar el papel de las prácticas de crianza, ya que estas permean la infancia desde discursos que van construyendo las subjetividades de los niños y las niñas, de acuerdo a las interacciones, lo permitido y lo que no, la relación con el cuerpo, los adultos, la autoridad, el poder, etc. que finalmente hacen que las mujeres sean de determinada manera. Por otra parte, cabe resaltar, que en esta población permea el patriarcado, en donde los encargados y/o encargadas de la crianza de las menores emplean ciertos discursos y pensamientos en sus prácticas que multiplican comportamientos de sumisión, fragilización y aumento de la desigualdad de género.

Dicho esto, resulta importante realizar unas precisiones conceptuales que definen desde nuestra perspectiva las prácticas de crianza, el discurso y el relato vistos con un enfoque de género.

Prácticas de crianza: construcción de la subjetividad

Se entiende como prácticas de crianza, toda aquella interacción lingüística y/o discursiva que realiza la persona (cuidador/a) que se encuentra a cargo de los niños y niñas, ya sea padre, madre abuela, tío, y/o cualquier otro que sea el responsable de

la educación, desarrollo y crecimiento del menor, que moldea pensamientos acciones, actitudes y hasta el cuerpo de los sujetos niñas/os.

Las prácticas de crianza son un discurso, en tanto estos "constituyen un campo con reglas y con relaciones que lo soportan, un campo que hace posible ciertos enunciados y no otros, enunciados que no representan una realidad previamente dada sino que la constituyen en esa práctica social" (Prada, 2010). Ciertamente las prácticas de crianza siendo en sí mismas un discurso no se conciben como las causantes del tipo de organización social, es más bien una relación bidireccional, pues si bien el discurso no es el que produce las inequidades de género y concepciones a cerca de la feminidad, masculinidad, entre otros, si se constituye como una herramienta imprescindible para mantenerlos.

Merece señalar que las prácticas de socialización y crianza han sido distintas históricamente para las mujeres y los hombres, dada la distribución diferencial de los códigos discursivos para cada uno de ellos/as, permitiéndole a los primeros una serie de "libertades extras". Para las mujeres han existido cohibiciones y prohibiciones en casi todos los campos de la esfera social, por ejemplo en lo relacionado con la educación formal, pues a diferencia de los hombres tuvieron que pasar dos siglos adicionales para que pudiesen ingresar a la escuela y doce siglos después que los hombres a la universidad, elemento que abre una brecha en lo que ha sido la configuración de la subjetividad femenina. A las mujeres se les ha subalternizado desde la infancia e impuesto la sumisión, al servicio del cuidado social del otro en la esfera de lo privado; subjetivación agenciada desde la familia y la escuela.

De esta manera, resulta pertinente retomar a Foucault, ya que este plantea que " los dispositivos" conformados por prácticas discursivas y no discursivas, conforman y organizan la experiencia de acuerdo a un conjunto de condiciones preestablecidas, como es el caso de las docentes en formación de pedagogía infantil, quienes no han tenido otras posibilidades de experiencias, otras formas de ser mujer, que permitan realidades diferentes que pongan en otras dimensiones las concepciones de ellas y las relaciones con los hombres. Botticelli en su texto Prácticas discursivas: El abordaje del discurso, el pensamiento de Michel Foucault, menciona:

> […] el sujeto no es otra cosa que la resultante de cierto tipo de dispositivos –aquellos involucrados en los diversos modos de subjetivación, la forma-sujeto se constituye en esos modos en los que el ser humano es objetivado desde una determinada relación de saber-poder que orienta prácticas particulares, en tanto elementos dinámicos, estas prácticas instauran los procedimientos y las técnicas mediante las cuales se elabora la relación de los sujetos consigo mismos y con los otros sujetos.

Siendo el género la expresión de la división y distribución social de los y las *sujetos* a quienes que se *carga* con estereotipos, significaciones y roles opuestos, efecto del paradigma biolgicista-esencialista, se justifican las diferencias de poder estableciendo un dominante y un dominado por "mandato natural". Este ser dominante es el

que define las concepciones del cuerpo, mentalidad, comportamientos, entre otros, de la vida del dominado (relación saber-poder), pues como lo nombra Rutter-Jersen Chloe (2012) quienes clasifican y definen generalmente son quienes tienen una posición económica y un estatus simbólico que le permite hacerlo, el problema radica en que estas concepciones acerca del género y los discursos que a consecuencia se imparten, generan exclusión, son legitimados y naturalizados desde la infancia a través de las prácticas de crianza, en donde se cría a los niños de cierta manera y a las niñas de otra, respondiendo a las concepciones que se tienen sobre ellos.

Es así como las prácticas de crianza se convierten en un habitus, que se repite a lo largo de sus vidas y generación por generación, reproduciendo patrones inequitativos en la sociedad entre hombres y mujeres.

La infancia no exenta de las tradiciones culturales y "realidades" de su contexto interioriza lo que este les brinda, y en la gran mayoría de casos termina por reproducir los estereotipos que consideran a las mujeres y las niñas como seres inferiores, frágiles y vulnerables. Las familias como primer grupo de pertenencia y agentes socializadores de la infancia, van enseñando a "ser" niños y niñas, según se ha determinado culturalmente, dentro de la binariedad sexo-género, que establecerá los espacios, los límites de la inclusión social y las formas debidas de ser y estar dentro de la sociedad.

Las pautas de crianza como se ha mencionado establecen reglas y prácticas discursivas socialmente establecidas, que dan cuenta de cómo se debe "dar forma" por un lado a los niños y por el otro (de forma diferente) a las niñas, dando cuenta que esta diferencia que muchas veces se entiende como producto del orden cultural naturalizado entre hombres y mujeres, es una construcción social que se reproduce por medio de las creencias, prácticas, discursos, reglas, valores, etc. que imperan en la sociedad, y por tanto determinan la forma en que los sujetos niña deben ser "criadas". De esta manera dichas pautas transversalizan las acciones cotidianas de los sujetos impactando su subjetividad, asimilando y acomodando cada experiencia, aceptando de forma casi irrefutable lo que se ha enseñado por medio de las prácticas de crianza que se terminan por legitimar.

Por lo anterior, más que estudiar a las sujetos niñas se debe hacer una detallada revisión de las prácticas de crianza y/o prácticas discursivas y no discursivas que se dan en dichos procesos, de allí la necesidad de involucrar la autobiografía de cada sujeto de estudio, ya que ubica minuciosamente lo que fue y es, esa construcción subjetiva configuradas a partir de dichas prácticas.

Relato: un discurso en esencia

El discurso es un modelo de subjetivación que es llevado a cabo en las instituciones como las familias y las escuelas, "los discursos carecen de autoría única por cuanto no emanan del interior de un sujeto sino que articulan el conjunto de condiciones

que permiten cierto orden de cosas" (Prada, 2010). Los discursos según Foucault (1978) constituyen prácticas sociales que producen y reproducen ideologías y formas de estar en el mundo. Es así como el discurso refleja y constituye prácticas e identidades, lo que sustenta además que las prácticas de crianza son un discurso operante que impactan en la subjetividad.

Al hablar de relatos de infancia, se asegura que es uno de los métodos de investigación descriptiva que permite ver la realidad de los otros y su visión frente al mundo que los rodea, es decir, "se interesa por el entendimiento del fenómeno social, desde la visión del actor" (Hernández, 2009). De igual manera posibilita establecer tendencias entre un conjunto de relatos que hace que podamos abstraer una realidad general pues "hacen referencia a las formas de vida de una comunidad en un período histórico concreto" (Santamarina y Marinas, 1995).

Los relatos permiten de esta forma analizar los discursos que imperan en ellos, de los cuales se encuentra explícita y/o implícitamente las representaciones que cada sujeto tiene acerca de la infancia desde un enfoque de género, dando a conocer sus realidades y/o visiones de las mismas.

Para analizar el discurso que es puesto en los relatos y por ende los discursos empleados en las prácticas de crianza, la investigación se apoyó en Foucault entendiendo que dichos discursos son el producto y además producen, en una relación bidireccional, formas de actuar y pensar. De tal manera, se destaca que analizar los discursos permite entender cómo y por qué algo llega a considerarse como natural y legítimo.

La investigación, entiende el discurso en tres dimensiones: el discurso ya sea en texto, el discurso como práctica que revela una situación social concreta y el discurso como práctica social (Iñiguez, 2006). Esta investigación permite repensar la realidad inmediata en la que están las docentes en formación, esperando que lleve a transformaciones tanto dentro de sus discursos y acciones personales, como en sus vidas profesionales a la hora desenvolverse en los espacios que intervienen, pensando en otras realidades o alternativas diferentes a las otorgadas por esas pautas de crianza.

Cómo se procede: metodología

El proyecto de investigación se consolida en el marco del semillero de investigación LETA a partir del interés de analizar las subjetividades de los sujetos niña de las -LF-, partiendo de la premisa que es en la infancia en la que se empieza a constituir la subjetividad por medio de las prácticas de crianza y los discursos empleados en estas.

Esta investigación se fundamenta desde los estudios de género y el feminismo, lo cual permitirá comprender cómo se configuran "las diferencias de género", las subjetividades femeninas y masculinas y se naturaliza tanto la violencia como la inequidad de género.

La investigación se enmarca en la investigación cualitativa, la cual permite aportar nuevas formas de comprender las prácticas sociales, y entre ellas, las prácticas educativas y de crianza; es decir, desde este, el enfoque histórico hermenéutico se pretenden categorizar las prácticas de crianza relacionadas con los roles de género, interpretar y explicar cómo estas han influido en la constitución de la subjetividad femenina promoviendo formas de ser, actuar y comportarse de las docentes en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, configurándose sumisas, subordinadas y con poca participación política y social.

Para cumplir con los objetivos planteados dentro de la investigación en curso, de caracterizar las prácticas de crianza con respecto al rol de género que configuran la subjetividad infantil de las docentes en formación e identificar y describir los roles de género infantil instituidos por las prácticas de crianza de las pedagogas en formación, la forma en que planteó la metodología implicó que se contextualizara, clasificara, categorizara, caracterizara y finalmente se analizara:

Contextualización: planteamiento del problema de estudio, límites del estudio y el material que se utiliza

El tema de interés se ceñía a cómo las prácticas de crianza influyen en la construcción de la "identidad femenina" de las -LF- que configuran subjetividades subalternizadas, sumisas, frágiles y contribuyen a la reproducción de la misma desde su quehacer docente.

En pro de obtener la información deseada se trabajó a partir de los relatos, puesto que esta técnica da la oportunidad de evidenciar las prácticas discursivas y no discursivas en sus vivencias, eventos y hechos trascendentales, todo ello en el marco de las prácticas de crianza, recurriendo al escribir su autobiografía e historia de vida a sus sensaciones, emociones, sentimientos y recuerdos que acompañan cada uno de los relatos seleccionados.

Clasificación: se determinan los parámetros para la sistematización de la información, clase de documentos y aspectos cronológicos

El corpus documental con el que se trabajó se circunscribe a los relatos de infancia, en donde se abordan las prácticas de crianza, producidos por estudiantes del proyecto curricular de Licenciatura de Pedagogía Infantil que se encontraban entre los semestres de tercero (3) a octavo (8), en el marco de la electiva de Subjetividades de género, se obtuvo una muestra documental inicial alrededor de doscientos (200) relatos de infancia que comprende desde la gestación hasta los doce (12) años de edad, para la elaboración de dichos relatos se les sugirieron unas pautas determinadas que a modo superficial se mencionan enseguida:

La reconstrucción socio histórica y sociodemográfica de la niña; los ciclos o momentos significativos; la relación con el cuerpo; relaciones, tensiones y/o

contradicciones con los-as adultos del mismo sexo y el sexo opuesto; la experiencia escolar; talentos y capacidades personales.

Lo anterior pensando en abordar globalmente la infancia y en desentrañar desde varios ámbitos los discursos que en la misma imperaban y de esta manera determinar que ha intervenido en la configuración del sujeto niña que fue y aún es.

Categorización: jerarquización para el tratamiento de la información

Ya que se obtuvo un corpus documental de aproximadamente doscientos 200 relatos de infancia, con el fin de depurar la información se plantearon dos tópicos que debían contener los relatos: la contextualización histórico cultural y la Descripción de prácticas, relaciones y comportamientos, lo cual dio un total de 48 relatos que hicieron parte de la investigación.

Caracterización

Esta fase consistió en describir los elementos conceptuales encontrados en los relatos de infancia. Para este momento se realizó una matriz que condensó la información, realizando una caracterización descriptiva de: la población desde ámbitos, económicos, políticos y sociales (tipología familiar, estrato socioeconómico, creencias, tradiciones, etc.); las prácticas de crianza y relaciones con los sujetos actores en su infancia (vínculos, apegos, emociones, conflictos y gestión de los mismos, hechos de fragilización, entre otros); caracterización de los imaginarios (autoridad, poder, género, mujer, niña, familia, amor, etcétera.). De esta forma la suma de los relatos dio porcentajes que arrojaron evidencia de las tendencias.

Análisis

Como segunda medida se abrió paso al análisis del mismo, dando cuenta de los diferentes enfoques tanto teóricos como metodológicos, evidenciando las múltiples disciplinas que retoman el tema en cuestión, teniendo una propuesta hermenéutica del conocimiento y realidad social: reconocimiento e interpretación de la realidad.

Una vez identificado y clasificado el corpus documental se realizarán dos tipos de análisis, cabe resaltar que estos aún se encuentran en construcción, el primero está orientado a la caracterización teórica de los hallazgos de la investigación, realizando la triangulación entre lo encontrado y las bases conceptuales. Por otro lado, el segundo es un análisis reflexivo acerca de la influencia de las prácticas de crianza en la constitución de las subjetividades femeninas de las -LF- y cómo esto impacta en su quehacer docente.

Hallazgos

A continuación se dan a conocer los hallazgos que hasta el momento se han vislumbrado en la investigación, se centró específicamente en los tópicos desarrollados al margen de la fragilización e imaginarios respecto a autoridad, poder y división de géneros.

En las citas textuales que tomaremos a continuación los nombres de las autoras de los relatos han sido cambiados, con el fin de proteger sus identidades.

Cabe mencionar, que la caracterización poblacional de las sujetos-objetos de investigación, durante el período de la gestación hasta los doce (12) años, se encontraba en estratos socioeconómicos que no superan el tres (3) con una predominancia en el estrato (2) con 46%, seguido del estrato (3) 31% y por último el estrato (1) 23%. El 87% de sujetos niñas vivieron su infancia en la ciudad de Bogotá, El 47% tuvo una tipología familiar nuclear mientras el 38% extensa, el 9% monoparental y el 6% reintegrada.

El 76% cree en el Dios judeocristiano mientras el otro porcentaje no arroja datos que puedan confirmar si hacen parte de dicha creencia o no.

Ahora bien, caracterizado el grupo poblacional retomaremos brevemente algunos de los hallazgos.

A lo largo de los relatos se pudo identificar que el grupo poblacional del que hacen parte las -LF- era clase popular, y resulta pertinente nombrar que un 66% de las madres que se encontraban en una familia nuclear trabajaban, inicialmente por las condiciones económicas en las que la familia se encontraba y quienes no lo hacían era por decisión de sus esposos:

> "A esta misma edad [7 años] más o menos mi mamá empezó a trabajar pues las deudas primordialmente la cuota de la casa no daba espera, pero trabaja, porque actualmente lo sigue haciendo en la casa cuidando niños". Jimena P.

> "mi mamá decidió retirarse de trabajar para hacerse cargo de mi mientras estaba más grandecita y me podía defender en mi medio, entendiendo que ella no podía estar conmigo todo el día pero cuando mi mamá decidió trabajar de nuevo mi papá no la dejo" Carolina G.

Fernández, (2004) evidencia cómo históricamente la modernidad instauró un conjunto de dispositivos, prácticas, discursos y normas para subjetivizar y objetivizar a la mujer; diferencias marcadas por el género y la clase, donde las de clase media y alta, por ejemplo, debido a su patrimonio cultural son acreedoras a una libertad controlada sin dejar de lado su papel como esposas y madres, y en las mujeres de sectores populares, su rol se reducía a velar por el cuidado de su marido, sus hijos y los hijos de las mujeres de clase media. Esto nos lleva a tocar otro punto importante, en la configuración de la subjetividad femenina, como nos lo muestra Saltzman (1992) con la teoría de la estratificación de los sexos, que se da con la naturalización

de los roles o estereotipos que impone las instituciones en ese momento, un ejemplo de ello, es la división del trabajo.

> "...mi mamá no trabaja estaba encargada de las cosas del hogar y estar con mis hermanos, mi papá era el que sostenía la casa trabajando con mi padrino Carlos...". Julieth M.

> "le echaba la culpa de no poder tener patines al hecho de que no tenía papá y que como todos mis gastos le tocaba a mí mamá ella no pudo comprármelos," Xiomara N.

Por otra parte las mujeres que trabajaban en hogares de tipología extensa o monoparental era por la ausencia del padre o a que podían dejar a sus hijas al cuidado de sus tías y/o abuelas en la gran mayoría, pero escasamente a una figura masculina, denotando que el cuidado de las niñas se remite a las figuras femeninas, aceptando la división sexual del trabajo.

> "Viví un tiempo con mi mamá en el hogar Betania [...] después volvimos a casa a vivir con Mimí [abuela] y mi tía camilita fue lo mejor que pudimos hacer pues mi cuidado y crianza ahora estaban apoyada por ellas [...] mi mami empezó a trabajar". Alexandra p.

Lo anterior da cuenta del contrato sexual de Carol Pateman que pone en evidencia la desigualdad que implica la división del mundo en dos, espacio (público y privado) en la que vemos a las mujeres más tiempo con los niños y las niñas en casa, indudablemente siendo esta una visión que se ve en la infancia y se naturaliza.

> "En mis primeros años de vida, los pase con mi mamá en la casa, ella cuidando de mí y de las cosas de la casa y mi papá trabajando para llevar el sustento de cada día. Nunca hemos pagado arriendo, porque la casa en la que vivo es familiar. Así que mi papá no veía la necesidad de que mi mamá trabajara y mi mamá tampoco sentía que tuviera que salir de ahí.". Angélica S.

Estos casos de las niñas a cargo de las mujeres implica que desde pequeñas se vea una división sexual del trabajo y naturalizan que el cuidado se de por parte de las mujeres, esto incluso se puede leer a lo largo de casi todos los relatos, en palabras como "sus obligaciones", "mi papa si le ayudaba" "nosotros le ayudábamos a mi mamá" y que los proveedores económicos por naturaleza sean los hombres; aunque en una cantidad considerable de familias nucleares trabajaba la madre es menester recordar que la tendencia era que esta situación se debía a la escasez económica.

> "Por algunos problemas mi papá se había ido de nuestro lado pero volvió cuando cumplí 4 años, fue divino ese momento de verlo entrar por esa puerta de nuevo y que me dijera que me amaba, pero estaba feliz de saber que estaba ahí para esta vez quedarse con nosotras la alegría fue inmensa lágrimas rodaron por nuestras mejillas [...] esto llevó a que las cosas fueran diferentes mi mamá ya no trabajaba y compartía más tiempo conmigo". Luciana C.

> "la escasez era mucha y el trabajo no abundaba, así que él [refiriéndose a su padre] no tuvo más opción que trabajar y trabajar para poder mantener a su esposa y a la nueva integrante de la familia. Ella [refiriéndose a su madre] mientras tanto se dedicaba a cuidar su embarazo, a cumplir con sus obligaciones de ama de casa y a tener listo todo. Camila M.

Por otro lado, se logró constatar que la infancia, en especial las sujetos niñas se encuentran en "una sociedad que se caracteriza por privilegiar la autoridad del adulto. En muchas situaciones esto conlleva a que dicha "autoridad" utilice su lugar de poder, *sometiéndolas y privándolas* de la autonomía necesaria que les permitiría dejar de ser "objetos" (Dibarboure, 2014). Esto se encuentra sustentado y legitimado socialmente, ya que se considera a los hijos e hijas como propiedad única y exclusiva de los padres, infancia que además debe rendir respeto a los adultos puesto que la misma es considerada como "menor" en todo el sentido de la palabra. Existe pues un falso significado de lo que es el respeto direccionando más a la obediencia, la sumisión y docilidad que posiciona en especial a las niñas (por la creencia tradicional de fragilidad) en un lugar de dependencia y efectivamente de vulnerabilidad.

> "mis papás me guardaron en una burbuja por mucho tiempo, no les gustaba que saliera sola, que fuera a otras casas a jugar o a hacer algún trabajo, tenía horarios de llegada y de salida". Tatiana L.

> "a mi papá sí le tenía miedo, de hecho la relación que mis hermanos y yo tuvimos con él cuando niños fue de total sometimiento". Sofía B.

> "mi abuela fue muy importante para mí y su partida fue muy dolorosa pero debo reconocer que ella fue también muy estricta conmigo y considero que en gran medida incidió en que yo fuera sumisa, ya que dentro de mi familia no sentí que tuviera voz y voto" Ximena L

> "mi mamá en varias ocasiones escogió la ropa que me compraba y varias de esas veces yo odiaba lo que me tocaba ponerme, no sé a qué se debió pero aunque me pusiera brava finalmente hacia lo que ella me señalaba, por lo que me acostumbre a ser obediente, no expresar mis ideas o sentimientos para no incomodar y por ende a guardarme las cosas, cuando finalmente explotó y lo puedo controlar lo hago en soledad" Johana Z.

En esta dirección, se evidenció que las mujeres le temen al conflicto, porque en la subjetivación de su infancia hay proceso de fragilización donde se les despolitiza y pierden autonomía, no actúan por ellas mismas, puesto que tiene un protector al lado, siendo este quien las defiende y cuida, por tanto no están preparadas para combatir o luchar ya que otros lo hacen por ellas.

> "por parte mía salía a defenderme mi hermana, mi mama y mi papa y por parte de ella salía mi tía Inés y mi tía Cecilia pero ya por la tarde nuevamente estábamos jugando nuestras peleas no eran de palabras solamente sino que nos daba tanto mal genio

> que nos jalábamos el pelo nos pellizcábamos y hasta aruñones nos dejábamos [...] yo siempre era más sumisa y al principio ella era la que me pegaba y yo no reaccionaba sino que solo lloraba". Linda V.

Esta fragilización hace que las sujeto niña y ahora docentes en formación consideren que la infancia necesita un protector, defensor de los peligros y mucho más si son niñas, los relatos contenían fragmentos en donde se deducía que se sentían bien con la sobreprotección y el cuidado de sus padres (hombres) y sus hermanos. Por lo cual se acepta la idea de fragilización y vulnerabilidad de las niñas. Incluso no era necesario que les dijeran a ellas que corrían peligro (prácticas no discursivas), sino que la responsabilidad de que les sucediera algo estaba a cargo de otro, ni siquiera de sí misma.

> "salí con Cristian [hermano] a montar bici por fuera del conjunto ya que la cicla se resbaló y caí en un barrizal rompiéndome la cabeza llegamos a la casa mi mami pegó un grito que dejó a mi papi levantado como estaba sangrando tanto mi mami gritaba que me había desfigurado la cara pero no solo fue una pequeña cortada que la vecina enfermera me curo aunque me quedo cicatriz, a mi hermano lo regañaron fuertemente [...] y le dijeron que tenía que estar más pendiente, esto ocurrió a mis 7 años." Lorena F.

> "recuerdo muy bien que me metí a la piscina y mi hermanos se metieron conmigo para cuidarme" Marcela C.

> "mi papá siempre me trataba con cuidado y procuraba evitar mis caídas" Diana O.

> "a mis 12 años ya mis papas me empezaron a soltar un poco aun con grandes temores en especial por parte de mi papá" Deisy M.

De igual manera sus infancias se encontraron permeadas por prácticas discursivas que definían los roles e impartían inseguridad, y vulnerabilidad a las niñas

> "no quería que nos devolviéramos a la casa pero ya era tarde y mi abuelita decía que le tenía mucho miedo al centro pues se robaban a las niñas". Sara U.

> "Para mí en el colegio fue más fácil relacionarme con mujeres que con hombres, porque ellos me intimidaban". Mery V.

> "A medida que crecía ellos [padres] decían que los riesgos eran inminentes y por eso me cuidaban, a veces en exceso para mi gusto". Ingrid A.

En síntesis, "la fragilidad femenina y la consecuente necesidad de protección masculina es también una construcción social e histórica" Fernández (2004).

> "Mientras estaba yo en 1º también ingresó a la escuela mi hermano, por lo que yo deje de tener amigas en mi salón y empecé a estar con él, puesto que me sentía más protegida" Lucía S.

La fragilización hace a las mujeres demandantes de afecto, y cuando no hay afecto llega el sentimiento de soledad y miedo, creando el imaginario de incompletud y de la necesidad de una familia de tipo nuclear, en donde haya un padre protector y proveedor.

> "Yo lo extrañe mucho en mi infancia, siempre quise que se arreglaran las cosas con mi mamá y poder tener un papá y una familia como todos mis demás primos(as), compañeros(as) y amigas del colegio" Alejandra U.

> "A lo largo de mi infancia, el tema del padre fue muy importante, no lograba entender porque los demás niños y niñas que me rodeaban podían tener uno y yo no". Verónica L.

> "mi tío Andrés era quien más me consentía, jugaba conmigo, me escuchaba y aconsejaba, me defendía [...] él era como un papá para mí". Paola I.

> "me sentía triste, incompleta por no tener un papá que me recogiera a la salida del colegio y me protegiera en el camino". Dayanna G.

> Desde la infancia las niñas han crecido con prácticas discursivas que legitiman la superioridad del hombre sobre la mujer, dejando de manifiesto una inequidad de género por considerar que las capacidades y alcances de cada cual son por "esencia natural"

> " en educación física, donde influía la fuerza, la velocidad y muchos factores que, decía la profe, tenía más los hombres; y eso hacía que a nosotras nos mandaran a saltar lazo, a saltar la golosa, o cosas así, mientras ellos jugaban fútbol, corrían, etc." Rocío P.

> "[la profesora] les decía a los niños que a las mujeres se les trataba con cuidado y mucho amor". Viviana H.

Ver desde cortas edades las relaciones de género, las lleva a un proceso de identificación en un grupo de pertenencia (mujer-hombre, dominado-dominador...) (Rutter-Jensen, 2012) que hace que muy probablemente desde su propia visión tengan juicios sobre dichas interacciones, que al verse tan naturales en su infancia, lleguen a considerar que así es el curso de la vida y asuman cierto rol (de mujer-madre…), de esta manera, que no se le dé la importancia que merecen ciertas situaciones, y que además en múltiples casos debido a la legitimación, dicha niña o mujer llegue a ser amiga, confidente, novia, esposa... de su propio yugo y "conviva" -hasta donde la palabra logré alcanzar- con él.

> "cuando sentíamos que llegaba de trabajar [refiriéndose a su padre] salíamos corriendo para los cuartos, los pasos del caballo en que se transportaba eran sonidos de ultratumba que de forma ilógica hoy todavía nos infunden temor al sentirlos en la esquina del corredor." Ana N.

> "un día mi mamá llegó tarde a la casa […] y mi papá le pegó de nuevo, en esta ocasión mi hermano ya con 9 años decidió enfrentarse a él, mientras todo ocurría yo dormía, y mi mamá decidió irse con mi hermano y mi hermana a donde una tía […] mientras tanto al otro día de ese problema desperté sola en la casa y me asusté mucho, […] luego de mucho tiempo de estar sola, esa mañana llegó mi papá, ebrio aun, me dio desayuno y cuando llego mi mamá me di cuenta que tenía la cara golpeada y que estaba llorando, ella solo le entrego a mi papá un papel, era una citación por maltrato, y le dijo que solo iba a recogerme, luego de eso mis papás hablaron de nuevo y volvimos a la casa al transcurrir una semana, debido a la demanda que realizó mi mamá él le prometió que no la volvería a golpear [...] me acostumbre, tanto que ya no le prestaba atención y así transcurrieron mis próximos años de niñez_". Paula J.

> "mi abuelo me enterraba con sus palabras, desde pequeña me repetía que yo no podía, que era una "infame", buena para nada y más y más palabras hirientes que hicieron efecto en mi crecimiento, fuera de casa era muy tímida, callada, y sumisa, los primeros años de escuela los pase en el salón toda la jornada, ni al recreo salía, le tenía miedo a la gente, a mis compañeros y mucho más a la profesora [...] A mi abuelo no le tenía odio, a pesar de su trato me sentaba con él a comer, le alcanzaba las onces o las comidas le ayudaba a cuidar el ganado y le preguntaba sobre lo que leía [...]". Gina T.

Es así, como el actuar diario de las sujeto niña se encontró permeado por prácticas discursivas que co-producían inequidad, fragilización, vulnerabilidad. No solo las prácticas discursivas que se hacen hacia las niñas les llega a ellas, es decir, siempre los niños, hombres, están presentes en dichos discursos, que lleva a pensar, quizá, que si las niñas son vulnerables, los niños no, que si las niñas son vulnerables, quizá, es un hombre el que las vulnera.

Finalizando cabe mencionar que de dicha manera las prácticas discursivas y no discursivas que hacen parte de las prácticas de crianza, de manera conjunta con la organización social, coproducen realidades que hacen "sobrevivir" a las niñas y los niños en una sociedad patriarcal, violenta y machista.

Conclusiones previas

La dependencia emocional, la escasa participación política, la sumisión, la subordinación y el subcapital cultural son hechos concretos que se presentan en las mujeres, en este caso las docentes en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; presentan comportamientos, maneras de ser y actuar que no solo están reflejando la inequidad de género, sino que además al ser parte de sus vidas personales y laborales se replican y reproducen con las niñas y niños con quienes trabajan.

Los mencionados discursos que hacen parte de las prácticas de crianza construyen imaginarios de mujer, feminidad y masculinidad que contribuyen a una serie de imaginarios que han ido configurando sus identidades como mujer, y no se les ofre-

ce elementos para desenvolverse en la esfera pública, es decir, dicha dependencia les dificulta subjetivarse como sujetos de ciudadanía y derechos.

Es evidente que "existe un poder simbólico que tanto el dominado como el dominador comparten a partir de los valores y creencias aprendidas" en sus prácticas de crianza. Por lo tanto el dominado hace legítimas y naturales las lógicas de dominación que, "sin saberlo ni quererlo reproduce, haciéndose partícipe del orden social imperante" (Dibarboure 2014).

A modo de cierre se quiere nombrar que es importante trabajar estos aspectos con las docentes en formación para que se deje de legitimar prácticas de crianza y relaciones con la infancia que sigan estatutos tradicionales acerca de la binariedad sexo-género, sus debidos comportamientos y formas de estar en el mundo, pues, pensar las relaciones de género con un carácter biológico, natural, le otorga a esta definición un espacio incuestionable e inmutable, pues como Finco (2015) menciona, esto implica no darse cuenta de que ese modo único y difundido de comprensión es reforzado por las instituciones sociales -como la familia y la escuela-, y omiten que esas preferencias son construidas socialmente y, por tanto, están sujetas a modificaciones. Heller (1992) citado en el texto "Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña" de Daniela Finco (2015), señala el poder que tiene el sujeto para posibilitar transformar su realidad, siempre y cuando este se encuentre consciente de la misma y no parta de prejuicios "todo prejuicio impide la autonomía del ser humano, es decir, disminuye su relativa libertad ante el acto de elección, al deformar y, consecuentemente, estrechar el margen real del individuo".

De esta manera la subjetividad de las sujetos niña y la forma en la que se desenvuelven las prácticas de crianza serán fundamentales para su desarrollo como seres sociales y romper con la mirada acrítica que reproduce en el tiempo la inequidad de género, en donde se evidencia una injustificable supremacía de los hombres sobre las mujeres.

Para que las mujeres en general, puedan ejercer su dimensión política y ciudadana como persona llevando a cabo una vida libre y autónoma, sin dependencias emocionales y/o económicas, se hace necesario implementar nuevas y diferentes prácticas de crianza dentro de las diferentes instituciones, logrando así una subjetividad basada en el ejercicio pleno de sus derechos.

Igualmente se quiere resaltar que las sujeto-objeto han pasado por pequeños y grandes cambios acaecidos por múltiples y contradictorias circunstancias que se presentan a lo largo de sus vidas como mujeres, (sin dejar de lado las tendencias que revelan aún, aspectos tradicionales) planteamos, pues, la posibilidad de trabajar más adelante en la presente investigación -entendiendo que se encuentra en curso- sobre los pequeños y grandes cambios que han constituido la subjetividad femenina, proyectando la apuesta de entrever o develar los intersticios, señales o indicios que "reflejan" dichos cambios, modificaciones y/o resignificaciones de las identidades

infantiles femeninas, dado que el saber, el poder y las sujetos se encuentran situadas en un momento histórico-social determinado, señalando además que hay una serie de matices diferencias o singularidades, dado la época, la coyuntura, el contexto, los cambios y dinámicas sociopolíticas, económicas y culturales particulares que afectan o afectaron la construcción de estas identidades infantiles.

Referencias bibliográficas

Baracaldo, M. (2004). Las mujeres en la escuela: la inclusión de lo femenino en la pedagogía. En *Lo femenino en la pedagogía*.

Botticelli, S. (2011). *Prácticas discursivas: el abordaje del discurso, el pensamiento de Michel Foucault.*

Carro, S. (2008). Investigar en la complejidad. La investigación-acción como propuesta. *Revista*.

Dibarboure J. (2014). *Análisis de las prácticas de crianza en familias que sufren violencia doméstica y sus posibles repercusiones en niños y niñas*.

Fernández, A. (2004). Historias de infancias. En *Hacerse mujeres, hacerse hombres: dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, U. Central-DIUC.

Finco, D. (2015). Igualdad y género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. 13*(1), 85-96.

García, M. (1999). El estudio social de la ciencia en clave feminista: género y sociología del conocimiento científico. En Barral, M.J. (Eds.). *Interacciones ciencia y género,* (39-62). Barcelona: Icaria.

Hernández, R, Fernández, F, Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5 Edición).

Prada, N. (2012). *Placeres peligrosos: discursos actuales sobre la sexualidad de las mujeres en el periódico El Tiempo*.

Turbay, C. y Rico de Alonzo A. (1994). *Construyendo identidades: niñas, jóvenes y mujeres en Colombia Educación y Socialización de género; Hacia un marco teórico sobre socialización de género en educación*.

Turbay, C. y Saltzman, J. (1992). Las bases coercitivas de la desigualdad del sistema de sexos. En *Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio*.

Igualmente diferentes. Incidencia de los imaginarios de género en las manifestaciones de violencia intergenérica en el grupo de estudiantes de 4° B del Colegio Distrital Aulas Colombianas San Luis

Lady Alexandra Tovar Altuzarra[1]
Stephania Vargas Díaz[2]

Semillero de investigación: Alunantes.

Proyecto curricular: Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Contextualización de la investigación

La experiencia se adelantó como una proyección investigativa en el periodo académico 2014-3 y 2015-1 desarrollado en una práctica educativa de séptimo y octavo semestre al grado 3a y posteriormente 4b de la jornada de la tarde realizada en el colegio Distrital Aulas Colombianas ubicado en la localidad de Santa Fe, en la barrio Consuelo, en la que fue posible visibilizar comportamientos de algunos estudiantes, relacionadas con la violencia de género entre pares en particular, desde sus prácticas cotidianas escolares como lo son el juego, trabajos en grupo etc. La etapa de la investigación que presentamos en esta ponencia se adelantó con el propósito de aportar a la reflexión acerca del reconocimiento y desarrollo de los imaginarios de género, representados a través de las diversas formas de comunicación e interacción de los estudiantes; de manera que se logre abordar la exploración de identidades diversas desde sus roles, creencias, actitudes personales y de sus pares.

Palabras clave: imaginarios, género, equidad de género y violencia de género.

1 Correo electrónico: alexatovar93@hotmail.com.
2 Correo electrónico: stevadi19@gmail.com.

Temática de la investigación

La investigación Igualmente Diferentes centra su atención en el proceso de socialización que debe asumir todo ser humano para ser parte de una sociedad determinada. Estas interacciones sociales instauran en el sujeto unos aspectos culturales, sociales, políticos, ideológicos, entre otros, que en su conjunto inciden en la constitución de la persona como individuo social.

Segundo la teoría sociocultural de Vygotsky expuesta por Lucci Marcos esta tiene como base que "el individuo está determinado por las interacciones sociales, es decir, por medio de la relación con el otro el individuo es determinado; es por medio del lenguaje el modo por el que el individuo es determinado y es determinante de los otros individuos" (Lucci, 2006, p.5), así mismo establece que para Vygotsky el ser humano es un ser histórico-social lo cual conlleva que este sea moldeado por la misma cultura que el crea, y que la cultura es interiorizada con sistemas neuro físicos la cual permite la formación y desarrollo de procesos mentales superiores. Bajo estas premisas se establece al ser humano como la consecuencia de los procesos sociales y culturales de la sociedad que este mismo constituye, en otras palabras entendido como los procesos de socialización.

El proceso de socialización es abordado por los profesores Absalón Jiménez Becerra y por Raúl Infante Acevedo, los cuales precisan; "la socialización garantiza que los individuos se ajusten a un orden social preestablecido, que se integren a la sociedad, conquisten su personalidad y absorban la cultura." (Jiménez e Infante, p.51) el proceso de socialización se comprende como el proceso por el cual el sujeto adquiere competencias para la interacción social, aprendiendo valores y roles ya establecidos en la sociedad en donde se nace y vive. La socialización del sujeto está mediada por unas instituciones sociales; familia, escuela y medios de comunicación. Cada institución social tiene la característica que no homogeniza la socialización de un sujeto, al contrario, lo diversifica brindado miles de posibilidades en información y experiencias que según el caso, serán más significativas que otras, las cuales constituirán a la personalidad de este.

> "… el niño, visto como sujeto social, se encuentra inmerso en un contexto sociocultural preestablecido y materializa su vida en diversos niveles de tiempo y espacio en que se encuentra el familiar, el socialmente compartido con sus pares y amigos, como la escuela, el mediado por la televisión como expresión de globalización cultural, y la cotidianidad de la vida urbana misma."(Jiménez e Infante, p.52).

Los autores precisan a la familia como agente socializador caracterizado por ser un espacio en donde su principal herramienta es la afectividad, cariño y amor, en este espacio se establecen una serie de normas, valores y roles los cuales le servirán como referente para su posterior inmersión en el escenario sociocultural. Principalmente el escenario familiar le brinda al sujeto los primeros acercamientos a las representaciones sociales e instrumentos cognitivos para la interpretación del mundo y su realidad.

La escuela como institución socializadora se caracteriza como un proceso que garantiza una experiencia con menos grados de emotividad, afecto y amor a diferencia de la familia, a su vez garantiza niveles de afectividad entre pares y amigos. En esta se materializan normas y reglas con un carácter mucho más formal y complejo a comparación que en la familia, y se adquieren esquemas de representación de la realidad mucho que le permite al sujeto apropiarse de conocimiento formal mediante diversos conflictos cognitivos.

Y por último los medio de comunicación se establece como una institución socializadora emergente, la cual cada vez reemplaza en mayor medida la comunicación cara a cara en los contextos urbanos para pasar a ser medida por la máquina. Los autores señalan que la televisión limita en gran medida la experiencia directa, pero facilita la observación e imitación, constituyéndose como un elemento eficaz para el aprendizaje cultural. Se señala que como medio de aprendizaje cultural, ofrece al niño y a la niña un mundo en el que todo es fácil y asequible en contraposición a la realidad.

Las instituciones o agentes socializadores evidencian que así mismo como no brindan un proceso socializador al sujeto homogéneo, cada una de estas están cargadas de unos discursos determinados los cuales están llenos de estereotipos, representaciones, roles, e ideologías concernientes a género específicos, estos constituyen el discurso y visión de realidad que el sujeto, en este caso el niño y la niñas, va a adquirir y aceptar en su personalidad.

Los imaginarios según Castoriadis son producto de las interacciones sociales que son precedidas por la praxis y a su vez un conjunto entre los imaginarios locales, históricos y concretos de la sociedad en donde se encuentre inmerso el sujeto, son producto del proceso socializador que ha sufrido este. Como lo señala Blanca Solares los imaginarios son ideas, mitos e ideologías que se sumergen en el individuo y civilización, brindando una perspectiva particular de ver, interpretar la realidad y su vida. Estos pueden ser individual, el cual responde a la construcción personal que ha tenido cada sujeto, también son sociales los cuales integran el imaginario de cada persona y el que tiene aceptado y arraigado la sociedad, y por último el colectivo el cual se presenta en la combinación de imaginarios entre sociedades y culturas diferentes. Estos imaginarios y particularmente imaginarios de género pueden o no incidir en que la violencia de género se siga prolongando y naturalizando en la sociedad, o por lo contrario empiece a disminuir.

La violencia en la sociedades se presentan en diversas formas las cuales se han venido legitimando y aceptando como una práctica natural e inherente de las relaciones sociales, se reconoce como violencia; las agresiones físicas, verbales y psicológicas, que tengan como intención afectar de manera negativa al otro. Específicamente, la violencia de género según Barragán y Alegre de la Rosa (2006) es un signo convencional que se refiere a la capacidad de ejercitar un

dominio contra la mujer, por el simple hecho de serlo, reproducido desde la figura masculina.

Este tipo de violencia ha sido producto desde hace muchos años por la cultura machista que ha constituido a Colombia, la cual se reconoce actualmente como una problemática social, que vulnera los derechos principalmente de las mujeres por su condición de género. Pero en esta investigación no limitamos la violencia de género a la vulneración de la mujer, sino la consideramos también como la discriminación social, laboral, educativa, y cualquier tipo de violencia hacia las personas transgéneros y a quienes no se constituyen en las instituciones de género aceptadas socialmente "Hombre Mujer" sino que se instauran y luchan por el derecho a tener un género "neutro".

Consideramos que la violencia de género es producto del desconocimiento, insensibilidad e incapacidad del otro por entender y conocer a lo que se entiende actualmente como "diferente". En esta medida las pretensiones de la investigación responden a que las niñas y niños reflexionen, investiguen, conozcan y se sensibilicen por ese otro que es "diferente" a mí. Que comprendan y conozcan las diversas posibilidades que se están constituyendo actualmente como identidades de género, rompiendo la idea de que este es una condición inmutable e inamovible, la cual es una característica, entre muchas, que componen la identidad y subjetividad de las personas y que en consecuencia se puede decidir sobre esta condición.

De esta problemática presentamos la siguiente pregunta que dará paso al proceso investigativo: ¿Cómo inciden los imaginarios sociales de la población infantil de la IED Aulas Colombianas San Luis jornada tarde en la violencia de género?

Marco conceptual

Para el desarrollo de la investigación "Igualmente Diferentes" desarrollaremos cada concepto esencial de esta para tener mayor claridad de los conceptos que le darán marco al desarrollo del mismo, de esta manera pretendemos clarificar a lo que se entenderá en este proyecto por cada término abordado. Los conceptos esenciales que conforman la investigación son; Imaginarios, Género, Equidad y Violencia de género.

Imaginario

- *Artículo Aproximaciones a las nociones de Imaginarios de Blanca Solares*

  Los imaginarios suelen asociarse con "ficción", el "recuerdo", la "ensoñación", la "creencia", el "sueño", el "mito", el "cuento", lo "simbólico" entre otros, los cuales califica la autora como una forma de calificar en forma peyorativa con respecto a las facultades de este.

Para Solares el concepto de imaginario oscila entre dos grandes perspectivas, primero el imaginario como el que determina un conjunto inamovible de contenidos cerrados producto de una imaginación delirante, con cierta autonomía de significados que o asociación, conforman un conjunto de representaciones subjetivas, Para Hubert Védrine, el imaginario es, académicamente, "todo un mundo de creencias, de ideas, de mitos, e ideologías, en las que se sumergen cada individuo y civilización" (Solares, p.133).

En segundo lugar establece el imaginario como una actividad de imaginación que construyen grupos de imágenes coherentes, conformando una autoorganización o autopoiesis, que permite abrirse a la interpretación, a la innovación del significado, las transformaciones y la recreación.

Los imaginarios segundo Blanca Solares responden a la construcción de la perspectiva de la vida y sociedad que construyen las personas según las vivencia y procesos de socialización que experimentan. Siendo los imaginarios como inseparable de la obras mentales y materiales que sirven a cada conciencia para construir el sentido de la vida, de sus acciones, y de sus experiencias coloreadas de determinaciones personales e histórico concretas.(Solares, p.137)

- *Artículo "(Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales" de Agudelo Pedro, Universidad de Antioquia.*

Los imaginarios sociales según Agudelo Pedro en su artículo, es un concepto que se ha abordado en diversas disciplinas y teorías desde las ciencias sociales, políticas, la psicología, la filosofía, el psicoanálisis. Pero es Cornelius Castoriadis quien logra delimitar el concepto de imaginarios, el cual lo vincula a una perspectiva sociohistórico, a las formas de determinación social y de creación la cual da la posibilidad al sujeto de construir sus propios mundos, este concepto puede tener perspectivas mítico crítico y/o simbólico, las cuales están ligadas a distintas categorías como la cultura, la sociedad, la imaginación y la imagen. Entre los diversos autores que aborda Agudelo para abordar el concepto de imaginario como producto de múltiples disciplinas se destacan dos en particular.

Inicialmente Durand, el cual lo aborda desde una visión antropológica y psicoanalítica, denominando los imaginarios como una fuente constituida de la representación del ser humano, de ahí se entiende que siempre habrá imágenes producidas y por producir. Durand en su obra Las estructuras antropológicas del imaginario (1960) , considera que los imaginarios están compuestos por arquetipos propios de toda la humanidad, los cuales tiene su origen desde la infancia Homo Sapiens y determina a la sociedad sin que esta sea consciente de ello, Durand considera que son arquetipos de

los Homo Sapiens porque son "el conjunto de imágenes mentales y visuales, organizadas entre ellas por la narración mítica (el sermo mithicus), por la cual un individuo, una sociedad, de hecho la humanidad entera, organiza y expresa simbólicamente sus valores existenciales y su interpretación del mundo frente a los desafíos impuestos por el tiempo y la muerte" (Agudelo, p.5). De acuerdo con Durand los imaginarios se constituyen como un aspecto primordial en la antropología, ya que estos permiten interpretar las producciones artísticas de una sociedad y las representaciones racionales que la constituyen, los imaginarios comprenden las imágenes producidas y futuras de una sociedad.

En segundo lugar desde una perspectiva sociológica está Cornelius Castoriadis, basando su obra desde el psicoanálisis freudiano y el marxismo. Aborda el imaginario social, entendiendo lo social como la institución que precede a la praxis y a la teoría. y el imaginario social lo caracteriza como variedades colectivas, las cuales devienen de los imaginarios locales, históricos y concretos. Castoriadis apoyado posteriormente por Claude Lefort y Edgar Morin concreta que la dominación de una clase social está determinada por los imaginarios sociales que esta tenga, en esta perspectivas los imaginarios sociales se pueden entender como las "ideas imágenes" que sirven de apoyo a las ideologías sociales, tales como los mitos políticas fundadores de las relaciones de poder.

- *Imaginarios sociales modernos de Charles Taylor*

  Taylor aborda el concepto de imaginario desde la perspectiva del cómo el sujeto imagina su existencia social, las cosas que ocurren entre ella, las expectativas que cumplen y las imágenes profundas que subyacen en esas expectativas. El argumenta que se aborda y se apoya en el concepto de imaginario porque es la forma de referirse a la manera que tienen los sujetos de imaginar su entorno social, los cuales se manifiestan a través de imágenes, historias, y leyendas. plantea que la diferencia del imaginario a la teoría social es que el imaginario social corresponde a amplios grupos de personas y a sociedades enteras, en este sentido es la concepción colectiva que hace posible las prácticas comunes con un amplio sentido de legitimidad.

Equidad

- *Artículo "La Equidad de género como tema de debate y de políticas públicas" de Virginia Guzmán*

  La autora remonta la equidad de género como debate político producto de un proceso social y política que han participado diversos actores a lo largo de la historia. La posibilidad del reconocimiento de la equidad de

género como un debido proceso para lograr la equidad social se apoya en gran medida a la legitimación que ha logrado en los últimos veinte años las mujeres. Ahora bien, aunque se ha logrado grandes avances para la visibilización de las mujeres como actores sociales, la equidad de género no se le ha desplegado el papel de debería tener para lograr la verdadera equidad social, como un tema político y de responsabilidad gubernamental.

- *Igualdad y equidad de género: aproximación teórico. conceptual. Herramientas de Trabajo en Género para Oficinas y Contrapartes del UNFPA, Volumen I, de Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y Caribe Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA)*

  Las relaciones de género están implícitas en toda sociedad, en la cual la relación de poder sobre lo masculino-femenino, determina a la mujer en desventaja tanto en ámbito social, profesional, académico, económico y demás, es por esto que si se habla de equidad de género se debe abordar la posición de la mujer en la sociedad y su lucha de reivindicación.

  En la lucha para lograr la Equidad de género parte del reconocimiento de todas las personas que han diseñado estrategias y metodologías para enfrentar esta realidad. El Empoderamiento, no solo de la mujer sino de todas los grupos desfavorecidos socialmente se ha constituido como una de las vías fundamentales para la lucha por la equidad de género.

  A pesar de que se ha logrado grandes avances en materia de equidad de género, aún se presentan grandes brechas de género en diversos ámbitos, como en la participación política de las mujeres en Latinoamérica la cual se ha asumido y ganado por parte de la mujeres sin algún apoyo gubernamental o de los hombres, al igual que en el acceso con igualdad a la educación y al trabajo.

- *Naciones Unidas*

  Las Naciones Unidas lo comprende este término como la capacidad de ser equitativo y justos en relación al trato de hombre y mujeres, teniendo en cuenta sus diferentes necesidades. En una situación de equidad de género, los derechos, responsabilidades y oportunidades de los individuos no se determinan por el hecho de haber nacido hombre o mujer. En este sentido el progreso tanto profesional, económico, social y personal de cada sujeto no se determinara por el género que le ha sido asignado sino por los méritos que cada uno de las personas hayan obtenido.

Género

El concepto de género que queremos abordar para la presente investigación, está vinculado a los rasgos culturales y sociales en los que se puede evidenciar que los roles humanos son establecidos a través de las relaciones con sigo mismo y con los demás.

De esta manera, es posible decir que el género es una adquisición que se va estableciendo, y en algunos casos transformando a lo largo de la vida. Desde nuestro nacimiento, el género comienza a tomar protagonismo en nosotros a través de actitudes propias (discriminación, opresión, segmentación laboral, académica entre otras) que en muchos casos pueden ser las determinantes de las desigualdades entre hombres y mujeres. Todo esto y como se mencionó anteriormente, debido a las connotaciones que cada rol ejerce en un individuo, este último como resultado de asumir la vida personal en relación con la cultura en la que se está inmerso.

El género es una concepción que a través del tiempo ha tenido diversas transformaciones frente a sus significados. Recientemente la definición que acudía a este término, está relacionada con las relaciones sociales entre sexos, luego de relaciones de las definiciones normativas de la feminidad. De igual forma este término fue implementado como sinónimo de mujer en textos relacionados con la historia de la misma. Joan W. Scott en su ensayo sobre El género: una categoría útil para el análisis histórico, menciona al respecto lo siguiente:

> "Género", como sustitución de "mujeres" se emplea también para sugerir que la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres, que un estudio implica al otro. Este uso insiste en que el mundo de las mujeres es parte del mundo de los hombres, creado en él y por él. Este uso rechaza la utilidad interpretativa de la idea de las esferas separadas, manteniendo que el estudio de las mujeres por separado perpetúa la ficción de que una esfera, la experiencia de un sexo, tiene poco o nada que ver con la otra.

En relación con lo anterior, este término permite establecer diferencias frente a la práctica sexual de los roles instaurados entre hombre y mujeres, de la misma manera aclara la fundamentación del término, contrastándolo con conceptos similares que pueden llegar a generar confusiones como el concepto de sexo, el cual se remite únicamente a aspectos biológicos, en los cuales se reconoce una única forma de concebir al hombre y a la mujer.

Por otro lado nos remitimos al concepto de género que expone el *Fondo de Población de Naciones Unidas en el documento Igualdad y Equidad de Género, aproximación Teórico Prácticas en donde expone el concepto de género*: "Para entender cómo son las relaciones entre hombres y mujeres, o sea, las relaciones de género en una sociedad, y sus definiciones de lo femenino y lo masculino es necesario comprender la cultura en la cual están insertas. La cultura dota de contenido a las nociones de lo masculino y lo femenino, define papeles para un sexo y otro, establece formas de relaciones jerárquicas y valoraciones diferenciales. A su vez ha sido transformada también por las relaciones concretas de mujeres y varones y sus interpretaciones cambiantes de la realidad".

En este sentido, el género es un producto cultural, construido por las sociedades, sobre la base de la diferencia sexual. No obstante, implica un sistema de significación

y acción que va mucho más allá del cuerpo. "De hecho, el género constituye una de las formas de diferenciación y estratificación que las sociedades han construido. Al ser construidas socialmente, estas se modifican, cambian y se transforman." (p.22).

De esta manera se entiende que el género siendo una construcción social, que expone la cultura, el rol y los ideales de la sociedad del cómo debe ser la de hombre o mujer, estableciendo el rol tanto social, político y económico del sujeto en la sociedad. los imaginarios representan claramente cómo esta construcción de género se ha venido determinando y así mismo como se ha empezado a constituir y desenvolver la violencia de género en la sociedad y en nuestro caso particular en la infancia.

Violencia y violencia de género

Para abordar este concepto, nos remitimos inicialmente a establecer una definición acerca del término violencia para identificar algunas situaciones que generan este tipo de conductas, aun reconociendo que cualquier tipo de acto violento en contra de una persona, está mediado por una finalidad del sujeto que agrede, independientemente de su moralidad y conducta , "la violencia entonces se encuentra de lado de quien la ejerce, no de quien la recibe, el violento es el victimario no la víctima" (Abello 2003). La violencia se manifiesta de diversas formas tanto individuales como grupales, las cuales pueden ser de índole religiosa, económica, política entre otras.

Con relación a lo anterior, es posible evidenciar que la escuela está permeada, por diversas formas de violencia que en muchas situaciones no son visibilizadas o en su defecto, son naturalizadas y silenciadas. Su acción produce daños tanto físicos como morales y emocionales. Sin embargo cuando algún tipo de violencia es conocido la culpabilidad recae principalmente en la víctima, reconociendo en esta conceptos de normalidad:

> El sistema de género es en cada cultura un proceso de atribución social de los rasgos constitutivos de la "feminidad" y "masculinidad" y en cada uno de estos proceso de atribución la violencia no es un incidente aislado, sino un patrón de conducta caracterizado por un ejercicio que recurre a la violencia circunstancialmente. (Barragán y Alegre de la Rosa, 2006, p.129)

En este sentido nos referiremos a los actos que representan la violencia de género a las acciones de violencia ya sea psicológica, física o verbal que se ejerzan sobre una persona por las relaciones de género establecidas, no solo limitando hacia las mujeres sino también a los hombres, entendiendo esta como cualquier acto que provoque la discriminación y segregación de alguno de los géneros por debajo del otro.

Por otro lado involucramos la violencia de género definida como "cualquier violencia ejercida contra una persona en función de su identidad o condición de género, sea hombre o mujer, tanto en el ámbito público como en el privado."(ONU, Violencia de género) Específicamente se habla de la violencia de género contra las mujeres siendo la que presenta incidencia y cifras escandalosas y más altas.

"La violencia contra las mujeres es definida por la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la mujer de las Naciones Unidas como 'todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada" (Naciones Unidas, 1993). A modo de conclusión este marco teórico nos sitúa en el sentido de los términos elementales que enmarcan el proyecto "Igualmente Diferentes" y le dan sentido conceptual a su desarrollo.

Metodología de la investigación

Dado al carácter académico de la investigación a realizar el enfoque de investigación en el que está basado este proyecto es cualitativo, este enfoque nos permite centrarnos más en el carácter social y humano de los sujetos con lo que se realizará la investigación, en este caso con los estudiantes del colegio distrital Aulas Colombiana, San Luis del grado cuarto, y así lograr una mayor asertividad en los datos recogidos, metodología investigativa y en los resultados del proyecto.

La modalidad investigativa que se desarrolla en este proyecto es la investigación-acción educativa la cual, nace dentro de una práctica reflexiva en busca de que los docentes comprendan y transformen los objetivos educativos, (forma de entender la enseñanza) y estos sean guiados a comprender los actos humanos y las situaciones sociales es decir, se trata de llegar a una comprensión humana en busca de potenciar la calidad del pensamiento, y llegar a una reflexión sobre y en la acción, es decir crear un acercamiento que logre conocer las relaciones e introversiones detrás de la experiencia.

La investigación acción educativa, se apoya a partir de un principio dialógico (no en la instrucción), y en un aprendizaje colectivo, donde el conocimiento docente está lejos de ser una verdad objetiva. La investigación acción educativa, se desarrollará a partir de la práctica profesional (que está constituida por el compromiso o los valores éticos) y del conocimiento pertinente o principios teóricos del mismo, que permitirán encontrar soluciones generales a problemas prácticos, con el fin de facilitar y promover el razonamiento independiente de los estudiantes.

Este proyecto ha sido dividido en tres fases primordiales, las cuales nos permitirán desarrollar las acciones de forma consecutiva, estas son; la recolección de datos, análisis e interpretación de la información y por último las conclusiones.

Experiencia investigativa

El desarrollo de la investigación nos ha aportado en diversos campos; inicialmente a nivel académico y en la formación como docente investigador, desarrollando competencias y pensamiento investigador. Esto nos permite enriquecer nuestras perspectivas e ideales profesionales como docentes en permanente investigación, crítica y

transformación de las realidades educacionales y sociales que afectan la infancia y la educación.

Durante las sesiones trabajadas con los dos grupos, (3a y 4b) logramos por medio de las actividades realizadas, tener conocimiento frente a algunas problemáticas como la discriminación hacia el género femenino, por parte de los niños entre las que se destaca la segregación y discriminación hacia las niñas, en el momento que ellas demuestran y manifiestan su feminidad. De la misma manera, fueron visibles algunas dificultades que afectan su convivencia, puesto que en ocasiones los estudiantes se dirigían a otros compañeros con palabras ofensivas, generando situaciones de discriminación y burlas en grupos contra un solo compañero, como resultado de estas acciones en muy pocas situaciones recurrieron a la violencia física para manifestar su desconcierto. Por otro lado logramos acercarnos a algunos conflictos personales y familiares, las cuales nos han llevado a entender los distintos compartimentos y las relaciones entre los grupos. Inicialmente presentamos dificultades en cuanto al planteamiento de la temáticas que queríamos abordar, una de ellas el reconocimiento de la diversidad sexual, apostando a la identificación de la diversas maneras de ser hombres y de ser mujeres, sin embargo logramos transformar nuestra propuesta en la medida que conocíamos las necesidades de los y las estudiantes, involucrando actividades relacionadas con sus intereses y los nuestros hasta llegar a un punto de convergencia, en el cual todos nos sentimos a gusto.

Conclusión (resultados de la investigación)

La investigación "Igualmente diferentes" aún no cuenta con conclusiones definitivas debido a que esta se encuentra en curso.

Referencias bibliográficas

Abello T.I. (2003). *Violencias y culturas, seguido de dos estudios sobre Nietzsche y Foucault, a propósito del mismo tema*. Bogotá: Alfaomega.

Agudelo P. (2010). *(Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Alonso, A. & Rodríguez, A. & Alonso, J. (2002). *Calidad y equidad en el aula: una mirada desde el género* (Primera edición). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Barragán, F. y Alegre de la Rosa O.M. (2006). *Cultura de Paz y Género*. Málaga: Ed. Aljibe.

Domínguez, B. (Diciembre, 2004). Equidad de género y diversidad en la educación colombiana. *Revista electrónica de educación y psicología, 2*.

Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y Caribe del Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA) (2006). *Igualdad y equidad de género: aproximación teórico-conceptual. Herramientas de trabajo en género para oficinas y contrapartes del UNFPA* (Vol. I).

Guzmán, V. (1996). La equidad de género como tema de debate y de políticas públicas. En N. Henríquez, *Encrucijadas del saber. Los estudios de género en las ciencias sociales* (Editora) (pp.213-230) Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Jiménez, A. & Infante R, (2008). *Infancia y ciudad en Bogotá: una mirada desde las narrativas populares urbanas*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Lucci, M.A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica, *Revista de currículum y formación del profesorado, 10*(2).

ONU. (s.f.). Violencia de género, un obstáculo para el cumplimiento de los derechos de las mujeres. *Ficha informativa sobre Género y Desarrollo N° 3*. Recuperado de http://www.cinu.org.mx/gig/Documentos/ViolenciaDeGenero.pdf

Scott, J. (s.f.) *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Recuperado dehttp://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/scott.pdf.

Solares, B. (2006). Aproximación a la noción de imaginarios. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, XLVIII*(198).

Taylor, C. (2004). *Imaginarios sociales modernos*. Durham y Londres: Duke University Press.

Compiladores

Absalón Jiménez Becerra

Nació en Bogotá en 1970. Es Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana, Magister en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, Doctor en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional. En la actualidad es Profesor Titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, en los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Maestría en Educación y desde el segundo semestre de 2016 en el Doctorado Interinstitucional de Educación sede UDFJC. Sus líneas de investigación se enmarcan en la historia social y política de los siglos XX y XXI en Colombia, y en la historia de la infancia, la familia y la educación, en el mismo periodo.

Yenifer Marcela Parra Chaparro

Estudiante de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante del grupo de investigación Lenguaje, Cultura y Medios (LECME). Sus líneas de investigación se enmarcan en Pedagogía de la lengua materna, Análisis del Discurso y Alfabetización Académica.

Este libro se terminó
de producir en
abril de 2017
en la Editorial UD
Bogotá, Colombia