

Revista de Investigación

ISSN digital N° 2539-3812

miradas

Vol. 16
Núm. 1
Enero -
Junio
2021

Universidad Tecnológica de Pereira





ISSN digital N° 2539-3812
ISSN físico N° 0122-994X

Colombia, Pereira. Enero - Junio 2021
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

Revista miradas
Facultad de Ciencias de la Educación
Apartado 097 - Pereira Colombia
Telefax: (6) 3137238 / miradas@utp.edu.co

Revista electrónica (OJS) <http://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas>

Publicación anual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira orientada a divulgar la producción intelectual resultado de los diversos proyectos de investigación realizados por los académicos que trabajan en el área de la relación comunicación y cultura, pedagogía y educación en contextos. Está dirigida a investigadores, docentes, estudiantes y comunidad académica en general en el ámbito local, regional, nacional e internacional. La universidad Tecnológica de Pereira, sus directivas, el editor y los comités editorial y científico no se hacen responsables por lo que digan u omitan los artículos aquí presentados en relación con enfoques ideológicos, políticos o de otro tipo. Los autores son los directos responsables del contenido de sus artículos.

Rector Luís Fernando Gaviria Trujillo
Vicerrector Académico Jhoniers Guerrero Erazo
Vicerrector administrativo Fernando Noreña Jaramillo
Vicerrector de investigaciones Innovación y extensión Martha Leonor Marulanda Ángel
Vicerrectora de Responsabilidad Social y Bienestar Universitario Diana Gómez Botero
Decano Facultad de Ciencias de la Educación Gonzaga Castro Arboleda
Directora revista miradas Martha Lucía Izquierdo Barrera
Asistente editorial Miguel Ángel Puentes Castro

Comité Editorial

Dra. Flor Adelia Torres Hernández
Universidad de Caldas, Colombia

Dra. Clarena Muñoz Dagua
Universidad Colegio Mayor De Cundinamarca, Colombia

Dra. Sol Mercedes Castro
Universidad Nacional De Colombia: Sede Bogotá, Colombia

Dra. Ana Patricia Quintana
Universidad Nacional: Sede Bogotá, Colombia

Dra. Liliana Margarita Del Basto Sabogal
Universidad del Tolima, Colombia

Dra. María Cristina Asqueta Corbellini
Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia

Dra. Josefina Quintero
Universidad de Caldas, Colombia

Dr. Roberto Ramirez Bravo
Universidad de Nariño, Colombia

Dr. Luis Arley Cerón Palacios
Universidad del Cauca, Colombia

Comité Científico Internacional

Dra. Mónica Ferreira Okingtons
Universidade de Sao Paulo, Brasil
Dr. Guillermo Orozco Gómez
Universidad de Guadalajara, México
Dr. Armando Silva Téllez
Proyecto Imaginarios Urbanos de America Latina
Dr. José González Monteagudo
Universidad de Sevilla, España
Dr. Raúl Avila
Colegio de México, México

Dr. Valdir Barzoto
Universidade de Sao Paulo, Brasil
Dr. Omer Silva Villena
Universidad de la Frontera, Chile
Dr. Francisco Bolet
Universidad Central de Venezuela
Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero
Universidad Autónoma del Estado de México

Comité Científico Nacional

Dra. Liliana del Basto Sandoval
Universidad del Tolima
Dra. Josefina Quintero
Universidad de Caldas

Dr. Alberto Forero Santo
Universidad Nacional. Manizales
Dr. Germán Muñoz
CINDE. Manizales

Lectores pares

Joaquín Andrés Gallego Marín
Pedro Felipe Díaz Arenas
Javier Diz Casal
Eulices Córdoba Zuñiga
Americo Portocarrero Castro
Katherine Yised Peña Giraldo
Gabriela María Cano Salazar
Guillermo León Zapata Montoya
Julián David Castañeda Muñoz
Claudia María López Ortiz

Yhon Jairo Acosta Barajas
Sandra Botero Gaviria
Karla Monserrat Villaseñor Palma
Ivan Vergara Sinisterra
Leandro Arbey Giraldo
Erika María Bedoya Hernández
Guillermo Alejandro Dabbraccio Krentzer
Henry Steven Rebolledo Cortes

Artículos recibidos: 19
Artículos evaluados: 38
Artículos aprobados: 8
Artículos rechazados: 11



La revista es de acceso abierto gratuito y sus artículos se publican bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0 Internacional — CC BY-NC-ND 4.0.

The journal is free open access and its articles are published under the Creative Commons Attribution / Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0 license.

Contenido

- Prácticas Educativas Telepresenciales en tiempos de la pandemia COVID -19: Esquemas de referencia de docentes y estudiantes**
Telepresence Educational Practices In Times Of The Covid-19: Reference Schemes For Teachers And Students
Luz Angela Cardona Arce / Julián David Vélez Carvajal 9
- Los registros semióticos triádicos (RST) en contextos argumentativos para la comprensión de la cinemática en estudiantes de la media (15 a 16 años): Análisis de Casos Múltiples**
Triadic Semiotic Records (Rst) In Argumentative Contexts For The Understanding Of Kinematics In Average Students (15 To 16 Years Old): Multiple Case Analysis
Edwin Mosquera Lozano / Germán Londoño Villamil 31
- Consumo De Marihuana Y Vulnerabilidad Del Derecho Al Libre Desarrollo**
Marijuana Use And Vulnerability To The Free Development Right
Diana Cabrera Becerra / Daniel Cerna Álvarez / Rodrigo Uriel Velázquez Yépez / Judith Villafaña Benítez 46
- Los Colectivos Estudiantiles Afro Como Espacios De Resistencia Y Subjetividades Políticas. Una Aproximación A La Región Del Eje Cafetero-Colombia**
Afro Student Collectives as Spaces of Resistance and Political Subjectivities. An Approach to the Coffee Region-Colombia
María Ochoa Sierra / Gustavo Santana Perlaza / Olga Elena Jaramillo Gómez 59
- Los Pronombres De Tratamiento En El Paisaje Lingüístico Quindiano (Colombia)**
Pronouns Of Address In The Linguistic Landscape Of Quindio (Colombia)
Daniel Guarín 77
- Educación Como Proceso Dialógico Donde El Sujeto Es El Principal Agente De Cambio**
Education As A Dialogic Process Where The Subject Is The Main Agent Of Change
Hermencia Rocio Pico / Dora Inés Arroyave Giraldo 97
- La Convergencia Interdisciplinaria En El Contexto Educativo De Secundaria En La Aplicación Del Principio De Corresponsabilidad Para Mejorar La Actividad Del Docente Como Intelectual Orgánico**
The Interdisciplinary Convergence In The Secondary Educational Context In The Application Of The Principle Of Stewardship To Improve The Activity Of The Teacher As An Organic Intellectual
William Aguirre Marín 119
- Procesos De Inclusión Efectivos Para La Construcción De Escenarios De Paz; Una Mirada Desde La Paz Imperfecta**
Effective Inclusion Processes To Build Peace Scenarios; A Thought Of The Imperfect Peace
Sonia Lombana Ruiz / Cindy Cristina Bolívar Castañeda 131

Editorial

Nos complace presentar a nuestros lectores y público en general un nuevo número de la Revista Miradas 2021 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

En esta edición presentamos buenas nuevas, en primer lugar, la revista pasará de ser anual a semestral (Enero - Junio) y (Julio - Diciembre) lo cual nos permitirá seguir creciendo y ubicarnos en el ámbito local, nacional e internacional. De igual forma, por recomendaciones internacionales desde 2018 la numeración empezará por volumen y número, sin perder la periodicidad.

Este número de 2021 nos trae el artículo resultado de investigación titulado “Prácticas Educativas Telepresenciales En Tiempos De La Pandemia Covid -19: Esquemas De Referencia De Docentes Y Estudiantes” como un acercamiento a las dinámicas de la realidad educativa puesta desde la pandemia, para pasar a un trabajo de semiótica para la comprensión de la cinemática en jóvenes.

Otro artículo llamativo por el nicho investigativo tiene el artículo “Los registros semióticos triádicos (RST) en contextos argumentativos para la comprensión de la cinemática en estudiantes de la media (15 a 16 años): Análisis de Casos Múltiples” que centra su atención en la didáctica de la física utilizando semiótica en contextos argumentativos.

Volviendo la mirada a los fenómenos socioculturales, el artículo “Consumo De Marihuana Y Vulnerabilidad Del Derecho Al Libre Desarrollo” donde se exploran y discuten las experiencias en donde se han visto violentados por el hecho de consumir, haciendo énfasis en la vulnerabilidad al derecho al libre desarrollo de su personalidad.

De esta forma, también hay un acercamiento al contexto nacional desde el trabajo realizado en el artículo “Los Colectivos Estudiantiles Afro Como Espacios De Resistencia Y Subjetividades Políticas. Una Aproximación A La Región Del Eje Cafetero-Colombia” centrándose en reconocer las múltiples presencias de la población afrocolombiana en una región predominantemente mestiza e ideológicamente blanca.

Continuando con las ideas presentadas, el artículo “Los Pronombres De Tratamiento En El Paisaje Lingüístico Quindiano (Colombia)” hace pensar en el paisaje lingüístico de una región marcada por el cruce de culturas.

Por otro lado, las reflexiones no pueden faltar y es el artículo Educación Como Proceso Dialógico Donde El Sujeto Es El Principal Agente De Cambio” ofrece una mirada frente a la educación como proceso dialógico que concibe al sujeto como agente de cambio y transformación de la realidad social, política y cultural; en consecuencia, se llevó a cabo una revisión crítica de literatura sobre currículo, educación popular y complejidad, pensados como partes de un todo llamado educación.

Para ir cerrando, el artículo “De Secundaria En La Aplicación Del Principio De Corresponsabilidad Para Mejorar La Actividad Del Docente Como Intelectual Orgánico” expone las ideas centrales del marco de referencia teórico que sirvieron para la construcción teórica del principio de corresponsabilidad frente a las prácticas pedagógicas de los docentes, el papel de la familia y la política educativa.

y como el final seguirá siendo un abrebocas a seguir indagando, el artículo “Procesos De Inclusión Efectivos Para La Construcción De Escenarios De Paz; Una Mirada Desde La Paz Imperfecta” analiza de qué manera la comprensión del concepto amplio de inclusión, y de los principios que de allí emergen se convierten en herramientas para la construcción de escenarios de paz.

Esperamos que esta publicación sea del agrado de nuestros lectores.

Dra. Martha Lucía Izquierdo Barrera
Directora Revista miradas



Prácticas Educativas Telepresenciales En Tiempos De La Pandemia Covid -19: *Esquemas De Referencia De Docentes Y Estudiantes*

Telepresence Educational Practices In Times Of
The Covid-19: Reference Schemes For Teachers
And Students

 **Luz Angela Cardona Arce**¹

 **Julián David Vélez Carvajal**²

Recepción: Abril 9 de 2021

Aprobación: Mayo 18 de 2021

Publicación: Junio 30 de 2021

Cómo citar este artículo:

Cardona A, Luz Angela. Vélez C, Julián (2021). “Prácticas Educativas Telepresenciales en tiempos de la pandemia COVID -19: *Esquemas de referencia de docentes y estudiantes*”.

Miradas, Vol. 16, Nº 1. pp. 9 - 30

<https://doi.org/10.22517/25393812.24858>

Resumen

Esta investigación tiene como propósito dar cuenta de los esquemas de referencia construidos por docentes y

estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas, de los departamentos de Risaralda, Quindío, Córdoba, Cundinamarca, Valle del Cauca, Bolívar, Santander, Huila y Antioquia en Colombia. Teóricamente se trabajó la categoría de esquemas observacionales desde

¹ PhD Ciencias de la Educación, Docente Institución Educativa Suroriental, Pereira.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0631-7853>. luancardona@colegiosuroriental.edu.co

² PhD Ciencias de la Educación, Docente titular, Facultad de Comunicación Social - Periodismo, Universidad Pontificia Bolivariana, Montería, julian.velezc@upb.edu.co

los desarrollos teóricos de Heinz Von Foerster y Niklas Luhmann, igualmente, se abordaron las categorías prácticas educativas, usabilidad y competencias TIC desde la relación entre comunicación y cultura. Metodológicamente, la investigación tuvo un enfoque cualitativo. Como principal resultado se plantea lo siguiente: tanto estudiantes como docentes, construyen un esquema observacional de carácter relacional que se estructura a partir de las formas práctica educativa, competencias TIC, usabilidad TIC y comunicación / interacción / diálogo; esta última adquiere importancia por cuanto funge como enlace entre las demás.

En el caso específico de los docentes y estudiantes abordados en este proyecto de investigación, emerge un esquema observacional de carácter relacional que se estructura a partir de las siguientes formas: a) práctica educativa y TIC, b) competencias TIC, c) usabilidad TIC y d) comunicación / interacción / diálogo.

Palabras clave: Habilidades, mediación TIC, práctica educativa, usabilidad, competencias TIC, comunicación, interacción, telepresencia, esquemas observacionales.

Abstract

This research aims to account for the reference schemes built by teachers and students of public and private educational institutions in the departments of Risaralda, Quindío, Córdoba, Cundinamarca, Valle del Cauca, Bolivar, Santander, Huila, and Antioquia in Colombia. Theoretically, the category of observational schemes worked from the theoretical developments of Niklas Luhmann; Likewise, the categories of educational practices, usability and ICT

skills were addressed from the relationship between communication and culture. Methodologically, the research had a qualitative approach. As the main result the following is proposed: both students and teachers build an observational scheme of a relational type that is structured from the forms of educational practice, ICT skills, ICT usability and communication / interaction / dialogue; the latter of them acquires importance because it acts as a link between the others.

For the specific case of teachers and students addressed in this research project, an observational scheme of a relational nature emerges and that is structured from the following ways: a) educational practice and ICT, b) ICT skills, c) ICT usability and d) communication / interaction / dialogue.

Keywords: skills, ICT mediation, educational practice, usability, ICT skills, communication, interaction, telepresence, observational schemes.

Introducción

Este artículo tiene como propósito dar cuenta de los esquemas de referencia con respecto a las prácticas educativas en medio de la pandemia COVID - 19, por parte de docentes y estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas de las regiones de Risaralda, Quindío, Córdoba, Cundinamarca, Valle del Cauca, Bolivar, Santander, Huila y Antioquia en Colombia. La situación de salud pública que se ha tenido que enfrentar desde marzo de 2020, supuso un cambio abrupto en los procesos educativos, por cuanto el confinamiento decretado por los gobiernos nacional y local, implicó

incorporar la telepresencia como la única alternativa para evitar una parálisis en la educación.

Bajo este panorama, las tecnologías digitales se sobrevaloraron a consecuencia de su utilidad, para enfrentar la situación causada por la pandemia, lo cual se sumó a la ausencia de un proceso de transición que mitigara los efectos del carácter abrupto de las nuevas medidas y que, por tanto, permitiera generar confianza en todos los actores involucrados en el proceso educativo. Este escenario provocó muchas confusiones, destacándose la sensación de lejanía entre la educación presencial y la mediada por tecnologías digitales.

Para enfrentar esta situación, las instituciones educativas iniciaron procesos de capacitación y de acompañamiento a los docentes, con el propósito de mitigar los traumatismos generados por las situaciones antes descritas; lo cual, en principio, generó las condiciones para que tanto docentes como estudiantes, pudieran avanzar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero ¿Cuáles son las expectativas y puntos de vista de los docentes y estudiantes frente a este nuevo escenario? ¿Bajo qué parámetros abordaron esta nueva situación?

Se considera importante abordar estos aspectos, por cuanto permiten acceder a información importante para tomar decisiones con respecto a las prácticas educativas no sólo para el presente, sino para proyectarlas al futuro, sobre todo si se tiene en cuenta que, probablemente,

muchos de los aspectos incorporados en este coyuntura de telepresencia, se conviertan en estrategias permanentes del proceso educativo.

Por tanto, se hace necesario abordar los aspectos que, según los docentes y los estudiantes, constituyen las prácticas educativas en medio de la situación actual, caracterizada por las mediaciones tecnológicas para llevar a cabo la telepresencia. Lo cual permite generar reflexiones sobre la relación entre tecnologías digitales y educación, que permitan superar los enfoques instrumentales y vislumbrar oportunidades para la educación en las que se potencien las competencias de docentes y estudiantes, de tal manera que puedan generar procesos significativos en el marco de la relación tecnologías - educación.

En este orden de ideas, se planteó la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son los esquemas de referencia construidos por los docentes y los estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas de Risaralda, Córdoba y Antioquia, con respecto a las prácticas educativas en el marco de la telepresencia causada por la pandemia COVID - 19?

Como objetivo general se propuso: Distinguir los esquemas de referencia construidos por parte de los docentes y los estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas de Risaralda, Córdoba y Antioquia con respecto a las prácticas educativas en el marco de la telepresencia causada por la pandemia COVID - 19.

El artículo, expone estudios referentes a las reflexiones sobre la pandemia COVID-19 y la educación, aunque son pocos por lo reciente del tema; así mismo se presentan algunas categorías conceptuales que se usaron en la lectura de la información; luego, se presenta la metodología; finalmente, los resultados y su discusión.

Esperamos haber reportado datos para evaluar el proceso educativo con telepresencia, en tiempos de la pandemia COVID-19.

Estado del arte y Marco teórico

A consecuencia de la pandemia COVID - 19, estamos inmersos en un contexto en el que las mediaciones tecnológicas son de uso casi obligatorio en el ámbito educativo, productivo y social. En lo que respecta a la educación, los avances en ciencia y tecnología, han permitido que la sociedad contemporánea cuente con un acervo digital amplio que puede utilizarse en los procesos de formación para promover la reflexión, la formación, el intercambio y la discusión científica (Pardo Kuklinski, Hugo; Cobo, Cristóbal, 2020).

Lo anteriormente planteado permite inferir que a la par de la ampliación del potencial comunicativo para la telepresencia, también se hacen visibles brechas sociales y educativas que se materializan en un acceso desigual a las tecnologías y la conectividad; lo cual se traduce en una distribución inequitativa de los recursos y de las estrategias, afectando,

principalmente, a sectores de menores ingresos y mayor vulnerabilidad (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020).

En lo que respecta a la educación en los países en vía de desarrollo, la pandemia COVID - 19, ha implicado toda una serie de reflexiones en torno a las acciones educativas, sobre todo con relación a los contextos de implementación del currículo, no solo por la articulación de herramientas tecnológicas en un contexto que plantea condiciones diferentes para la ejecución del currículo, sino, también, porque algunos aprendizajes y competencias cobran mayor relevancia en el actual contexto (CEPAL, N., 2020).

En este orden de ideas, se reflexiona acerca de cómo la “necesidad”, asociada a las disrupciones que impone la pandemia, ha involucrado a todos los actores del proceso educativo en prácticas para continuar y avanzar en la formación dadas las características de sus poblaciones, mismas que, en muchas ocasiones, no cuentan con las condiciones socioeconómicas favorables para garantizar su participación en la educación por telepresencia, puesta a disposición por las instituciones educativas en todos los niveles de formación; lo cual ha implicado que los centros educativos hayan movido su oferta educativa hacia una formación a distancia facilitada por la tecnología educativa, en la que los profesores gestionan diversas estrategias para llegar a los estudiantes y mantenerlos activos en el proceso, lo cual puede afectar la inclusión de los estudiantes. (CEPAL, N., 2020).

En este contexto, se producen importantes reflexiones acerca de los cambios de los que fueron objeto las dinámicas de formación, los cuales podrían servir como punto de partida para grandes transformaciones que se han proyectado desde tiempos pasados y que hoy empiezan a materializarse, pues se posicionan como la única alternativa para no clausurar las actividades educativas; lo cual ha implicado un mayor nivel de tolerancia hacia el error, por parte de los estudiantes, en las prácticas educativas (Pardo Kuklinski, Hugo; Cobo, Cristóbal, 2020).

En este sentido, se puede evidenciar que las prácticas educativas en el marco de la pandemia, se improvisan y, por tanto, movilizan gran parte de las experiencias del aula física, al ciberespacio (Hodges et al., 2020), lo cual ha implicado la creación de nuevos diseños, de tal manera que las experiencias de formación se realicen de forma exclusiva en plataformas digitales, como un movimiento impuesto por la COVID-19.

En cuanto a los diversos escenarios de formación afectados por la situación de confinamiento, se establece que las prácticas educativas, en general, han vinculado procesos de mediación tecnológica como única posibilidad para avanzar en la formación de los estudiantes, lo cual puede derivar en el favorecimiento de sus habilidades de pensamiento, con respecto a la gestión de las actividades cotidianas en los diversos entornos de aprendizaje a los cuales pertenecen. Es así como las habilidades de pensamiento de orden superior, se posicionan

como un reto para que los estudiantes interpreten, analicen o manipulen información, dadas las facilidades que se pueden encontrar en las TIC a nivel de interacción y acceso remoto, lo cual incide en el favorecimiento de prácticas y experiencias, influyendo no solo en el alcance de los objetivos con respecto a los contenidos y al aprendizaje, sino, también, en el diseño y desarrollo de enfoques en los estudios y la práctica profesional, (Akhyar, M.,2020).

No obstante, la realidad tecnológica que afrontan los profesores en el contexto anteriormente descrito, trae consigo retos importantes, en los que las TIC pueden contribuir al desarrollo de habilidades tanto para ellos como para sus estudiantes. En este sentido, las concepciones de los profesores son uno de los factores que pueden limitar el uso que hagan de estas herramientas; en este sentido, se destaca que los profesores reconocen potencialidades de las TIC al considerar que tienen un efecto positivo en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades del siglo XXI en sus estudiantes; dichos beneficios se observan en factores como la comunicación, la colaboración y el pensamiento crítico, entre otros. Por lo tanto, el rol docente en el entorno comunicacional digital, demanda la necesidad promover la integración de las TIC en un modelo pedagógico en el que la formación de profesores en habilidades digitales se demuestra en el contexto del pensamiento de orden superior. (Liesa-Orús, M., Latorre-Coscolluela, C., Vázquez-Toledo, S., & Sierra-Sánchez, V.,2020).

Conviene resaltar los aportes de la aplicación de estrategias en las que se vincula la mediación tecnológica, pues logran favorecer el desarrollo de habilidades como las mencionadas hasta el momento, a partir de la implementación de estrategias basadas en problemas, en el aprendizaje colaborativo; entre otras (Oseda Gago, Dulio, Mendivel Geronimo, Ruth Katherine, & Angoma Astucuri, Miriam., 2020).

De forma similar, el uso de herramientas tecnológicas imprime, actualmente, una forma específica para determinar el producto que se obtiene a partir de la transformación de la información en conocimiento científico y, de este último, en innovación investigativa, para los escenarios de formación, en el contexto actual de la COVID-19, (Cruz Pérez & Pozo Vinuesa, 2020), lo cual implica que dichos procesos conllevan al uso de las TIC para la obtención de datos e información, la cual no se limita a la utilización de las tecnologías, sino a un enfoque de estrategias educativas orientadas a las acciones autónomas para la búsqueda, intercambio, reflexión y análisis de la información que permita, a los sujetos, la generación de conocimiento útil en contextos específicos. (Cruz Pérez & Pozo Vinuesa, 2020)

Como resultado de la adecuación de los estándares en mención, se sugieren 18 competencias para los profesores, mismas que se organizan en torno a seis aspectos de su práctica profesional: a) comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas;

b) currículo y evaluación; c) pedagogía; d) aplicación de competencias digitales; e) organización y administración; y f) aprendizaje profesional de los docentes. En síntesis, dichas competencias, se agrupan en tres niveles del uso pedagógico de las TIC, por parte de los docentes: adquisición, profundización y creación de nuevos conocimientos (UNESCO, 2019).

En este sentido, el escenario de la pandemia COVID-19, trajo consigo una amplia promoción e implementación de cursos en línea, webinars gratuitos para docentes, que se han concentrado en el desarrollo y mejora de habilidades digitales en el contexto de la educación virtual a distancia. Para el caso de Colombia, mediante el Plan Padrino, se ha buscado promover el fortalecimiento de capacidades y el intercambio de experiencias pedagógicas entre instituciones educativas en torno al uso y la apropiación de las TIC en los procesos formativos (Ministerio de Educación de Colombia, 2020).

En síntesis, las investigaciones anteriormente referidas, abordan diversas temáticas relacionadas con la articulación de las TIC a la educación, en el contexto de la pandemia COVID - 19; dentro de las cuales, se destacan los siguientes aspectos:

- Avances tecnológicos y científicos que permiten consolidar la educación mediada por TIC.
- Brechas socio - económicas en cuanto al acceso a las TIC, la conectividad y la adquisición de competencias digitales.

- Articulación de la TIC al currículo.
- Adaptación de la educación a las condiciones planteadas por la pandemia COVID - 19, sobre todo en lo que tiene que ver con la educación a distancia mediada por TIC.
- Fortalecimiento de las habilidades de pensamiento en estudiantes y docentes.
- Percepciones de los docentes con respecto al uso de las TIC.

Sin duda, dichos aspectos se hacen centrales al momento de reflexionar sobre la educación en el contexto de las condiciones de telepresencia que ha impuesto la pandemia, en el sentido de que su irrupción implicó que todas las instituciones educativas hicieran un tránsito abrupto hacia la educación mediada por TIC, proceso en el que no sólo se tuvo que hacer uso de las herramientas tecnológicas disponibles, también, se requirió capacitar a docentes y estudiantes para poder enfrentar esta situación.

Esta investigación contribuye a profundizar en los aspectos antes mencionados en la medida en que trata de comprender cuáles son los esquemas observacionales de los docentes con respecto a las prácticas educativas que se tuvieron que implementar a partir del confinamiento propiciado por la pandemia COVID - 19.

En cuanto a los conceptos que guiaron la lectura de los datos (marco teórico) referenciamos los más centrales.

En el 2020, a raíz de la pandemia COVID-19, el sistema educativo se enfrentó a un cambio abrupto, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por cuanto hubo que incorporar la telepresencia, como única alternativa para evitar suspender la educación formal.

Bajo ese contexto, nos dimos a la tarea de indagar, a profesores y estudiantes, sobre la percepción de la experiencia vivida, al incluir esa forma de abordar lo educativo. Pero más allá de esto, ahondamos en la información para encontrar los esquemas de observación profundo, a partir de lo que dijeron, que nos llevan a dar cuenta de lo emergente en esa experiencia, con el objetivo, de llamar la atención al respecto, e indicar aquellas prácticas que se pudieran llevar a la presencialidad, por su eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, entonces, nos valimos de los desarrollos teóricos de Heinz Von Foerster (1970) y Niklas Luhmann (1995), sobre la categoría de *observación de segundo orden*. Para los autores en mención, la observación consiste en un procesamiento altamente selectivo que opera a partir de la distinción entre actualidad y potencialidad, lo cual implica que, en dicho proceso, frente a la información disponible, los observadores seleccionan una porción de esta, dejando el resto sin procesar. La pregunta, es entonces, ¿Qué criterios se tienen en cuenta para realizar tal

selección? La respuesta no está en el plano de lo consciente, sino en lo que dicen a través de lo que no dicen.

Las categorías de medio y forma, permiten comprender el proceso anteriormente descrito. El medio se entiende como una serie de unidades dispersas que son susceptibles de ser relacionadas de diferentes maneras por los observadores. Por otro lado, la forma se entiende como el resultado de las relaciones que asumen las unidades dispersas a partir de los procesos selectivos ejecutados por el observador (Luhmann, 1998). Al entender que todos somos observadores altamente selectivos, nos preguntamos sobre cuáles son las distinciones que hacen los docentes y estudiantes, abordados en esta investigación, con respecto a las prácticas educativas.

Así mismo, conceptos como *práctica educativa* (Zabala, 1995), que resalta la complejidad humana y técnica en la educación mediada por TIC; *la usabilidad* Cobo(2009) que apunta a comprender las implicaciones socio-culturales de las tecnologías digitales más allá del enfoque instrumental; Castells (2014) introduciendo en la usabilidad, las interacciones y usos sociales; como Lévy (2004), que coloca en énfasis de este concepto, en el contexto compartido para aprender, lo que implica transformar continuamente el universo virtual dentro del cual toman sentido; las competencias en TIC, propuesta por la UNESCO (2019) que priorizan la formación docente en tecnología comunicación, pedagogía, investigación y gestión transversalizadas por dichas herramientas, nos

permitieron comprender el ámbito en que se enmarca el estudio que precede a éste artículo, por lo premonitorio de los mismos, en la época del COVID 19.

En términos generales, las relaciones dinámicas que surgen en los entornos comunicacionales, todas ellas fungen en difusión de manera continua desde el entorno de medios, al desarrollo de habilidades, así como también del centro al entorno comunicacional, para transformar el paisaje móvil de significaciones de los colectivos que participan en las prácticas educativas, donde las habilidades se producen en la interacción entre los pensamientos de los sujetos y el contexto sociocultural, (Csikszentmihalyi, M.,1998).

Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativo; en tal sentido, se asume una posición filosófica que considera a la realidad como una construcción social, en la que el lenguaje nos permite exteriorizar lo que pensamos; por lo que este nos sirve como medio para comprender dicha realidad. Por lo tanto, cuando abordamos los datos desde un punto de vista cualitativo, tenemos como propósito dar cuenta de las motivaciones y fundamentos socio - culturales desde los cuales los sujetos actúan e interpretan el mundo. (Bedoya, 2019). En este caso, abordamos los esquemas de referencia de los entrevistados.

Población y muestra

La población se encuentra constituida por docentes de universidades, instituciones educativas de educación básica primaria y secundaria, así como también de la formación técnica, a nivel nacional de las ciudades de Pereira, Montería, Medellín, Buga, Cali, Cartagena, Florida Blanca, Tulua, Santa Rosa, Bogotá, Armenia, Neiva, Villanueva Bolívar, Cartago y a nivel internacional de Canadá, Springfield, Guatemala, Perú, México, Ecuador, Venezuela.

Todas las personas seleccionadas, cumplieron con el criterio de selección relacionado con el ejercicio de prácticas educativas por telepresencia en el marco del confinamiento causado por la pandemia COVID - 19. Igualmente, fueron beneficiarios de capacitaciones en competencias TIC y tuvieron acceso a diversas plataformas digitales para el desarrollo de sus clases. Se seleccionó una muestra no probabilística de 136 docentes y 176 estudiantes en total.

Recolección de la información

Para la recolección de la información, se implementó un formulario autoadministrable en línea a través de las herramientas de Google. Para su diseño, se tuvieron en cuenta las siguientes categorías:

Tabla 1. Categorías Formulario Autoadministrable

Categorías	Subcategorías
Experiencia Docente	Formación en TIC para el desarrollo de procesos educativos
	Uso de herramientas tecnológicas en actividades laborales
	Aporte de las herramientas tecnológicas a las actividades cotidianas
Reconocimiento de Prácticas Educativas	Apropiación de las TIC en las prácticas educativas
	Estrategias enseñanza/ aprendizaje implementadas en la telepresencia
	Metodologías de enseñanza – aprendizaje implementadas en la telepresencia.
	Dificultades en la práctica educativa
Elementos de la práctica educativa	Recursos tecnológicos en procesos de acompañamiento a estudiantes
	Fortalecimiento de las actividades educativas a partir de estrategias mediadas por TIC
	Interacciones que se potencian en la práctica educativa.
	Habilidades que se fortalecen con las estrategias implementadas en la telepresencia

Análisis de la información

Para el análisis de la información se realizó bajo los parámetros del enfoque cualitativo, por tanto, se implementó el siguiente procedimiento, que en un primer momento utilizó el software Orange como filtro de representatividad de la información de las respuestas:



Nota: Fuente propia

Luego se continuó con:

- a) Agrupación de respuestas por categorías predefinidas.
- b) Establecimiento de relaciones entre los diferentes grupos establecidos.
- c) Nominación de agrupaciones para el establecimiento de categorías emergentes.
- d) Elaboración de esquema categorial.

Consideraciones éticas

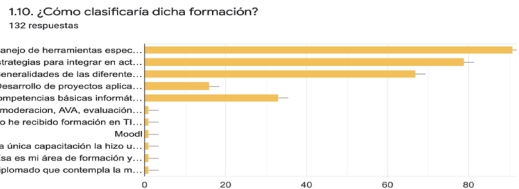
Según las normatividades de las instituciones implicadas, dadas sus características, este proyecto de investigación no requiere aval por parte del comité de ética de las instituciones involucradas en este proyecto. Sin embargo, la investigación se desarrolló fundamentándose en los derechos de las personas involucradas según lo establecen las leyes colombianas.

Descripción de resultados

Se presentan los datos obtenidos como resultado en la implementación de instrumentos, con la población de docentes y estudiantes que participaron del estudio:

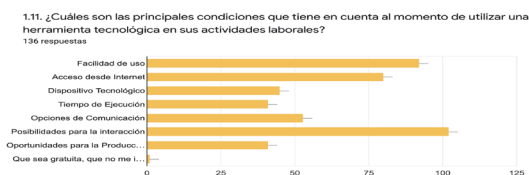
Profesores

Figura 1. Experiencia de Formación TIC Profesores



En las experiencias de formación TIC del docente, se hace referencia a los aspectos técnicos asociados al manejo de herramientas; sin embargo, se observa una valoración de las estrategias que podrían integrarse a las actividades de aprendizaje del contexto educativo. En ese sentido, se evidencia una relación entre el manejo básico de las herramientas (Manejo de herramientas específicas, generalidades de las diferentes herramientas disponibles, competencias básicas informáticas) y la apropiación de las mismas para los procesos pedagógicos de enseñanza - aprendizaje (Desarrollo de proyectos aplicados al contexto, estrategias para integrar en actividades de aprendizaje).

Figura 2. Condiciones para Vincular herramientas tecnológicas en actividades laborales del docente



Los docentes presentan algunas condiciones que tienen en cuenta para la vinculación de algún medio tecnológico en las actividades laborales, hacen énfasis en aspectos como *facilidad de uso*, *acceso desde internet* y *posibilidades* para la interacción. Con respecto a este último aspecto, se evidencia que “la posibilidad de interacción”, resalta las oportunidades para el establecimiento del vínculo social, mismas que se relacionan con los procesos de intercambio para aprender con el otro; esto es relevante, si se tiene en cuenta que la interacción es algo que va más allá del acceso a las tecnologías, la conectividad y el manejo instrumental de las mismas.

Lo anteriormente planteado, se relaciona con el énfasis que hacen los docentes con respecto a las “*opciones de comunicación*”. Los procesos comunicativos cobran importancia, por cuanto permiten acercarse a las comunidades con las cuales trabajan y, en general, para el intercambio de procesos académicos. Se observa, también, que la categoría “*facilidad de uso*”, se relaciona con la adquisición de competencias digitales, así mismo, se puede inferir que la categoría *usabilidad*, se hace importante al momento de evaluar y tomar decisiones frente a los aspectos

tecnológicos con relación a las situaciones de usos y alcances de objetivos específicos en las prácticas cotidianas.

También se da relevancia a la disponibilidad de “*Acceso a y desde internet*”, lo cual se relaciona con aspectos como *conectividad* y *accesibilidad*; a este aspecto se pueden relacionar las selecciones hechas con relación al dispositivo tecnológico y al tiempo de ejecución. De igual manera, el concepto de *ubicuidad* se posiciona como elemento fundamental en la transformación de los espacios y las formas de acceso, pues sólo se requiere disponer de cuentas asociadas a correo electrónico, en diversos dispositivos y lugares. En síntesis, se puede destacar que, en cuanto a las selecciones que hacen los entrevistados, *hay paridad entre el acceso, el manejo instrumental de las tecnologías y los procesos de comunicación e interacción humana como aspecto central*.

Figura 3. Aporte de las TIC en actividades de los profesores



La vinculación tecnológica en actividades de los docentes, presenta relevancia en cuanto a las actividades académicas y laborales; a estas se les puede asociar, también, las actividades de investigación, dado que la población abordada pertenece al contexto educativo; que el valor otorgado a estos aprendizajes va más allá lo instrumental.

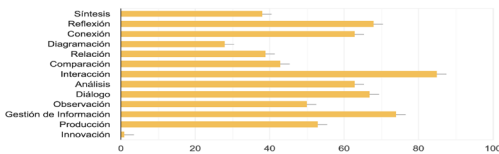
Las actividades de entretenimiento y las actividades sociales, se ubican con valores inferiores, limitado tal vez al conservar la visión del encuentro social como esparcimiento libre, sin embargo, se podría pensar en lo social como elemento dinamizador de todas las otras actividades desarrolladas por los entrevistados. Esto se relaciona con el énfasis que hacen, en las otras preguntas, con respecto al componente comunicativo.

necesario el desarrollo de procesos de análisis entre otros.

Así, *la interacción* confirma la importancia asignada al intercambio con las demás personas. También los procesos asociados a *la reflexión* se ubican como una estrategia importante en el proceso de formación en tiempos de pandemia, dadas las posibilidades para avanzar en construcciones colectivas e individuales desde las diferentes concepciones de mundo en contextos socioculturales dinámicos.

Figura 4. Estrategias de aprendizaje útiles en procesos de formación en la pandemia COVID-19

2.2. ¿Cuáles estrategias de aprendizaje considera que han sido más útiles en los procesos de formación en época de pandemia?
136 respuestas



Se destaca que las estrategias de aprendizaje que alcanzan mayor reconocimiento son aquellas que se pueden llevar a cabo tanto en lo presencial como a través de las tecnologías digitales (*reflexión, conexión, interacción, análisis, diálogo y gestión de la información*). En este aspecto, también se observa que se eligieron dos estrategias que, de manera explícita, hacen referencia a la relación con los demás: *interacción* y *diálogo*. También es importante la referencia a las estrategias de *relación, comparación, observación, producción, diagramación*; es posible que haya una relación de interdependencia entre estas estrategias y las anteriores, por ejemplo, para hacer comparación es

Por otro lado, se evidencia *el diálogo* como una estrategia que permite el reconocimiento de los otros en un proceso de aprendizaje permanente, la conexión pone en escena la oportunidad de movilizar las estrategias al concepto de red de aprendizaje, para fortalecer algunas que habilitarán a los sujetos para navegar, extender y configurar redes personales de aprendizaje que trascienden en colectivos con intereses comunes.

Es importante conocer estas estrategias en la medida en que permiten tener una imagen desde el rol del docente y la manera en que vincula estrategias para aprender en sus experiencias personales de formación, ésto como punto de partida al momento de generar y diseñar estrategias para los estudiantes, teniendo en cuenta algunos elementos de su ruta personal en el vínculo social. Finalmente, la habilidad de la *gestión de la información* ubica el entorno comunicacional en el cual se movilizan las prácticas de formación, donde es indispensable establecer relaciones constructivas con la

información que circula en volúmenes y velocidades exponenciales, la autorregulación, discriminación de la misma, comprensión de lógicas algorítmicas básicas que permiten una disposición cognitiva superior al estar expuestos en dichos entornos comunicacionales.

En todo caso, al tener en cuenta el contexto de pandemia, se evidencia que los docentes entrevistados ven en el uso de las tecnologías digitales un potencial importante para desarrollar estrategias y capacidades de pensamiento en los procesos educativos. Esto es interesante si se relaciona con las condiciones de uso de TIC y aporte de las TIC en las actividades laborales de los docentes, pues en ellas se hace referencia prevalente a los procesos de interacción y a las actividades académicas, investigativas y laborales, lo cual es coherente con lo que se señala en esta pregunta. En síntesis todas las estrategias se ubican como índices de la *insistencia en la comunicación con el otro* y muchos de los otros aspectos, se pueden leer como actividades que las personas pueden realizar en forma individual.

Es importante hacer referencia a las metodologías implementadas en las experiencias de aplicación en contexto, se evidencia que, en general, se da relevancia *a las relaciones con los demás*, sin restar validez a los procesos individuales. Se destaca, también, la relevancia que se da a la *magistralidad*, lo cual indica que, a través de las tecnologías digitales, también se pueden realizar procesos que se llevaban a cabo en la presencialidad.

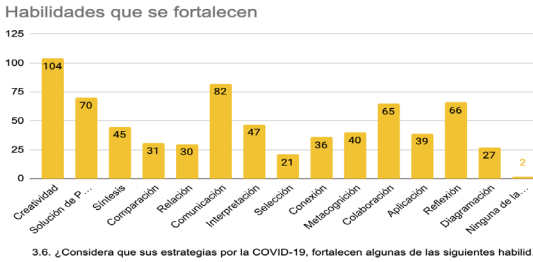
Igualmente, aspectos como *presentaciones de los estudiantes, aula invertida y aprendizaje basado en problemas*, son metodologías que también fueron ampliamente seleccionadas por los profesores y se caracterizan por el papel activo que le dan al estudiante y su interacción con los demás, lo cual refuerza el rasgo común establecido con la interacción, la comunicación y el diálogo. Por consiguiente, se evidencia que el aprendizaje colaborativo expone la importancia de la experiencia social entre los sujetos que aprenden; lo mismo sucede con la discusión y la reflexión, pues con ambas se propicia la interacción.

Figura 5. Metodologías implementadas en las prácticas educativas durante la COVID 19



Estos resultados apuntan al reconocimiento de dinámicas cíclicas que propicien el vínculo social a través de la colaboración, la solución de problemas en colectivo y la aplicabilidad de aprendizajes en experiencias cercanas, todo lo cual confirma la importancia de los otros con respecto al aprendizaje. A partir *de la interacción, la comunicación y el diálogo*, se fortalecen las relaciones presentes en las prácticas educativas.

Figura 6. Habilidades que se fortalecen con las estrategias implementadas durante la COVID-19

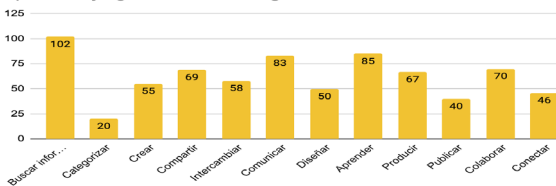


3.6. ¿Considera que sus estrategias por la COVID-19, fortalecen algunas de las siguientes habilid...

Las habilidades más destacadas por los profesores son la creatividad, solución de problemas, comunicación, colaboración y reflexión, donde se presenta la comunicación como uno de los aspectos más relevantes que favorece la vinculación de las estrategias colaborativas y reflexivas para el fortalecimiento de habilidades creativas en los ambientes mediados por tecnología e información. Es recurrente la relación marcada en cuanto a aspectos tales como interacción, comunicación, colaboración y conexión con el contexto en los datos analizados en el instrumento.

Figura 7. Interacciones que se potencian en los estudiantes con las nuevas prácticas educativas

frente a 3.7. Con base en estas nuevas prácticas de aprendizaje ¿Cuáles de las siguientes interacciones consider...



3.7. Con base en estas nuevas prácticas de aprendizaje ¿Cuáles de las siguientes interacciones o...

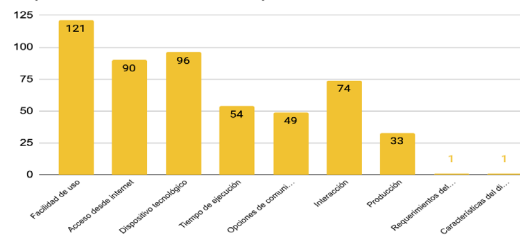
En cuanto a las interacciones que se potencian en los estudiantes, se da relevancia a las siguientes: *buscar*

información, comunicar y aprender a partir de su recurrencia recíproca en las redes de aprendizaje que se constituyen en los procesos de formación mediada antes y durante la pandemia. Nuevamente la comunicación se hace protagonista, como una de las interacciones más visibles, dinámicas y aglutinantes, para los encuentros e intercambios entre los sujetos, a partir de las diferentes tecnologías. Se mantiene el rasgo común de los datos analizados hasta este momento, donde comunicar e interactuar aparecen con valoración importante por parte de los profesores en las prácticas de aprendizaje mediadas por TIC y se mantiene la tendencia en las interacciones de evocar la relación con el otro.

Estudiantes

Figura 8. Condiciones que tienen los estudiantes para seleccionar herramientas para las clases

2.2 Si debe utilizar una herramienta en clase ¿Qué aspectos tendría en cuenta para su elección?:

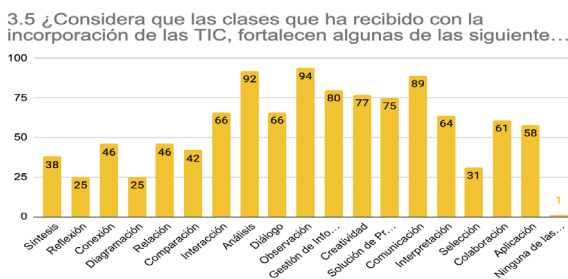


Desde la perspectiva de los estudiantes las condiciones más importantes a la hora de utilizar una herramienta tecnológica en sus clases, *son el acceso desde internet, fácil uso y el dispositivo tecnológico. Es interesante el reconocimiento a la condición que permite movilidad en*

términos de ubicuidad, donde las herramientas ofrecen posibilidades para acceder a ellas desde internet a partir de cuentas de correo electrónico, es decir, la concepción de contar con dichas aplicaciones y sus datos en línea, sin limitaciones para su acceso en cualquier momento y en cualquier lugar.

Por otra parte, la condición que refiere la facilidad de uso, contiene algunas habilidades digitales individuales que orientan el juicio sobre la facilidad o no, de una herramienta tecnológica. Esa facilidad está contenida, también, en términos de la usabilidad, como uso consciente y con sentidos para el sujeto en la práctica específica para la cual la vincula. De esta manera, el dispositivo tecnológico se presenta como condición, que acompañen dicho acceso desde internet y la facilidad de uso, con las diversas posibilidades a nivel de dispositivos móviles, portátiles para el desarrollo de actividades asociadas a las clases en este contexto; *no obstante, la interacción* alcanza un nivel significativo en la percepción de los estudiantes, la cual podría funcionar en dichos escenarios como una condición que vincula a las otras condiciones en las acciones concretas de uso.

Figura 9. Habilidades que los estudiantes consideran se fortalecen en las clases mediadas por TIC durante la COVID-19



Los estudiantes señalan algunas de las habilidades que consideran fortalecidas en las clases mediadas por TIC, se observa el reconocimiento a la habilidad *análisis*, como un proceso del pensamiento que establece relaciones cognitivas importantes en las experiencias de aprendizaje, que permite el desarrollo de procesos inferenciales conscientes del sujeto en diversas experiencias, la observación como habilidad importante para la lectura del contexto, de las situaciones, datos, personas, a las cuales son expuestos los estudiantes en sus actividades para aprender.

También se refiere *la comunicación como un enlace* circulante entre las otras habilidades, para favorecer el vínculo social en las diversas modalidades de formación, estas habilidades son comunes en la presencialidad, donde se propende por mantener activa la interacción, para promover con ella el desarrollo de habilidades intelectuales.

La gestión de la información se presenta como una habilidad necesaria para la utilización de tecnologías

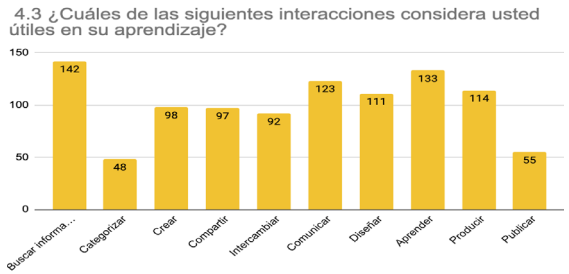
digitales, las cuales abren posibilidades de manera continua a partir del acceso a la información, dicho acceso no es suficiente en los tiempos actuales, pues demanda habilidades como la “lectura entre líneas”, validar fuentes, discriminar, clasificar, organizar, transformar, por tanto, la habilidad de gestión conlleva otras habilidades que se activan en las experiencias que así lo exijan.

Ahora bien, la creatividad se podría pensar como una habilidad emergente de las demás, donde el contexto sociocultural, la manipulación simbólica y el vínculo social, establecen conexiones con los individuos para ser propositivos en la transformación de prácticas, procesos, teorías, soluciones alternativas a problemas, etc.

Igualmente la reflexión, se considera una habilidad necesaria y activa en escenarios presenciales de cualquier tipo, así cómo también en los que vinculan las mediaciones tecnológicas. Dicha habilidad propicia en los individuos procesos del pensamiento que evocan posturas, concepciones de mundo, opiniones, argumentación, cuestionamientos, necesarios en los procesos educativos en cualquier nivel y área. De este modo, *la mediación de herramientas tecnológicas, no es protagonista en estos escenarios*, lo que se observa es la valoración a los usos en conexión con aspectos metacognitivos que los estudiantes desarrollan en las experiencias de formación en la relación con los otros. Todas las habilidades están interconectadas, se activan con las interacciones que se dan en el

vínculo social de los ambientes en los cuales se movilizan los sujetos, donde la interacción movilizadora y circulante es la comunicación.

Figura 10. Interacciones que los estudiantes consideran útiles en el aprendizaje



Muchas de las interacciones marcadas por los estudiantes, están asociadas a una o varias habilidades del pensamiento, allí está la acción de reciprocidad de las mismas, entre los nodos (sujetos, teorías, tecnología, información, estrategias...) que constituyen las prácticas educativas o escenarios de aprendizaje (presencial o mediado por TIC).

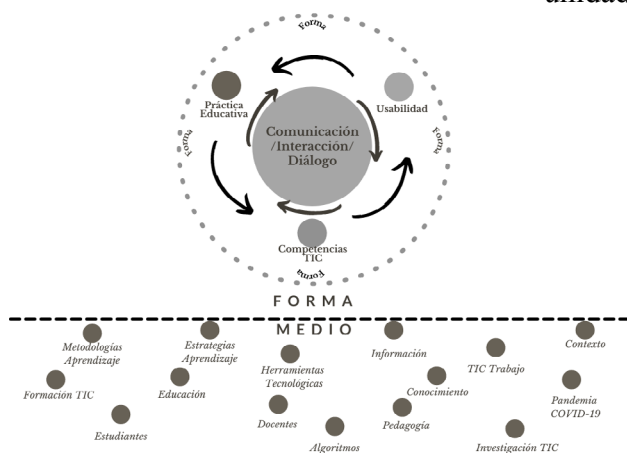
La interacción con mayor recurrencia entre los estudiantes es buscar información, la cual demanda de las habilidades de gestión de la información para acceder a fuentes diversas de la misma, habilitar criterios para su selección, validación, transformación y usos, se insiste en la evidencia en la relación fuerte entre interacción para el desarrollo de las habilidades en los enlaces que propicia la comunicación como interacción central.

Por otra parte, la interacción para aprender está cargada de significados y sentidos que encuentran los sujetos cada

vez que realizan experiencias en los múltiples espacios que constituyen su ámbito sociocultural, en el cual *aprende de manera permanente con otros* en los enlaces que propicia la interacción comunicar, finalmente crear, producir y diseñar propician en los estudiantes la generación de una memoria común de datos, categorías, transformación de conocimiento tácito en explícito, en la valoración de los otros que acompañan las experiencias de interacción continua en los entornos comunicacionales.

Discusión de resultados y conclusiones

Figura 11. Esquema observacional de docentes y estudiantes sobre prácticas educativas



Según lo estipulado en la perspectiva teórica de este proyecto de investigación, se entiende que la observación consiste en un procesamiento de selecciones que opera a partir del par de oposición relevancia / opacidad (Luhmann, 1995). En este sentido, se hace pertinente la siguiente pregunta ¿Cuáles son los

procesamientos selectivos que realizan los docentes y estudiantes entrevistados con respecto a las prácticas educativas en el marco de la pandemia COVID – 19?

Para dar respuesta a esta interrogante, es importante hacer referencia a las categorías de medio y forma propuestas por el autor en mención (Luhmann, 1995), pues estas categorías nos permiten hacer operativa la manera en que los observadores realizan procedimientos selectivos. Al ser el medio una compilación de unidades dispersas que no oponen resistencia a las múltiples opciones de combinación que puede llevar a cabo un observador, nos preguntamos, entonces, acerca de cuáles son esas unidades que constituyen el medio para los docentes y estudiantes que fueron abordados en este proyecto de investigación.

En tal sentido, al indagarse sobre las prácticas educativas en el marco de la pandemia COVID–19, se puede establecer que las siguientes categorías, se constituyen en el medio a partir del cual los docentes y estudiantes abordados realizaron sus observaciones: 1) formación TIC, 2) estudiantes, 3) investigación TIC, 4) estrategias de enseñanza y aprendizaje, 5) docentes; 6) TIC y trabajo, 7) pedagogía, 8) herramientas tecnológicas, 9) metodologías de enseñanza / aprendizaje, 10) educación, 11) pandemia COVID – 19. 12) información, 13) conocimiento, 14) algoritmos, 15) contexto.

Si las categorías anteriormente mencionadas fungen como unidades dispersas que se adaptan a las diferentes combinaciones que realizan los observadores, se hace pertinente plantearse la siguiente pregunta ¿De qué manera los docentes y estudiantes abordados en esta investigación combinan dichas unidades dispersas para la elaboración de esquemas observacionales relacionados con las prácticas educativas en el marco de la pandemia COVID – 19?

Tal y como se planteó en el marco teórico, para dar respuesta a una pregunta de estas características, cobra relevancia la categoría forma, pues esta hace referencia al resultado de la particular combinación, realizada por el observador, con respecto a las unidades dispersas. En este orden de ideas, los esquemas observacionales se pueden inferir a partir de la distinción de las formas constituidas por los observadores.

En el caso específico de los docentes y estudiantes abordados en este proyecto de investigación, emerge un esquema observacional de carácter relacional que se estructura a partir de las siguientes formas: a) práctica educativa y TIC, b) competencias TIC, c) usabilidad TIC y d) comunicación / interacción / diálogo.

Se afirma que el esquema observacional es de carácter relacional, por cuanto la forma comunicación / interacción / diálogo, funge como enlace entre las formas práctica educativa, competencias TIC y usabilidad TIC, las cuales constituyen un espacio multidimensional de representaciones,

significados y sentidos, en la movilidad que ofrece la forma referida, donde la mediatización de las experiencias de aprendizaje, configura una cultura nómada en un entorno de relaciones sociales, (Lévy, 2001). Parece ser que las relaciones que establecen los docentes con las TIC en sus prácticas educativas, cobra relevancia en la medida en que dichas tecnologías permiten *relacionarse, interactuar y comunicarse* con los otros. (Ferrés, 2014; Lévy, 2004, Orozco, 2004, Prensky, 2011)

En tal sentido, tanto el acceso a los artefactos tecnológicos como la conectividad y la alfabetización digital, se constituyen en el medio que permite la comunicación, la interacción y el diálogo con los demás, sobre todo en un escenario pandémico en el que el contacto físico se ha visto limitado, por lo que las relaciones mediatizadas se han intensificado (Pérez - Tornero, 2020).

El proceso comunicativo se vincula como una acción natural e indispensable en los procesos educativos, con enfoques reticulares para las relaciones e intercambios entre los actores y elementos del sistema comunicacional que rodea el entorno educativo, todo ello debería permitir poner en común los conocimientos, aprendizajes y compartirlo recíprocamente, (Lévy, 2004; Siemens, 2004).

Asimismo, las prácticas educativas se presentan en continua transformación, dados los entornos enriquecidos por tecnologías, información y algoritmos, en los cuales

se precisa de acciones relevantes en la educación, donde los docentes, centren dichas acciones en el acompañamiento y gestión de los aprendizajes, en la mediación racional y simbólica, y en el pilotaje de los recorridos de aprendizaje; todo esto, desde la interacción y la comunicación, valorando el aprendizaje con otros, (Lévy, 2004).

En particular, las estrategias y metodologías implementadas, en los entornos virtuales, no son distantes de las que se utilizan en los entornos presenciales de formación, dichas estrategias presentan intereses marcados en la *dimensión humana* para los intercambios entre los participantes de la experiencia educativa, a partir de las interacciones, la comunicación y el diálogo, para así, extender la experiencia y tejer relaciones permanentes entre los participantes del entorno de formación, todos ellos dados en el vínculo social, para la descentralización de la memoria común en el medio algorítmico. (Gros, 2004; Lévy, 2019; Siemens, 2004)

De esta manera, los docentes y estudiantes, **valoran significativamente las interacciones, la comunicación y la relación con los otros**, en las prácticas educativas para el desarrollo de habilidades útiles para el aprendizaje y el ecosistema mediático, independientemente de la modalidad para la cual se articulen. Dado que el énfasis en el diseño de experiencias basadas en la interacción social y la participación, favorecen ese elemento movilizador de la práctica educativa, (Gros, 2015).

Lo cual permite inferir que el diseño del aprendizaje se traduce en una

metodología móvil para la telepresencia o para la formación presencial, promoviendo el uso apropiado de recursos y tecnologías, la potenciación de interacciones con el propósito de tomar decisiones más informadas en el diseño de intervenciones educativas (Conole, 2013), es decir, el docente en la práctica, podría enfocar también sus esfuerzos en el diseño de experiencias de aprendizaje, que permitan en el vínculo social, la generación de interacciones significativas y recíprocas entre los sujetos participantes. (Kuklinski, 2018).

Es así como, se evidencia que la forma comunicación/interacción/diálogo, son los enlaces que circulan y activan otras estrategias en las prácticas educativas, donde profesores y estudiantes, en el acervo común de datos, se reúnen e interactúan a través de algoritmos, que permiten el intercambio social en la memoria común que se transforma caóticamente, resultados de la interacción y las habilidades del pensamiento, necesarias tanto en contextos virtuales, como presenciales, estableciendo sistemas de comunicación implícitos a través del medio y un gran número de símbolos disponibles. (Lévy, 2015; Cobo, 2019)

Pareciera una perogrullada, pero el hallazgo más grande fue *la emergencia del ser humano*, como el centro de la preocupación en las prácticas educativas con telepresencia en época del COVID 19, más allá de los *contenidos* y la *malla curricular*, la motivación era el encuentro con el *Otro*.

Referencia bibliográfica

- Akhyar, M. (2020). Enhancing Higher-Order Thinking Skills in Vocational Education through Scaffolding-Problem Based Learning. *Open Engineering*, 10(1), 612-619.
- Bedoya, O. (2019). Metodología relacional en investigación cualitativa: más allá del análisis, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Castells, M (2009) Comunicación y Poder. Alianza Editorial. Madrid.
- Castells, M. (2014). El impacto de internet en la sociedad: una perspectiva global. *C@mbio*, 19, 127-149.
- CEPAL, N. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.
- Cobo Romaní, J.C. (2009) El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer* Vol 14, Num 27, (295-318)
- Cobo, Cristóbal (2019): Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales, Fundación Santillana, Madrid.
- Conole, G. (2013). Las pedagogías de los entornos personales de aprendizaje. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 185-188). Alcoy: Marfil
- Cruz Pérez, Miguel Alejandro, & Pozo Vinueza., Mónica Alexandra. (2020). Contenido científico en la formación investigativa a través de las TIC en estudiantes universitarios. *E-Ciencias de la Información*, 10(1), 136-158.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención (pp. 41-71). Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (2014). Las pantallas y el cerebro emocional. Editorial Gedisa.
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes.
- Hodges, Charles; Moore, Stephanie; Locke, Barb; Trust, Torrey; Bond, Aaron. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause*. March 27, 2020.
- Lévy, P. (2004). Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio. Organización Panamericana de la Salud. *Qualitative Research in Education*, 4 (3), 323.
- Levy, P. (2015). Collective intelligence for educators.
- Levy, P. (2015). The Emergence of Reflexive Collective Intelligence, [en línea] <https://pierrelevyblog.com/2015/04/14/the-emergence-of-reflexive-collective-intelligence/>

- Liesa-Orús, M., Latorre-Coscolluela, C., Vázquez-Toledo, S., & Sierra-Sánchez, V. (2020). The technological challenge facing higher education professors: Perceptions of ICT tools for developing 21st century skills. *Sustainability*, 12(13), 5339.
- Luhmann, N. (1995). *Social systems*. Stanford University Press.
- Luhmann, N. (1998). *Observations on modernity*. Stanford University Press.
- Ministerio de Educación de Colombia (2013), “Competencias TIC para el desarrollo profesional del docente”, [en línea] https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia (2020), “Ministerio de Educación Nacional e Instituciones de Educación Superior fortalecen actividades académicas asistidas con herramientas TIC a través del plan padrino, una oportunidad para el crecimiento del sector” [en línea] <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/396744:Ministerio-de-Educacion-Nacional-e-Instituciones-de-EducacionSuperior-fortalecen-actividades-academicas-asistidas-con-herramientas-TIC-a-traves-del-plan-padrinouna-oportunidad-para-el-cre> [fecha de consulta: 12 de junio de 2020].
- Orozco, G. (2004). De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educocomunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. *Revista Nómadas*, (21), 120-127 <https://bit.ly/2FHyF14>
- Oseida Gago, Dulio, Mendivel Geronimo, Ruth Katherine, & Angoma Astucuri, Miriam. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo en estudiantes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (29), 235-259. <https://dx.doi.org/10.17163/soph.n29.2020.08>
- Pardo Kuklinski, Hugo; Cobo, Cristóbal (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. *Outliers School*. Barcelona.
- Rieble-Aubourg, S. y A. Viteri (2020), “COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea?”, *Nota CIMA*, N° 20, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID) [en línea] <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota-CIMA--20-COV>
- Presnky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones S.M.
- Pérez, Tornero, J. (2020). *La gran mediatización I. El Tsunami que expropia nuestras vidas. Del confinamiento digital, a la sociedad de la distancia*. UOCpress.

Siemens, G. (2004). Elearnspace. Connectivism: A learning theory for the digital age. *Elearnspace.org*.

Suárez, C., (2012). De la escuela-lugar a la escuela-nodo. Blog sobre Educación y Virtualidad. <http://educacion-virtualidad.blogspot.com/2012/03/de-la-escuela-lugar-la-escuela-nodo.html>

Tornero, J. M. P. (2020). La gran mediatización I: el tsunami que expropia nuestras vidas: del confinamiento social a la sociedad a distancia. Fundació per la Universitat Oberta de Catalunya.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2019), Marco de competencias de los docentes en materia de TIC, París [en línea] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>.

Zabala Vidiella, A. (1995). La práctica educativa. *Como Enseñar*. Editorial Graó España.



Los Registros Semióticos Triádicos (RST) En Contextos Argumentativos Para La Comprensión De La Cinemática En Estudiantes De La Media (15 a 16 Años): Análisis De Casos Múltiples¹

Triadic Semiotic Records (RST) In Argumentative Contexts For The Understanding Of Kinematics In Average Students (15 To 16 Years Old): Multiple Case Analysis

 Edwin Mosquera Lozano²
 Germán Londoño Villamil³

Recepción: Abril 15 de 2021
 Aprobación: Mayo 28 de 2021
 Publicación: Junio 30 de 2021

Cómo citar este artículo:

Mosquera L, Edwin. Londoño V, Germán (2021). “Los registros semióticos triádicos (RST) en contextos argumentativos para la comprensión de la cinemática en estudiantes de la media (15 a 16 años): Análisis de Casos Múltiples”.

Miradas, Vol. 16, N° 1, pp. 31 - 45

<https://doi.org/10.22517/25393812.24870>

¹ Artículo derivado de la investigación en el doctorado en didáctica de la UTP titulados: “Influencias de una estrategia didáctica enfocada en registros semióticos triádicos sobre trabajo y energía para la comprensión de la energía mecánica”

² Candidato a Doctor en Didáctica de las Ciencias Naturales –Universidad Tecnológica de Pereira, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5429-9288> yuyu@utp.edu.co

³ Doctor en Investigación de la Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales Universitat de Valencia – España; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8031-4357> didacticaambientalastronomia@gmail.com

Resumen

Este artículo se enmarca en una investigación en la didáctica de la física utilizando semiótica en contextos argumentativos. En esta ocasión se explora sobre el movimiento rectilíneo uniforme. Se inicia ilustrando sobre las actitudes negativas que presentan los estudiantes en el aprendizaje de la física por su complejidad matemática y sus relaciones con los registros semióticos. La categoría “registros semióticos triádicos” (RST) surge de la perspectiva de Duval y los modelos triádicos del signo, asimismo, algunas investigaciones que aplican los registros semióticos en la didáctica de la física; las relaciones entre argumentación y la semiótica, y la implementación de los RST usando las TIC durante el año 2020 en la modalidad no presencial. El enfoque fue cualitativo con estudio de casos múltiples, los datos fueron talleres que se realizaron en clase, y la pregunta que se hizo fue: ¿Cómo influye la perspectiva de los RST en la construcción de conocimiento sobre cinemática en estudiantes de la media (15 a 16 años)? Según los resultados, la estrategia didáctica a partir de RST en contextos argumentativos desarrolla en los estudiantes habilidades para transferir los conocimientos matemáticos en la comprensión de la física, sin embargo, se debe prestar atención para que los procedimientos de formación, conversión y tratamiento influyan de manera directa en las habilidades explicativas, argumentativas y solución de problemas de los estudiantes porque de lo contrario se convierten en carga cognitiva negativa para la comprensión de los fenómenos.

Palabras Claves: Carga cognitiva, Cinemática, Contexto argumentativo, Registros semióticos triádicos.

Abstract

This article is part of an investigation in the didactics of physics using semiotics in argumentative contexts. This time the uniform rectilinear motion is explored. It begins by illustrating the negative attitudes that students present in the learning of physics due to its mathematical complexity and its relationships with semiotic records. The category “triadic semiotic registers” (RST) arises from Duval’s perspective and the triadic models of the sign, as well as some investigations that apply semiotic registers in the didactics of physics; the relationships between argumentation and semiotics, and the implementation of the RST using ICT during the year 2020 in the remote mode. The approach was qualitative with a study of multiple cases, the data were workshops that were carried out in class, and the question that was asked was: How does the perspective of the RST influence the construction of knowledge about kinematics in students of the mean (15 to 16 years)? According to the results, the didactic strategy based on RST in argumentative contexts develops in students’ abilities to transfer mathematical knowledge in the understanding of physics, however, attention must be paid so that the training, conversion, and treatment procedures influence directly in the explanatory, argumentative and problem-solving skills of students because otherwise they become a negative cognitive load for the understanding of the phenomena.

Keywords: Cognitive load, Kinematics, Argumentative context, Triadic semiotic registers.

Introducción

De acuerdo con Solbes et al. (2007) y León y Londoño (2013), las actitudes negativas que presentan muchos estudiantes por el aprendizaje de las ciencias, y en especial la física, radica entre otros, en la mayor complejidad de su estructura matemática, la cual contiene distintas representaciones como son : esquemas, diagramas, graficas, ecuaciones entre otras.

Según Pizarro M (2014) e Idoyaga (2020), si en el proceso de enseñanza y aprendizaje se descuidan las representaciones, estas se vuelven una carga cognitiva de acuerdo con Aptus (2020), quienes se apoyan en los aportes de John Sweller, debido a que el cerebro tiene un límite para la cantidad de información nueva (memoria de trabajo) y se desconoce su capacidad para procesar la almacenada (memoria a largo plazo).

En palabras de Da Silva Faria (2019), la carga Cognitiva en el aprendizaje de la física se asocia con sus componentes matemáticos y de acuerdo con Salica (2019), esto se puede mejorar con el trabajo colaborativo, usando TIC, conformando grupos con diversidad de género (masculino y femenino) porque se encontró mayor variedad en las habilidades visuales, auditivas y kinestésicas en estos grupos; además, la investigadora recomienda revisar el tema de las concepciones alternativas porque son resistentes a los procesos de aprendizaje y aumentan la carga cognitiva. En otras palabras, la carga cognitiva puede ser inversamente

proporcional a los procesos de comprensión en los estudiantes.

Por lo tanto, resulta conveniente analizar la semiótica de la física a partir de teorías que se relacionen con las matemáticas. Esto permite implementar procesos que ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades para transferir los conocimientos matemáticos en la comprensión de la física, y, además, vigilar aspectos sobre las concepciones alternativas y la carga cognitiva tanto de los contenidos como del uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los Registros Semióticos

El conocimiento de los registros semióticos se enmarca en la teoría de la representación (TR) y recibe aportes desde la filosofía, psicología, la ciencia cognitiva, la neurociencia y la semiótica.

Desde la ciencia cognitiva, Varela (1988) analiza la creación del modelo de la mente a partir de las computadoras. Desde la filosofía Botero (1993), analiza la pertinencia de las representaciones externas o semióticas frente a la intencionalidad o representaciones internas, y Duval (2017), revisa las transformaciones de los registros semióticos a partir de procesos de conversión y tratamiento.

Para Tamayo (2006), el uso de representaciones influye en el cambio conceptual de los estudiantes y estas se deben trabajar a partir de aspectos científicos y cotidianos

involucrando multimodalidad, la multirepresentacionalidad, la conversión y el tratamiento.

Para Duval (2017), los registros semióticos son representaciones que cumplen funciones cognitivas permitiendo a los estudiantes la comprensión de los objetos y fenómenos mediante procesos de formación, conversión y tratamiento, y de acuerdo con Ignacio Idoyaga et ál. (2020), las representaciones toman vital importancia en época de pandemia Covid-19 porque se han producido múltiples representaciones semióticas entorno al conocimiento del virus.

Las transformaciones y conversiones se realizan mediante operaciones semióticas externas (semiosis) e internas (noesis / pensamiento). Esta perspectiva de Duval (2017, p. vi), se apoya en Saussure, Peirce y Frege, es decir, se nutre de elementos de los modelos diádicos y triádicos del signo.

Según Duval and Sáenz-Ludlow (2016), las conversiones son transformaciones de representaciones que consisten en cambiar un registro sin modificar los objetos denotados, y para algunos investigadores es una actividad que causa muchas dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, los tratamientos son transformaciones dentro de un mismo registro.

Los registros semióticos se clasifican según su función estructural en multifuncionales y monos funcionales; y de acuerdo con sus relaciones y

usos del lenguaje en discursivos y no discursivos. De la intersección de estos surgen 4 tipos de registros que son: polifuncionales lingüísticos (lenguaje natural); polifuncionales no lingüísticos (representaciones icónicas, diagrama de cuerpo libre); mono funcionales lingüísticos (lenguaje algebraico, ecuaciones); mono funcionales no lingüísticos (gráficas bidimensionales, gráficas cartesianas) (Duval, 2017).

Registros Semióticos en el Campo de La física

Los registros semióticos ayudan en el desarrollo de habilidades para transferir los conocimientos matemáticos hacia la física según Sparvoli (2015), y se deben usar como una estrategia que complementa otras actividades como los talleres y laboratorios.

El trabajo con registros semióticos permite conocer las habilidades que tienen los estudiantes para argumentar y relacionar la comprensión de los fenómenos y modelar la realidad, tal es el caso de caída libre (Parra & Ávila 2018).

La elaboración con los registros semióticos puede presentar discontinuidad ya que algunas temáticas son más susceptibles de ser abordadas con estas herramientas semióticas que otras. Por ejemplo, Mora (2019), menciona algunos hallazgos de investigadores sobre la discontinuidad en procesos de modelado de la ley de Ohm y circuitos eléctricos. Los temas donde se requiere la función

lineal, por ejemplo, el movimiento rectilíneo uniforme, muestra alto grado de continuidad para trabajar con esta estrategia.

Cuando se trabajan temas relacionados entre matemáticas y física, los estudiantes aprenden con mayor facilidad los procesos de conversión y tratamiento. Por ejemplo, una investigación en el campo de las matemáticas con estudiantes de física realizada por Farabello & Trigueros (2020) consistente en la transformación de funciones desde la perspectiva de Duval; evidenció que los estudiantes tuvieron mejores desempeños con la función sinusoidal frente a la función cuadrática como un hecho sorprendente.

Según los investigadores, esto se debió, posiblemente, a que los estudiantes estaban repasando también el movimiento armónico lo cual ratifica los vínculos estrechos entre la didáctica de las matemáticas y la física con relación a la comprensión de los fenómenos.

Los registros semióticos triádicos

Según (Castañares, 2002), existen dos grandes perspectivas para agrupar los modelos semióticos que son: los asociacionistas y los inferencialistas. Los asociacionistas, es decir, la construcción del signo a partir de la asociación entre un significado y un significante, y los inferencialistas o sustitutivos, es decir, la construcción del signo a partir de un proceso de inferencia entre los objetos/fenómenos y sus representaciones. De

estas perspectivas surgen los modelos diádicos, triádicos y cuaternario del signo.

De acuerdo con Marcos (2020, p.76 y 77) los diez modelos triádicos del signo más destacados contienen tres elementos principales que son: vehículo, sentido y referencia. Estos modelos son los de Platón, Aristóteles, los Estoicos, Boecio, Bacon, Leibniz, Peirce, Husserl, Ogden & Richards y Morris. Dichos modelos permiten la comprensión de los fenómenos desde una perspectiva inferencialista de la realidad a partir de la construcción de conocimientos aprovechando las relaciones semióticas que existen entre los componentes del correlato triádico, es decir, el referente, el vehículo y el sentido.

Figura 1

Los registros semióticos triádicos (Constructo teórico)



Nota: La idea del Tripie se toma a partir de (McNabb, 2012)

Se considera que el camino a la “comprensión” comienza en el referente o realidad, la cual, llega a nuestros sentidos a través de los registros semióticos. Una manera de mostrar la comprensión es a través de los procesos de reconocimiento de las relaciones de los registros, y a su vez, utilizando estos como insumos para

argumentar sobre la realidad y resolver problemas.

Una manera de comenzar la comprensión es a partir de experimentos mentales y caseros que motiven el aprendizaje según lo plantean Nardi & Castiblanco (2014) y Castiblanco (2019); usando algunos laboratorios remotos como los de Orduña et al. (2018); laboratorios virtuales PhET que ilustra Putranta et al. (2019) o laboratorios virtuales que hacen énfasis en la metodología STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) como se ilustra en Fuentes et al. (2019), asimismo talleres y tareas en clase. Todo lo anterior, se realiza para hacer énfasis en procesos de formación, conversión y tratamiento de registros semióticos.

Este artículo contiene un resumen con los elementos esenciales del documento, una introducción que destaca los aspectos teóricos y algunas discusiones, la metodología de casos múltiples y finalmente, los resultados y conclusiones.

La argumentación en el aula

De acuerdo con Ruiz Ortega, Tamayo Alzate, & Márquez Bargalló (2015), la argumentación es una herramienta que permite a los estudiantes explicar sus representaciones internas.

Para Cano (2010), la semiótica entre otras disciplinas, influye en los procesos argumentativos ya sean de tipo *analítico o lógico (razonamiento formal)*, *retórico (razonamiento*

informal), *pragmadialéctica (razonamiento informal)*.

El *enfoque lógico* se basa principalmente en el modelo de Toulmin. Este se utiliza para analizar la estructura de la argumentación y su forma lógica. Su principal limitación radica en no poder captar los aspectos dialógicos de los componentes, el contexto y la tarea que se realiza.

El enfoque retórico utiliza la fuerza de los argumentos para tratar de persuadir a un público sobre temas de la vida social. Su principal falencia es su unidireccionalidad porque no se establece un diálogo con la audiencia.

El enfoque pragmadialéctico, busca consensos entre las partes utilizando distintas estrategias. Algunos consideran que es estático y abstracto pues no permite establecer estrategias universales para su análisis y construcción de conocimiento. Este *enfoque* analiza la evolución del

proceso comunicativo de argumento-contraargumento y refutación en la construcción de conocimiento. Su debilidad está en no reconocer los procesos cognitivos, emocionales, afectivos y contextuales que influyen. En la práctica estos enfoques son complementarios y no excluyentes.

Aproximaciones a la comprensión de la Argumentación desde las investigaciones La argumentación es un concepto complejo y de acuerdo con Erduran et al. (2015), se asocia al

razonamiento informal, a la práctica epistémica y el discurso.

Según Simon, Erduran, & Osborne (2006), existe diversidad de formas como los maestros enfocan los procesos de argumentación en el aula. Esta requiere paciencia, planeación y coordinación. Para Sampson & Clark (2008), el trabajo colaborativo mejora las capacidades argumentativas dependiendo del contexto, las *discusiones o descuido* de los objetivos del grupo; las diferencias individuales y las expectativas teóricas⁴. Las limitaciones radican en las creencias, las múltiples formas de argumentar de los participantes, la selección de los grupos, y la no habitualidad del trabajo argumentativo.

Otros factores que limitan los procesos de argumentación, según Archila (2013) son el poder y el ego ya que en algunos momentos las personas ven amenazada su imagen o intereses.

Consideraciones para trabajar la argumentación en el aula

“La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza” es una propuesta de Ruiz O et al., (2015) que recomienda un modelo para la enseñanza de la argumentación que tome en cuenta el papel de esta en la construcción del conocimiento científico, el uso conceptual e intensivo del lenguaje en la clase de ciencia, y la valoración del estudiante como sujeto cognoscente, social y contextual.

En síntesis, para trabajar la argumentación en el aula es importante tener en cuenta que esta se desarrolla dentro del lenguaje; por lo tanto se debe prestar atención a los procesos orales y escritos de los estudiantes, además, es un acto comunicativo, tiene aspectos dialógicos, dialécticos y retóricos, es una actividad intencionada y puede ser del mundo de la vida de los estudiantes y/o problemas o cuestiones socio científicas (QSC), se diferencia de la explicación, establece una diferencia entre persuadir y convencer, el fin o meta es la construcción de conocimiento, es necesario tener en cuenta aspectos cognitivos, emocionales y afectivos para analizar sus beneficios, costos y riesgos, es analizada como habilidad (contexto real) o como competencia (entorno formativo).

Las TIC en el uso de registros semióticos triádicos en contextos argumentativos en el aula

Durante el desarrollo de las actividades se avanzó en la construcción práctica con RST usando dos programas, (figura 2) y (figura 3).

Figura 2

Ejemplo de registro semiótico triádico para enseñar movimiento rectilíneo uniforme PowerPoint)



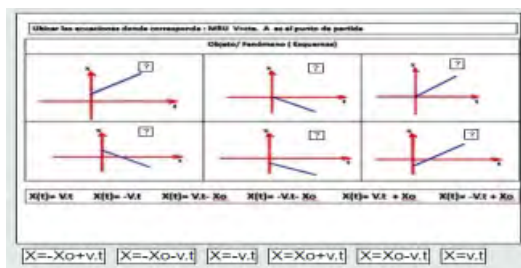
Nota: Diseño propio. Se implementó durante el 2020 en grado 10°

En la figura 2, la ciclista parte de cierta posición inicial (X_i) y puede desplazarse con distintas velocidades, en una dirección y en ambos sentidos (dirección horizontal; sentidos: derecha o izquierda). Esto permite analizar todos los casos posibles del movimiento rectilíneo uniforme. Por ejemplo, la ciclista se queda quieta en un punto $X(t)=\text{constante}$; se mueve hacia la derecha o izquierda iniciando desde un punto $X(t) = X_i \pm V \cdot t$ (Tres casos: $X_i=0$; $X_i > 0$; $X_i < 0$). Las interpretaciones surgen mediante el sentido que les dan los estudiantes a las relaciones entre la referencia (ciclista en movimiento) y los distintos registros semióticos (ecuaciones, graficas, tablas ...).

Los conocimientos que se analizan en clase se revisan y refuerzan mediante evaluaciones en la plataforma Thatquiz.org (2019), la cual se diseñó para matemáticas pero tiene una interfaz que permite evaluar el reconocimiento de registros semióticos en distintas áreas de las ciencias.

Figura 3

Evolución del reconocimiento de las relaciones entre registros mono funcionales: no lingüísticos (gráficas cartesianas) y lingüísticos (ecuaciones) en Thatquiz.



Nota: Este registro se usó en las clases y también durante las olimpiadas virtuales de física año 2020

Metodología

El enfoque aplicado se realiza de forma cualitativa con estudio de casos múltiples de acuerdo con Creswell (2013). Se trata del desarrollo de la comprensión sobre la cinemática en 5 estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Cristo Rey de Dosquebradas (CASOS I, II, III, IV y V) durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje en la modalidad no presencial en el año 2020 durante la pandemia Covid-19, usando actividades inclinadas hacia los RST. La elección de los casos se realizó por interés del investigador al conocer el grado de compromiso y motivación que mostraron estas estudiantes por la asignatura, debido a que, incluso en momentos de plena pandemia y cuarentena en los meses de marzo, abril y mayo, cuando aún no se retomaban las clases de manera no presencial, fueron las únicas que enviaron un trabajo de consulta sobre los respiradores mecánicos para las unidades de cuidados intensivos mostrando las representaciones relacionadas con física y matemática. La recolección y análisis de la información se realizó mediante la revisión de documentos producidos por cada caso. El proceso de validación consistió en la triangulación de tres fuentes de información de cada uno de los casos que fueron: 1-las representaciones semióticas producidas entorno a los conceptos de sistema de referencia, trayectoria, posición, desplazamiento y velocidad; 2-las habilidades para el cálculo de la rapidez y, 3-el análisis del movimiento rectilíneo uniforme de un objeto. Se analizó la estructura lógica de los argumentos en cada una de las

producciones de cada caso. El medio para realizar la clase fue la plataforma Classroom. Se analizaron 3 actividades haciendo énfasis en la comprensión a partir de los RST. La transcripción de algunos audios a textos se hizo mediante un documento de Google. La pregunta por la cual se parte es: ¿Cómo influye la perspectiva de los RST en la construcción de conocimiento sobre cinemática en estudiantes de la media (15 a 16 años)?

Resultados y Conclusiones

Actividad #1: Representaciones semióticas iniciales de los estudiantes (Figura 4) de los estudiantes) y externos (representaciones en internet y/o libros de textos), es decir, resultan de la interacción de operaciones semióticas (externas) y noéticas (pensamiento) en los estudiantes de acuerdo con Duval (2017).

Figura 4

Representaciones semióticas iniciales de algunos conceptos

CASOS	Sistema de referencia	Trayectoria	Posición	Desplazamiento	Velocidad
I					
II					
III			No presentó		
IV					No presentó
V					

Nota: Fragmentos extraídos de los informes escritos de los estudiantes **Análisis.** Se solicitó a las estudiantes hacer dibujos a partir de las palabras Sistema de referencia, Trayectoria, Posición, Desplazamiento y Velocidad. Debido a la modalidad no presencial, es muy probable que muchos estudiantes optaron por realizar algunas búsquedas en internet, por lo tanto, estas representaciones

hacen parte de combinaciones entre los elementos internos (ideas propias)

Según los resultados, ninguno de los casos asocia la velocidad con aspectos matemáticos. Las representaciones de trayectoria y desplazamiento demuestran consistencia con la física y se pueden usar como puntos de partida para enseñar las diferencias entre rapidez y velocidad. Los casos II y IV muestran una representación sobre la posición y el sistema de referencia acordes con las matemáticas mientras que los casos I, III y V lo hacen desde la intuición o percepción corporal.

Actividad # 2. Comprensión sobre el cálculo de la rapidez (Figura 5)

Figura 5

Resultados de un ejercicio sobre el cálculo de la rapidez

Medio de Transporte	Posición (m)	Tiempo	Explicación
Bicicleta	900 m	5 minutos	$v = \frac{d}{t} = \frac{900\text{m}}{5\text{min}} = 180\text{m/min}$
Camioncito	1.200 m	5 minutos	$v = \frac{d}{t} = \frac{1.200\text{m}}{5\text{min}} = 240\text{m/min}$
Automóvil	3.600 m	5 minutos	$v = \frac{d}{t} = \frac{3.600\text{m}}{5\text{min}} = 720\text{m/min}$
Bús	4.000 m	5 minutos	$v = \frac{d}{t} = \frac{4.000\text{m}}{5\text{min}} = 800\text{m/min}$

Nota: Fragmento del trabajo de una estudiante

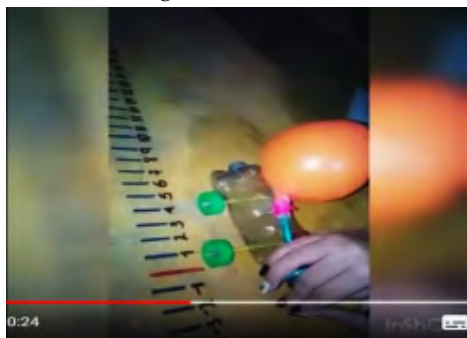
Análisis. Se planteó una situación en la cual un estudiante debía llegar al colegio optando por varios caminos por los cuales debería tardar siempre 5 minutos y a partir de esto las estudiantes calculaban la rapidez por las distintas trayectorias. Según

los resultados, solo el caso III, realizó un procedimiento incorrecto frente al cálculo de la rapidez para los distintos casos que se solicitaron en la actividad. Este resultado es consistente con las predicciones de Tamayo (2006), sobre la influencia de las representaciones en la evolución conceptual. Bajo esta situación, se observa que el caso III que mostró las representaciones más intuitivas y alejadas de las ideas matemáticas y física, mostró falencias en el desarrollo de habilidades para calcular la rapidez.

Actividad # 3: Construcción de registros semióticos triádicos a partir de experimentos caseros (Figura 6)

Figura 6

Estudiante realizando su práctica de laboratorio en el seno de su hogar año 2020



Nota: Pantallazo de un video

Análisis

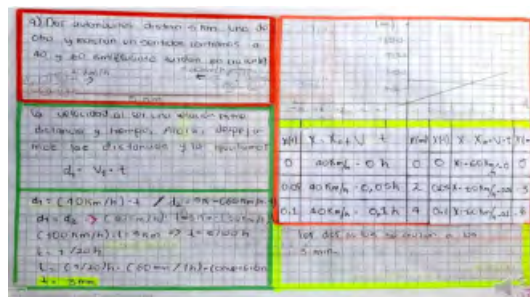
Mediante la propuesta de realizar un experimento casero se solicitó a las estudiantes que elaboraran un informe a partir del análisis del movimiento de un carrito impulsado por un globo.

Elas debían mostrar comprensión del sistema de referencia elegido, los cálculos de velocidad y la gráfica de posición contra tiempo en el MRU (Movimiento Rectilíneo Uniforme). Los casos I, II, IV y V enviaron la actividad excepto el caso III. Los datos reflejan comprensión del fenómeno del movimiento rectilíneo uniforme a partir de la construcción de registros verbales para describir las distintas situaciones, las ecuaciones y gráficas respectivas de cada movimiento. El experimento casero está soportado teóricamente por Nardi & Castiblanco (2014) y Castiblanco (2019) y constituyen una alternativa pertinente en estos tiempos de no presencialidad.

Actividad # 4: Solución de problemas sobre el movimiento rectilíneo uniforme (MRU) (Figura 7)

Figura 7

Solución de un problema de cinemática aplicando conceptos sobre los registros semióticos triádicos



Nota: Trabajo de uno de los casos

Análisis

Se partió de la siguiente situación: “*Dos automóviles distan 5km uno del otro y marchan en sentidos contrarios a 40 y 60 km/h respectivamente. ¿Cuánto tardan en encontrarse?*”, luego, cada estudiante enviaba la solución de manera escrita junto con sus explicaciones y argumentos en un archivo de audio.

A continuación, se muestran las transcripciones de los audios.

Caso I: No se pudo obtener por que el archivo en PowerPoint no abre. La estudiante envió el trabajo en pdf y de allí se obtuvo esta imagen.

Caso II: “... fue que basándome en la actividad anterior y gracias a las ecuaciones y fórmulas del movimiento rectilíneo uniforme puede reemplazar los valores dados para hallar los que me pedían, Segundos para laborarlas tablas lo que hice fue reemplazar los valores que ya tenía en la ecuación en la ecuación de $x = v_0 t + \frac{1}{2} a t^2$ Qué es igual a la distancia inicial más la velocidad por ... el tiempo finalmente para poder hacer las gráficas lo único que hice fue en la Gráfica de posición fue asociar la distancia con el tiempo en la cual el eje x corresponde al tiempo y el de y a la distancia bueno en las gráficas de velocidad se asocia en la velocidad en el eje y con el tiempo en el eje x la velocidad es en kilómetros sobre segundos sobre 1 metros por hora a metros por segundo en físico Sencillamente en realidad era muy fácil ya que como tú la velocidad en este en el movimiento rectilíneo uniforme es constante es decir equivale la velocidad inicial sobre sólo era ubicar la velocidad inicial en LG en el eje y y la Gráfica de aceleración equivalía siempre a cero”

Caso III: “Dos automóviles distan de 5 km uno de otro y marchan en sentidos contrarios a 40 y 60 km por hora cuánto tardan en cruzarse Bueno entonces aquí sería velocidad sobre distancia y tiempo sería la fórmula entonces la de los es una relación entre la distancia y el tiempo antes hay que dejar la distancia y luego las igualamos entre la distancia uno sería de 40 kilómetros sobre hora por tiempo para la segunda instancia del otro auto sería $\frac{5 \text{ km}}{60 \text{ km/h}}$ por hora por tiempo después de eso aquí igualarlas entre sería $\frac{40 \text{ km}}{60 \text{ km/h}}$ por hora por tiempo igual $\frac{5 \text{ km}}{60 \text{ km/h}}$ sumamos $\frac{40}{60} + \frac{5}{60}$ y eso nos da $\frac{45}{60}$ kilómetros sobre hora por tiempo igual $\frac{5 \text{ km}}{60 \text{ km/h}}$ ponemos tal otro lado y quedaría tiempo igual cinco sobre 100 horas y luego sería tiempo igual uno sobre 20 horas eso nos daría entonces habrá que transformarlo y tenemos que tiempo = $\frac{1}{20}$ horas por 60 minutos sobre una hora y eso nos daría un tiempo de 3 minutos por lo tanto los dos autos se cruzan en 3 minutos”

Caso IV: “... a las personas que presentación de 5 kilómetros cada uno de ellos y marquen en sentido contrario a 40 y a 60 kilómetros por hora cuánto tardan en encontrarse pues entonces tenemos dos autos que van en sentido contrario por lo tanto se cruzarán cuándo las distancias sean iguales ahora definimos la cuestión de momento quería pegar al tanque divirtió Y uno igual afuera sacramento por hora el segundo auto que fue de $\frac{5 \text{ km}}{60 \text{ km/h}}$ 5 kilómetros -60 kilómetros pero igual quiere decir que cada distancia queda de 5 kilómetros Pero entonces

éste pues me disculpé y queda como 5 horas ahora sí tenemos que comprar encontrarse en se muera..”

Caso V: “En el ejercicio número 9 nos pide cuánto tiempo se cruzan los vehículos que están 5 km y sus velocidades son 60 y 40 kilómetros por hora ya que ya que la velocidad es una relación entre la distancia y el tiempo utilizamos la ecuación de velocidad y despejamos la distancia y las comparamos ya que distan exactamente 5 km bueno comparamos los dos distancias y realizamos una ecuación de segundo grado la igualdad queda sin 40 kilómetros sobre hora por tiempo igual 5 km -60 km sobre hora por tiempo despejamos el tiempo y nos queda uno sobre 20 horas realizamos la conversión de 1 sobre 20 horas a minutos y nos queda 3 minutos en la ecuación podemos observar Qué es encuentran a los 3 minutos”.

Según Ruiz Ortega, Tamayo Alzate, & Márquez Bargalló (2015), las representaciones ayudan a los estudiantes a construir sus explicaciones y argumentos. Sin embargo, en las explicaciones de todos los casos no se escucha referencia a las tablas y gráficas a pesar de encontrarlas en sus trabajos escritos. Se concluye que la mayoría siguió una receta o posible explicación de un experto para resolver el problema, pero la alternativa de solución que le ofreció a las estudiantes fue la tradicional aplicando fórmulas.

Además, se confunde el concepto de distancia con posición. La solución del problema resulta sencilla si las estudiantes manejan los conceptos de sistema de referencia y la ecuación de la línea recta. Suponiendo que el primer automóvil se encuentra

en el punto $X_1 = 0$ km y el segundo se encuentra a 5 km a la derecha, las ecuaciones de movimiento para un sistema de referencia igual al plano cartesiano serán: $X_1(t) = 40.t$ y $X_2(t) = 5 - 60.t$; con estas ecuaciones es posible hacer tablas, gráficas, calcular el tiempo que tardan en encontrarse y el punto de encuentro en un sistema de referencia acorde con la situación.

En conclusión, la estrategia didáctica a partir de RST ayuda a los estudiantes en el desarrollo de habilidades para transferir conocimientos de matemáticas hacia la física. Sin embargo, se recomienda implementar actividades donde los registros no sean un requisito de la tarea sino por el contrario, parte de la solución de los problemas contextualizados. De esta manera se evita que el trabajo con los registros semióticos se convierta en una carga cognitiva adicional para los procesos de aprendizaje. Una revisión de ideas previas a partir de registros semióticos puede dar luces sobre los estudiantes que tienen ventajas frente a los procesos de aprendizaje.

Además, los resultados destacan la comprensión de las actividades con los registros semióticos desde un nivel descriptivo y algunas veces explicativo por parte de las estudiantes. Sus niveles argumentativos son bajos y requieren de estrategias que las ayuden a justificar sus enunciados y buscar pruebas en el conocimiento científico.

Asimismo, la enseñanza de la cinemática a partir de experimentos caseros y la construcción de RST contribuye en la comprensión y el desarrollo de actitudes positivas de las estudiantes por el aprendizaje de las ciencias cuando ellas o ellos encuentran

sentido en los conceptos matemáticos. Para esto, se recomienda implementar procesos de construcción colaborativa de RST a partir de búsquedas en internet. Así, se incentiva el trabajo en equipo y también se reduce la carga cognitiva que representa la información en la nube.

Al mismo tiempo, el uso de los RST va en contravía de la solución de problemas en física a partir de fórmulas. El reto para esta metodología es convencer a los estudiantes sobre sus beneficios en el mediano y el largo plazo porque no se trata solo de entregar la tarea sino de comprender de manera profunda.

En síntesis, los registros semióticos triádicos ayudan a los estudiantes a transferir los conocimientos matemáticos hacia la física y modelar la realidad, sin embargo, algunas temáticas pueden presentar mayor discontinuidad que otras en sus registros semióticos, por lo tanto, se recomienda un trabajo conjunto entre las áreas de física y matemáticas para proponer ejercicios relacionados. Esto permite reducir la carga cognitiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje en ambas áreas del conocimiento.

Referencia bibliográfica

- Aptus, E. (2020). *Teoría de la carga cognitiva: un área de investigación que los profesores necesitan comprender*. https://www.aptus.org/web/wp-content/uploads/2020/07/Articulo_2_Teoría-de-la-carga-cognitiva_Un-área-de-investigación-que-los-profesores-necesitan-comprender.pdf
- Archila, P. A. (2013). La argumentación en la formación de profesores de química: relaciones con la comprensión de la historia de la química. *Revista Científica*, 1(18), 50. <https://doi.org/10.14483/23448350.5561>
- Botero, J. J. (1993). A propósito de la “representación”: la filosofía de la mente de Searle y el cognitivismo-. *Universidad Nacional de Colombia*, 42(90), 5–30.
- Cano, M. I. (2010). *Argumentació i construcció del coneixement: Estratègies argumentatives dels estudiants universitaris en situació de debat*. 1–329.
- Castañares, W. (2002). Sign and representation in semiotic theories. *Estudios de Psicología*, 23(3), 339–357.
- Castiblanco, O. (2019). *Formando profesores de física en torno a caracterizaciones de la experimentación* (Vol. 11, Issue 1) [Tesis de libre docencia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia].
- Creswell, J. (2013). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*-SAGE Publications.

- Da Silva Faria, M. (2019). Dificuldade de Aprendizagem em Física à Luz da Teoria da Carga Cognitiva. In *Sustainability (Switzerland)* (Vol. 11, Issue 1).
<http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1091/RED2017-Eng->
- Duval, R. (2017). Understanding the mathematical way of thinking - The registers of semiotic representations. In *Understanding the Mathematical Way of Thinking - The Registers of Semiotic Representations*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-56910-9>
- Duval, R., & Sáenz-Ludlow, A. (2016). Un análisis cognitivo de problemas de comprensión en el aprendizaje de las matemáticas. In *Comprensión y aprendizaje en matemáticas: perspectivas semióticas seleccionadas* (Vol. 1, Issue 2, pp. 61–94). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://funes.uniandes.edu.co/12213/>
- Erduran, S., Ozdem, Y., & Park, J. Y. (2015). Research trends on argumentation in science education: a journal content analysis from 1998–2014. *International Journal of STEM Education*, 2(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s40594-015-0020-1>
- Farabello, S. P., & Trigueros, M. (2020). *La Transformación de Funciones en el Aula de Física*. 25–47. <http://union.fespm.es/index.php/UNION/article/view/82/23>
- Fuentes, M., Arias, J., & Gil, M. (2019). *Estado del proceso enseñanza-aprendizaje mediado por simuladores en los colegios de Pereira*.
- Idoyaga, I. (2020). Representaciones Visuales en la Educación en Física. Desafíos para la Alfabetización de la Mente Digital. In *V Encuentro Internacional de Matemáticas y Física; 10º Congreso Nacional de Enseñanza de La Física y La Astronomía*.
<https://www.enmafi.com/ponencias>
- Idoyaga, I., Moya, C. N., & Lorenzo, M. G. (2020). *Los gráficos y la pandemia. Reflexiones para la educación científica en tiempos de incertidumbre*. 5(1), 1–18.
<http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/RevEdCsBio1/article/view/656/424>
- León, A. P., & Londoño, G. (2013). Las actitudes positivas hacia el aprendizaje de las ciencias y el cuidado del ambiente. *Amazonia Investiga*, 2(3), 109–129.
- McNabb, D. (2012). Omne Symbolum de Symbolo: Las huellas de Peirce que Derrida no rastreó. *Open Insight*, 3(4), 93. <https://doi.org/10.23924/oi.v3n4a2012.pp93-111.53>
- Mora, C. (2019). La Semiótica en la Enseñanza de la Física. *REAMEC-Rede Amazônica de Educação Em Ciências e Matemática*, 7(3), 126–134.
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9278/pdf>
- Nardi, R., & Castiblanco, O. (2014). *Didáctica da Física*
- Orduña, P., Rodríguez-Gil, L., García-Zubia, J., Angulo, I., Hernández, U., & Azcuenaga, E. (2018). Increasing the value of remote laboratory federations through an open sharing platform: LabsLand. (Vol. 22, pp. 859–873). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64352-6_80

- Parra, F. J., & Ávila, R. (2018). *Análisis didáctico de registros semióticos en el contexto de la cinemática*.
- Pizarro M, D. A. (2014). Identificación de los factores que impiden la relación entre el objeto representado en clases de ciencias naturales y las representaciones externas en el grado décimo de la IETA Fernández Guerra. In *Universidad Nacional de Colombia*. <https://core.ac.uk/download/pdf/77275898.pdf>
- Putranta, H., Jumadi, & Wilujeng, I. (2019). Physics learning by PhET simulation-assisted using problem based learning (PBL) model to improve students' critical thinking skills in work and energy chapters in MAN 3 Sleman. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 20(1), 1–45.
- Ruiz, F. J., Tamayo, O. E., & Márquez, C. (2015). La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 629–646.
- Ruiz O, F. J., Tamayo, O. E., & Márquez, C. (2015). La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 629–646. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201507129480>
- Salica, M. A. (2019). Carga cognitiva y aprendizaje con TIC: estudio empírico en estudiantes de química y física de secundaria. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, 24, e08. <https://doi.org/10.24215/18509959.24.e08>
- Sampson, V., & Clark, D. (2008). The Impact of collaboration on the outcomes of scientific argumentation. *Science Education*, 93(3), 448–484. <https://doi.org/10.1002/sce.20306>
- Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28(2–3), 235–260. <https://doi.org/10.1080/09500690500336957>
- Solbes, J., Montserrat, R., & Furió, C. (2007). Desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 91–117. <https://doi.org/10.7203/dces.2428>
- Sparvoli, V. (2015). Representaciones multimodales en cursos de física básica. *Revista de Enseñanza de La Física*, 27(2), 269–278. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/12616/12892>
- Tamayo. (2006). Representaciones Semióticas y evolución Conceptual en la enseñanza de las ciencias matemáticas. *Educación y Pedagogía, XVIII*, 37–49. <http://funes.uniandes.edu.co/10963/1/Tamayo2006Representaciones.pdf>
- Thatquiz.org. (2019). *Thatquiz*. <https://www.thatquiz.org>
- Varela, F. (1988). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*.



CC BY-NC-ND 4.0.

Consumo De Marihuana Y Vulnerabilidad Del Derecho Al Libre Desarrollo

Marijuana Use And Vulnerability To The Free Development Right

 **Diana Cabrera Becerra**¹

 **Daniel Cerna Álvarez**²

 **Rodrigo Uriel Velázquez Yépez**³

 **Judith Villafaña Benítez**⁴

Recepción: Abril 15 de 2021

Aprobación: Mayo 22 de 2021

Publicación: Junio 30 de 2021

Cómo citar este artículo:

Cabrera B, Diana. CernaÁ, Daniel. Velázquez Y, Rodrigo. Villafaña B, Judith (2021). "Consumo De Marihuana Y Vulnerabilidad Del Derecho Al Libre Desarrollo".

Miradas, Vol. 16, N° 1, pp. 46 - 58

<https://doi.org/10.22517/25393812.24871>

Resumen

Con miras a identificar las formas en que un consumidor puede ver violentado, se presentan los resultados de un grupo focal conformado por consumidores de marihuana. Se trabajó con una población joven y con acceso a fuentes de información y recursos electrónicos debido a las condiciones de aislamiento por la Covid 19 a nivel mundial. Se exploran y discuten las experiencias en donde se han visto violentados por

1 Egresada de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, UNAM; Programa Universitario de Derechos Humanos; UNAM; cabreradiana051@gmail.com

2 Lic. en Psicología, Facultad de Psicología, UNAM. Maestrante en Psicología Social, Universidad Autónoma Metropolitana, Plantel Iztapalapa; danceraltv@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3506-5096>

3 Egresado de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, UNAM; Programa Universitario de Derechos Humanos; UNAM; rodrigourielvelazquezypepez@gmail.com

4 Estudiante de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, UNAM; Programa Universitario de Derechos Humanos; UNAM; judithvibenitez@outlook.com

el hecho de consumir, haciendo énfasis en la vulnerabilidad al derecho al libre desarrollo de su personalidad. Se destacan los comentarios en torno a las instituciones y figuras de autoridad, así como las estructuras sociales en donde interacción la interacción se ve afectada. En ese sentido, se concluye que los consumidores de marihuana con un grupo vulnerable que, además, ha sido invisibilizado a partir de los discursos institucionales de corte adultocentrista.

Palabras clave: Derecho al libre desarrollo; vulneración de derechos; consumidores; marihuana; juventud.

Abstract

In order to identify the ways in which a consumer may be victim of violence, the results of a focus group made up of marijuana consumers are presented. It was worked with a young population and with access to information sources and electronic resources due to the isolation conditions caused by Covid 19 worldwide. Experiences where they have been violated by the fact of consuming are explored and discussed, emphasizing the vulnerability to the right to free development of their personality. Comments about institutions and authority figures are highlighted, as well as social structures where interaction is affected. For this matter, it is concluded that marijuana users are a vulnerable group that, in addition, has been made invisible from the adult-centric institutional discourses.

Keywords: Free development right; violation of rights; consumers; marijuana; youth.

Introducción

No son pocos los estudios que se han hecho en torno al tema del consumo de drogas en adultos jóvenes. Dentro de la literatura al respecto, es común que el énfasis gire alrededor a las consecuencias que dicha actividad tiene sobre la salud, que van desde efectos crónicos, daños a ciertos órganos, aparición de enfermedades, entre otros efectos físicos y sociales, tales como el daño de las relaciones interpersonales, pérdida del trabajo, desintegración familiar, entre otros (Cáceres, et al., 2006; 522). De igual forma, es posible identificar el interés que existe respecto al origen o las causas que pueden detonar el consumo de drogas, desde aspectos cognitivos, como la percepción del riesgo hasta aspectos sociales, como el modelo de crianza (Becoña, 2007; 13,14). En este sentido, existe la viabilidad de inclusive hablar sobre el *consumo precoz*, cuando éste se da en sujetos de 11 años o menores, y las consecuencias que puede tener sobre ellos, como la dependencia (Hernández, et al., 2009; 201). Para dichos efectos, uno de los elementos que cobra mayor importancia es el núcleo familiar. Según Becoña, “cuando la familia proporciona adecuado apoyo social a sus hijos [...] es un predictor del no consumo de drogas de sus hijos (2007; 97).

Cabe señalar, el problema del consumo no es algo que se presente únicamente en la adolescencia o en etapas tempranas del desarrollo. También puede darse en el campo laboral; por mencionar un ejemplo, la gravedad de ello se puede apreciar en el hecho de que “según estudios de la

International Labour Organization, los trabajadores que consumen alcohol y otras drogas presentan absentismo laboral de 2 a 3 veces mayor que el resto de los trabajadores” (Ochoa y Madoz, 2008; 27).

Sucede, sin embargo, que en dichos estudios e investigaciones, la posición con respecto al fenómeno de estudio, es decir, a la experiencia del consumo, es vista *desde fuera*, como si se siguiera el modelo que contrapone y divide a la sociedad en dos sectores: consumidores y no consumidores (Tsukame, 1999; 64). Si bien, recuperar una clasificación que data de 1999 podría parecer anticuado, en la inmediatez empírica se puede dar cuenta de su vigencia en la época actual. Sin embargo, al revisar datos más actuales, se observa que de 1991 a 2014, el consumo de drogas en jóvenes mexicanos aumentó de 8.2% a 17.2%; a su vez, el consumo de marihuana aumentó del 1.5% al 10.6% (Villatoro, 2016; 201). Dichas cifras resultan alarmantes en términos cuantitativos, no obstante, lo que los números no muestran es la experiencia del consumidor. Si bien, hay un aumento en el consumo, es necesario considerar que la experiencia es de personas, no de números.

La problemática del consumo de drogas, entre sus consecuencias más graves, implica el reforzamiento de patrones de exclusión social, a raíz de los obstáculos para el desarrollo psicosocial, así como favorecimiento a la participación y aceptación social del individuo (Arriaga y Hopenhayn, 2000; 18). A esto refiere el fenómeno de vulnerabilidad social, donde se

ubica la vulneración a los Derechos Humanos, el tema de principal interés para el presente trabajo.

No es posible ignorar el hecho de que “sociedades diferentes, con culturas diferentes, tienen distintas maneras de concebir la realidad, así como una misma sociedad transforma su manera de interpretar la realidad a consecuencia de su devenir histórico” (Slapak y Grigoravicius, 2007; 240); de ahí que sea necesario examinar la problemática del consumo de drogas desde un enfoque histórico, entendiendo cómo éste ha ido cambiando a lo largo del tiempo y, en primer lugar, cuestionarse si se trata, en efecto, de un problema.

De esta forma, vale la pena recordar que “pese a que el uso de drogas históricamente ha sido una conducta tolerada socialmente, en las sociedades modernas, sin embargo, su empleo ha tendido a ser restringido y monopolizado por las élites médicas” (Glavic y Barriga; 2005; 33). En esto, que puede conceptualizarse como *sociedad*, existe una objetivación del fenómeno de consumo de drogas, en donde se ve como algo negativo en cuanto a sus efectos sobre la salud. Sin embargo, es necesario recuperar el papel de la subjetividad del actor, del consumidor, que las muchas de las veces son vistos a la sombra de estos imperativos con respecto a la salud, olvidando sus razones, su propia experiencia y la forma en que puede ser violentado.

Las razones de dicha omisión pueden ser varias; una de ellas es que aun en pleno siglo XXI sigue presente el pensamiento racional positivista

“que defiende el desarrollo, el progreso y la eficiencia, de tal suerte que todas las prácticas sociales (junto con sus usuarios) que vayan en otro sentido [...] pueden ser reprobadas, a decir de Ervin Goffman (1993)” (en Sánchez y Nateras, 2005; 65). Esto, aunado al contexto actual, marcado por sistema económico capitalista, donde la participación social se da con base en la aportación económica.

En este sentido, existe una estrecha relación entre la normatividad y la legalidad. Para ciertos sectores sociales, el consumo de drogas puede ser algo normal, en tanto, no deja de ser ilegal; la riqueza de ello consiste en el consumo como una práctica cotidiana, como elemento de la realidad del sujeto consumidor. Para algunos grupos sociales, por ejemplo, “el uso de la marihuana se convierte en una especie de artefacto o accesorio con valor simbólico [...], expresa determinada adscripción identitaria que conlleva un estilo y forma de ser y estar en el mundo” (Sánchez y Nateras, ídem). Así, sería arriesgado, a la vez que factible, considerar el consumo de drogas, en este caso, la marihuana, como una forma de expresión del *ser* del sujeto, como parte del derecho al libre desarrollo de la personalidad, es decir, “la capacidad natural que tienen todas las personas a decidir de manera libre sobre su desarrollo individual” (Senado de la República, 2018).

Se puede decir que el ejercicio de consumo de marihuana representa, más allá de la lid médica al respecto, una forma de ser, identificarse y ejercer los derechos del sujeto, en un mundo marcado por los imperativos morales

con respecto a la salud y la estética. No obstante, dicha moralidad permea diferentes esferas sociales, instituciones inclusive; y, con ello, afecta al sujeto consumidor y le vulnera.

En vista de lo anterior, se refieren dos tipos de investigaciones con respecto al consumo de marihuana y otras sustancias: en primer lugar, aquellas que se interesan por el consumo *per se*, independientemente del actor o las condiciones en torno a las cuales ocurre; y, en segundo lugar, aquellas que dan cuenta de la existencia de un sujeto que, además de ser consumidor, es un ser humano y que, a su vez, no son ajenas a las condiciones políticas, sociales y económicas que atraviesan el fenómeno del consumo de sustancias.

El presente documento ubica sus intereses en el segundo tipo de trabajos. Para ello, es necesario replantearse epistemológicamente ante el fenómeno que se pretende estudiar. De tal suerte que resulta necesario problematizar la posición de enunciación con respecto al mismo. Si previamente se hablaba de *élites médicas* es porque el discurso desde la esfera de la salud no es otro que desde la esfera de poder. Así, es posible hablar de una historia del consumo de drogas y otras sustancias tóxicas, por ejemplo, la modernización de las instituciones reguladoras de su consumo a partir de las ideas científicas de los imperios europeos desde el siglo XIX, (Enciso, 2015), o bien, en el caso de México, cómo las políticas de cuño conservador durante la *supuesta* reestructuración democrática del siglo XXI fueron restándole seriedad al tema del consumo (Pérez, 2016) y encauzaron los reflectores hacia el tema

del combate al crimen organizado y el narcomenudeo, tema en el cual se puede apreciar, al menos, un elemento más: la juventud, ya que ésta es la población que se presenta como principal objetivo del mercado de drogas ilícitas (Conadic, 2011, en Zamudio, 2013; 112).

Por otro lado, es posible hablar de una *contrahistoria* al respecto del mismo fenómeno, entendida esta como “una forma de concebir la historia en contravía total con las formas tradicionales (Márquez, 2014; 214). Así, si existe una historia del fenómeno a partir de las instituciones, de corte conservador, prohibicionista y moralista, también es posible conocer una historia desde una posición diferente: la del consumidor. Para ello, resulta necesario replanear la forma de pensarlo, pasando de la concepción clásica del *sujeto cognoscible*, es decir, que puede ser conocido, al *sujeto cognoscente*, bajo el planteamiento una epistemología del sujeto conocido (Vasilachis, 2006), la cual “reconoce al sujeto en su calidad de ser humano como interlocutor válido, en su esencia, y [que] puede aportar desde su perspectiva del mundo de la vida al concepto sobre el trabajo que se requiere en la investigación” (Cabrera, 2012; 73). Por otro lado, si el consumo está marcado por una moralidad eurocéntrica, como se ha mencionado, el problematizarlo se vuelve un ejercicio de descolonización del mismo, toda vez que esto supone, a su vez, una crítica al logos eurocéntrico (De Sousa, 2011; 17).

En todo caso, la primera posición que debe problematizarse es la de uno mismo como investigador, suponiendo

que, como menciona Bourdieu, hemos de ubicar a quien escribe “como un actor, cuyo punto de vista depende de la posición que ocupa en el campo del que forma parte” (Giglia, 2002; 35). Así, la escritura no sólo es un ejercicio académico, sino político. En éste las voces pueden ser escuchadas, impuestas, omitidas o silenciadas. Bajo esta lógica de dominación, donde el discurso forma parte de una relación de poder, “la propensión a tomar la palabra es estrictamente proporcional al sentimiento de tener derecho a la palabra” (Bourdieu, 1998; 420). Si, como se ha discutido, el discurso con respecto al consumo parte de las instituciones, es porque éstas se han apropiado de él, presentándolo como el *discurso oficial* y tomando a los consumidores meras fuentes de información.

En el contexto de la pandemia por Covid 19 cabe señalar que los trabajos que se han llevado a cabo mantienen su énfasis en el acto del consumo y sus consecuencias, mas no en la experiencia del consumidor, pues trabajan desde un enfoque médico. Por ejemplo, se habla al respecto del peligro particularmente grave para quienes fuman marihuana, a raíz de cómo el Covid-19 ataca los pulmones (Volkow, 2020; 61), en el consumo como una forma de “aliviar el displacer” (Pascale, 2020; 333). Si bien, la postura médica con respecto a cualquier fenómeno cotidiano se reviste de gran importancia por el citado contexto, ésta no es la única forma de aproximación que existe.

Lo que se pretende con este trabajo es analizar el fenómeno del consumo desde la propia experiencia

de sus actores y no a partir de la institucionalización del mismo, con relación a la vulnerabilidad de sus derechos que hayan podido llegar a vivir.

Metodología

Para llevar a cabo dicha tarea, y en aras de evitar el uso de estadísticas y datos numéricos, se optó por el empleo de grupo focales toda vez que éstos permiten “captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui y Varela, 2012; 56). Otra forma de conceptualizarlos es como “conversaciones colectivas o entrevistas grupales” (Kamberelis y Dimitriadis, 2005; 494). La riqueza conceptual que pueden aportar es vasta, ya que no sólo se incentiva la participación, sino el diálogo y la discusión en un espacio seguro, respetuoso y moderado por miembros del propio equipo de investigación.

En la presente investigación se llevó a cabo un estudio cualitativo trabajando con un grupo focal conformado por jóvenes consumidores, con una duración de dos horas, integrado por jóvenes tanto mujeres como hombres. Como apunte crucial es necesario indicar que, debido a las condiciones actuales que se viven por la pandemia de Covid-19, esta técnica fue llevada a cabo mediante una plataforma digital en tiempo real.

Participaron seis adultos jóvenes, cuatro hombres y dos mujeres, habitantes de la zona metropolitana de México. Debido a complicaciones derivadas del uso de las herramientas digitales, como la pérdida de conexión

a internet o del sonido o video, fueron tres integrantes del propio equipo quienes moderaron la sesión, siguiendo la estructura de introducción, establecimiento de afinidad y profundización del tema, así como cierre y conclusiones, a partir de una guía de preguntas que giran en torno a cómo han sentido vulnerados sus derechos a partir de su experiencia de consumo.

El desarrollo del grupo se llevó a cabo de la siguiente manera: comenzamos con la mención del consentimiento informado, así como una explicación de la dinámica a seguir durante la sesión. Seguido de ello, una breve presentación de los participantes, donde el nombre era opcional. Al respecto, un factor representativo del grupo fue la edad, ya que todos los participantes eran menores a 27 años, de tal forma que pueden ser considerados jóvenes y adultos jóvenes.

Cabe señalar que el uso de cámara web fue una decisión que cada uno de ellos pudo tomar libremente. Se trabajó con una guía conformada por nueve preguntas, de las cuales las primeras dos fueron meramente introductorias conforme a los intereses y motivos de los participantes; la última pregunta sirvió para cerrar la sesión y dar pie a las conclusiones; en tanto, las preguntas de la tres a la ocho refieren a los cuestionamientos medulares para el tema de la vulnerabilidad a sus derechos por el hecho de ser consumidores de alguna sustancia; entre éstas, la pregunta ocho incluye un enfoque de género derivado de los intereses actuales en la materia

Se siguió la estructura del modelo recuperado del trabajo de Acosta y Gonzáles-Celis (2009). El contenido de las preguntas es el siguiente:

- 1: ¿Cómo han visto afectadas sus actividades a partir de que consumen?
- 2: ¿Qué opinan sobre la información que se da con respecto a las drogas?
- 3: ¿Te has sentido discriminado por el hecho de ser consumidor?
- 4: ¿Cuáles han sido los espacios donde has sufrido discriminación?
- 5: ¿Has intentado tomar algún tratamiento o intervención para dejarlo?
- 6: ¿Qué dificultades han experimentado al ser consumidores?
- 7: ¿Cómo te ha afectado el hecho de ser mujer-consumidora?
- 8: ¿Bajo qué estereotipos has vivido a raíz de ser consumidor?
- 9: ¿Qué opinas del consumo de estupefacientes?

Para cerrar, se destinó un espacio para comentarios finales y conclusiones.

Resultados

Con base en lo anterior, se obtuvieron una serie de respuestas que muestran heterogeneidad en cuanto a la experiencia del consumo, ya que cada persona es un actor diferente, con su propio habitus (Bourdieu, 2000, op. Cit), que no son ajeno a las condiciones sociales bajo las que vive. De ahí la necesidad de recuperar estos elementos, ya que “las inclinaciones (habitus) son inseparables de las estructuras que las producen y las reproducen” (íbid; 33).

Apartir de este ejercicio, pudimos recuperar los siguientes fragmentos de

las respuestas de los participantes del grupo focal, que se presenten a partir de la pregunta correspondiente, según lo más significativo en ellas.

1: ¿Cómo han visto afectadas sus actividades a partir de que consumen?

* “Llevo consumiendo 8 años marihuana [...]. De repente fumo demasiado y a veces creo que sí podría entorpecer algunas actividades”.

* “En el día a día me distraigo un poco, hace que deje de hacer ciertas actividades”.

* “Fumar me ha enseñado a administrarme, en dinero, en tiempo, en muchas cosas”.

* “Si tengo algo que hacer, si, si tengo clases lo regulo, lo administro, lo uso para relajarme”.

2: ¿Qué opinan al respecto de las personas de la calle que consumen drogas?

* “Yo tengo acceso a una educación de calidad, a muchos factores. Pero, ¿qué hay, por ejemplo, de los niños de la calle?”

* “Me sentaba a platicar y encontraba historias muy interesantes; además ellos se sentían muy bien por el hecho de que alguien los tomara en cuenta, de que alguien los escuchara”.

* “Es muy, muy raro que alguien se sienta a escuchar ese tipo de personas”.

* “A quien consume, somos nosotros mismos quienes los estamos alejando; quienes vamos caminando por la calle y los miramos con ojos extraños, no los miramos como miramos a alguien con traje”.

3: ¿Te has sentido discriminado por el hecho de ser consumidor?

* “No he tenido malos tratos, pero sí un alejamiento de algunas personas”.
* “Yo sentí un acoso total. Y una forma de verme como menospreciada”.

4: ¿Cuáles han sido los espacios donde has sufrido discriminación?

* “Alguna vez tuve un problema con un doctor. Fui a una consulta y le comente que había consumido drogas un día antes y que yo creía que a eso se debía mi malestar, entonces esta persona comenzó a tratarme diferente”

* “Yo he sufrido discriminación en lugares que se me hace una estupidez que la haya, por ejemplo la escuela”.

* “Si tienes algún accidente y vas marihuano, te dejan como hasta el último. La banda drogadicta en el hospital no importa. Esa ausencia misma está impartida por la sociedad, obligan a alguien a ser ausente”.

* “Quienes consumimos no estamos eximidos de la delincuencia. Levantar un acta, la denuncia, acudir al Ministerio Público, es un proceso tratado, muy burocrático; y si le sumas el hecho de consumir, es otra limitante en el acceso a la justicia”.

5: ¿Has intentado tomar algún tratamiento o intervención para dejarlo?

* “No he buscado ayuda profesional. No he sentido que la necesito pero sí he querido disminuir mi consumo”.

* “Nunca he pasado por un tratamiento. Yo creo en apelar que sea como una práctica disruptiva de la vida, pues podría ser más

problemática , yo creo que cuando tomas un tratamiento es de antemano ponerte del lado del enfermo”

* “Yo sí. Note que ya era demasiado y busqué reducirlo porque sentí que no estaba poniendo atención a lo que aprendía o se me olvidaba muy rápido, como que las cosas se me olvidaban muy rápido en general”.

* “Yo no he tomado tratamientos; considero que es por esta misma cuestión de verte como paciente, de verte como si tuvieras algo mal. Yo nunca me he visto como paciente en este aspecto”.

6: ¿Qué dificultades han experimentado al ser consumidores?

* “Habría que enfatizar en la cuestión de salud e higiene del consumo; ir a consumir cualquier cosa implica cierto tipo de productos o sustancias que vienen adheridas, así como cuando fumas un cigarro que tiene miles de sustancias químicas adicionales”.

” “Estar conflictuado por las situaciones en casa, por lo que la gente opine de ti. Habría que posicionarnos, no en el aspecto de que caemos en la adicción, sino habría que asumir la adicción, como una cuestión fuera de nosotros”

* “A lo mejor el conflicto ni siquiera es ser marihuano es ser juzgado por los que quieres”

* “He ido a ciertos lugares y me arrepiento muchísimo. He estado en situaciones desagradables, terribles, me he salvado de varias”.

* “Tengo que seguir yendo al baño a fumar mis toques, porque es algo

que no, aun no se comprende y no se acepta”.

* “En un parpadeo de ojos pues yo estaba en el mundo de las drogas, no? sin querer y más cuando eres chiquito pues a quien le dices? ¿A quién le pides ayuda? si tus papas te dicen que está mal, a lo mejor tú no lo quisiste pero ahora ya que estas ahí, ¿qué? ¿Quién te ayuda?”.

* “Una señora me comentaba que estaba sentada en el camellón, y unos perros se pelearon al lado, se paró, se fue para un local; se acostó enfrente y se durmió; salió el dueño del local y le echó agua fría”.

7: ¿Cómo te ha afectado el hecho de ser mujer-consumidora?

* “El hecho de ser mujer me pone en un riesgo más. Siempre tengo que depender de mi hermano, de un amigo, alguien que decirle ¿oye tú por favor puedes ir?, y tratar de comprarlo. Para mí es más difícil consumirla”.

* “Uno se expone al ir a los puntos. Es muy complicado, sobre todo para una que es mujer, porque, generalmente los dealers son hombres. Nunca falta el que te coquetea, o cosas así”

8: ¿Bajo qué estereotipos has vivido a raíz de ser consumidor?

* “Si eres marihuano eres como cholo y ratero”

* “A lo mejor ya ni quieres ser adicto, ni consumir. Me pasó que me decían: “¿Siempre estás pacheco? Les decía “no, nada más estoy pacheco para aguantar estas preguntas” De porqué te tengo que andar dando una explicación de algo”.

9: ¿Qué opinas del consumo de estupefacientes?

” “Siento que ya eso de las adicciones ya es meramente pues político y social”.

* “La marihuana para mí es mucho menos mala que el alcohol, que el cigarro, y se tiene una peor connotación”.

* “Yo creo que es mucho más sana la marihuana que el alcohol y el cigarro; no te”.

* Hay gente que consume cantidades exorbitantes de pornografía, de internet, de chocolate, de cafeína; que realmente son demasiado dañinos y se siguen promoviendo; porque lo que impera en el mercado pues es simplemente el consumo”.

* “Yo soy fiel acreedor de que habría que salirse de ese aspecto peyorativo que representa el consumir algún tipo de droga”.

* “Siento que la mota une; es ese espíritu de hermandad”.

* “Estas adicciones se dan por el rechazo social”.

* “Nunca en mi vida he visto a alguien que fume marihuana y se ponga agresivo; al contrario, nos ponemos un poco más amigables”.

* “Me parece injusto la forma en la que tengo que adquirirla. Me gustaría comprarla en un lugar decente como otras personas compran otras sustancias, en ese sentido, es lo que he sentido: cierta opresión, una injusticia”.

Comentarios finales

* “Logré superar algunos obstáculos que yo tenía, y todo eso sin dejar de fumar. Hasta entré a la universidad”.

* “Yo creo que este estigma de que es ilegal, y creo que quienes más nos juzgan son personas adultas”.

* “Yo creo que sería más factible, quizás, vislumbrar la pérdida del derecho. Y desde ahí tratar de exigir si quieren una clase de inclusión, pero no a partir de lo patológico”.

Discusión

A partir de las respuestas compartidas por los participantes, es posible dar cuenta de ciertas situaciones que los afectan en cuanto al derecho al libre desarrollo de la personalidad. Tomando en cuenta que la primera mención al respecto de este derecho data del 23 de mayo 1949, en la Ley Fundamental de la República Federal de Alemania, en su artículo 2.1 (Villalobos; 2012; 63), el camino a trazar en México es aún largo, siendo que apenas en el siglo XXI es cuando este concepto recobra de relevancia social.

Se recuperan tres características del derecho al libre desarrollo de la personalidad a partir del trabajo de Johan Villalobos (2012), a saber: a) que “busca proteger y tutelar los diversos aspectos indispensables de la dignidad y calidad de persona humana” (2012; 65); b) “que la persona humana goce efectivamente de todo el sistema de libertades y derechos fundamentales” (2012; 66); y c) “tutelar el desarrollo particular de cada individuo (idem).

Para cada una de estas, existen respuestas de los participantes en donde la vulneración a dicho derecho se ha manifestado de diversas índoles, ubicando la situación en México, donde los derechos fundamentales pueden

dividirse en cuatro grandes rubros, a saber: principios generales, derechos y libertades personales, derechos sociales, económicos y culturales y principios rectores de las actividades de los poderes públicos (Carbonell, 2001; 182).

En este sentido, se presentan dos derechos fundamentales de todo ser humano. En primera, el derecho a la salud, del cual la OMS (Organización Mundial de la Salud) nos señala, “significa que todo el mundo debe tener acceso a los servicios de salud que necesita [...] sin ser objeto de violencia o discriminación (Adhanom, 2017). También hacemos referencia al derecho al acceso a la justicia, “el derecho de toda persona a tener un ámbito en el cual hacer valer el derecho de que se crea asistida y de lograr la satisfacción de ésta (Marabotto; 2003; 291).

Para ambos casos, las respuestas de los participantes muestran cómo se han dado situaciones que vulneran dichos derechos e, inclusive, en alguna ocasión se habla sobre acoso por parte del personal médico.

Si recuperamos las tres características que plantea Villalobos, daremos cuenta, a partir de las respuestas de los participantes, que su libre derecho a la personalidad ha sido vulnerado de diversas formas: desde la omisión de un trato digno en diferentes espacios, desde el público, como las calles, hasta el privado, como en su propio hogar; cabe señalar que la violencia se da de forma estructural desde las instituciones, como las de salud o jurídicas y hasta la familia misma.

Para el caso de la segunda característica, como se habló renglones más arriba, los consumidores han sido violentados en cuanto al goce de sus derechos fundamentales; se hace mención, inclusive, de la falta de información para sectores de la población menos privilegiados: las personas que viven en la calle, los jóvenes sin acceso a la información y la infoxicación que existe al respecto.

De esta forma, la tercera característica se ve vulnerada en cuanto, a raíz del consumo, las personas ponen en riesgo su integridad, ya sea al acudir a los *puntos*, o lugares en donde se compra dicho producto, así como a los estereotipos bajo los que viven e, inclusive, el rechazo social del cual son objeto.

Conclusiones

Las consecuencias de todo lo anterior son vastas. Como se puede observar, la falta de información y aceptación al respecto provoca que, en la omisión del tema, el consumidor se muestre incapaz de pedir ayuda, en caso de considerarlo necesario. Se pone énfasis, a su vez, en el papel del prohibicionismo. Si bien, el debate en México sigue presente, lo que muestran las respuestas de los participantes es que, independientemente de su legalización, el consumo provoca distanciamiento social. Sin embargo, la dinámica se torna diferente cuando vemos que los propios consumidores guardan una dinámica propia; de unión, como señala un participante.

En este sentido, la dinámica del grupo de consumidores sigue una lógica propia, diferente, por ejemplo,

a quien los ve desde fuera del grupo. Se señala que los juicios provienen, en su mayoría, de la población adulta. El tema del adultocentrismo no es ajeno al de la vulnerabilidad de sus derechos. Se insiste que, en ocasiones, dicha dinámica se puede apreciar desde el núcleo familiar.

Existe, a su vez, un sentido de injusticia con respecto al consumo. Al parecer, el prohibicionismo sobre las drogas, en este caso, la marihuana, obedece a intereses políticos y no, necesariamente, de salud pública. Para quien consume, el problema no gira en torno a lo patológico, sino a la inclusión. Se puede dar cuenta de ello a partir de los juicios que se llevan a cabo con respecto a la regulación de otras sustancias, como el alcohol, y las consecuencias que tiene sobre la salud y la convivencia con el otro. Como señalan, existe una peor connotación con respecto al consumo de marihuana, aunque ésta, por ejemplo, no te provoque resaca tras su consumo, o bien, como señalan en otra participación, en el caso de la agresividad que pueden presentar quienes consumen otro tipo de sustancias, frente a lo *amigable* que puede ser quien consume marihuana.

A su vez, cabe señalar que, pese a la dinámica social de segregación a partir del consumo, ésta no es ajena a cuestiones de clase ni de género. La forma en que pueden agraviar a los sujetos es diferente cuando se trata de personas de clase media-alta, como los participantes de la técnica del estudio, a personas que viven en situación de calle, como ellos mismos narran. De igual forma, los riesgos a los que las mujeres consumidoras se

enfrentan son diferentes a los de los hombres consumidores. Lo grave de esta situación es que seguirán siendo vulnerables ante tales situaciones en tanto el acceso a la misma siga siendo prohibitivo.

Por último, se menciona que, pese a los prejuicios sociales que existen con respecto a los consumidores y de los cuales ellos son conscientes, éste no es, necesariamente, un limitante para el cumplimiento de sus metas. En ese sentido, la resiliencia parece factor clave para el desarrollo libre de la personalidad, en un contexto lleno de violencia y discriminación.

Referencia bibliográfica

- Acosta, C. y González-Celis, A. (2009). Actividades de la vida diaria en adultos mayores: la experiencia de dos grupos focales. *Revista Psicología y Salud*, 19 (2), pp. 393-401.
- Adhanom, T. (2017). La salud es un derecho humano fundamental (10 de diciembre de 2017). Recuperado de: <https://www.who.int/mediacentre/news/statements/fundamental-human-right/es/#.YDGir7ytfiY>
- Arriagada, I., & Hopenhayn, M. (2000). *Producción, tráfico y consumo de drogas en América Latina*. CEPAL.
- Becoña, E.. (2007). Bases psicológicas de la prevención del consumo de drogas. *Papeles del psicólogo*, 28(1) pp. 11-20.
- Becoña, E. (2007). Resiliencia y consumo de drogas: una revisión. *Adicciones*, 19 (1), pp. 89-101.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama
- Cabrales, O. (2012). La epistemología del sujeto conocido y la concepción del trabajo en Colombia. *Itinerario educativo*, (59), pp. 53-78.
- Cáceres, D., et al. (2006). Consumo de drogas en jóvenes universitarios y su relación de riesgo y protección con los factores psicosociales. *Universitas Psychologica*, 5 (3), pp. 521-534.
- Carbonell, Miguel. (2001). Los derechos fundamentales en la Constitución mexicana: una propuesta de reforma. *Isonomía*, (14), pp. 181-193.
- De Sousa, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (54), pp. 17-39.
- Enciso, F. (2015). *Nuestra historia narcótica: Pasajes para (re) legalizar las drogas en México*. Debate.
- Giglia, A. (2002). Para comprender a Bourdieu. Sobre su teoría y práctica de la entrevista. *Trayectorias*, 4 (10), pp. 27-40.
- Glavic M. & Barriga O. (2005). Hacia una comprensión del consumo de marihuana. *Ciencias Sociales Online*, 2 (1), pp. 31-44.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), pp. 55-60.
- Hernández, T. et al. (2009). La Edad de Inicio en el Consumo de Drogas, un Indicador de Consumo Problemático. *Psychosocial Intervention*, 18(3), pp. 199-212.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2005). *Focus Groups: Strategic Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications Ltd.

- Marabotto, J. (2003). Un derecho humano esencial: el acceso a la justicia. *Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano*, pp. 291-301.
- Márquez, J. (2014). Michael Foucault y la Contra-Historia. *Historia y memoria*, (8), pp. 211-243.
- Ochoa E., & Madoz A. (2008). Consumo de alcohol y otras drogas en el medio laboral. *Medicina y seguridad del trabajo*, 54(213), pp. 25-32.
- Pascale A. Consumo de sustancias psicoactivas durante la pandemia por COVID-19. *Rev. Méd. Urug.* 36(3), pp. 333-334.
- Pérez, R. (2016). *Tolerancia y prohibición. Aproximaciones a la historia social y cultural de las drogas en México (1840 – 1940)*. DEBATE.
- Sánchez A. & Nateras A. (2005). Los contextos del uso de marihuana en Latinoamérica y culturas juveniles urbanas en México. *Revista Española de Drogodependencias*, 30 (1-2), pp. 50-71.
- Senado de la República (2008). Derecho a la autodeterminación y al libre desarrollo de la personalidad, urgen en el Senado. Categoría: Boletines (02 de octubre de 2018). Recuperado de: <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/41950-derecho-a-la-autodeterminacion-y-al-libre-desarrollo-de-la-personalidad-urgen-en-el-senado.html>
- Slapak, S., & Grigoravicius, M. (2007). “CONSUMO DE DROGAS”: LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROBLEMA SOCIAL. *Anuario de investigaciones*, 14, 239-249.
- Tsukame, A. (1999). El consumo de drogas en busca de sentido. *Revista de la Academia*, (4), pp. 63-75.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Vol. I. Gedisa Editorial.
- Villalobos, K. (2012). *El desarrollo humano al libre desarrollo de la personalidad*. Universidad de Costa Rica. Facultad de Derecho.
- Villatoro, J., et al. (2016). El consumo de drogas en estudiantes de México: tendencias y magnitud del problema. *Salud mental*, 39(4), pp. 193-203.
- Volkow, D. (2020). Collision of the COVID-19 and addiction epidemics. *Ann Intern Med*, 173 (1), pp. 61-62.
- Zamudio, A. (2013). Jóvenes en el narcomenudeo: el caso de la Ciudad de México. *URVIO: Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (13), pp. 111-123.



Los Colectivos Estudiantiles Afro Como Espacios De Resistencia Y Subjetividades Políticas. Una Aproximación A La Región Del Eje Cafetero-Colombia¹

Afro Student Collectives as Spaces of Resistance and Political Subjectivities. An Approach to the Coffee Region-Colombia

 **María Ochoa Sierra²**

 **Gustavo Santana Perlaza³**

 **Olga Elena Jaramillo Gómez⁴**

Recepción: Abril 14 de 2021

Aprobación: Junio 1 de 2021

Publicación: Junio 30 de 2021

Cómo citar este artículo:

Ochoa S, María. Santana P, Gustavo. Jaramillo G, Olga (2021). “Los Colectivos Estudiantiles Afro Como Espacios De Resistencia Y Subjetividades Políticas. Una Aproximación A La Región Del Eje Cafetero-Colombia”. *Miradas*, Vol. 16, N° 1. pp. 59 - 76

<https://doi.org/10.22517/25393812.24861>

1 Artículo derivado del proyecto de investigación “Presencias, memorias y luchas afrocolombianas en el eje cafetero”. Proyecto CODI Universidad de Antioquia. Instituto de Estudios Regionales (Grupo de Investigación Cultura, Violencia y Territorio) e Instituto de Estudios Políticos (Grupo de Investigación Hegemonía, Guerras y Conflictos).

2 Profesora ocasional del Instituto de Estudios Políticos, Grupo de Investigación Hegemonía, Guerras y Conflictos de este instituto. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8348-6082>. maria.ochoas@udea.edu.co

3 Trabajador social disidente y maestrante en Estudios Culturales Latinoamericanos. Miembro del Centro de Estudios Afrodescendientes – CEA de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6449-2361>. gasantanap@uniquindio.edu.co

4 Profesora ocasional del Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación Cultura, Violencia y Territorio. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0854-0015?lang=en> olena.jaramillo@udea.edu.co

Resumen

Este artículo surge como resultado del proyecto de investigación Presencias, Memorias y Luchas Afrocolombianas en una región que se ha denominado Eje Cafetero por su vocación productiva especialmente en el siglo XX, y que consta de los departamentos de Caldas, Risaralda y Quindío. Su finalidad fue reconocer las múltiples presencias de la población afrocolombiana en una región predominantemente mestiza e ideológicamente blanca. Nos centramos en los repertorios de participación de los y las jóvenes, desarrollados a través de colectivos estudiantiles afro en las universidades públicas. Estos colectivos crean subjetividades políticas y reivindicaciones identitarias que interpelan una historia que ha borrado la presencia afro en la región. Para llevar a cabo la investigación recurrimos a la etnografía, con visitas a los departamentos y sus universidades, observación participante, entrevistas a profundidad y grupos focales con profesores, estudiantes y líderes en cada región.

Palabras clave: Afro, afrocolombianos, Movimiento social afrocolombiano, educación superior, subjetividades políticas, cultura.

Abstract

This article arises as a result of the Afro-Colombian Presences, Memories and Struggles research project in a region that has been called Eje Cafetero due to its productive vocation, especially in the 20th century, and which consists of the departments of Caldas, Risaralda and Quindío. Its purpose was to recognize the multiple presences of the Afro-Colombian population in a predominantly mestizo and ideologically white region. We focus on youth participation repertoires, developed through Afro student groups in public

universities. These groups create political subjectivities and identity claims that challenge a history that has erased the Afro presence in the region. To carry out the research we resorted to ethnography, with visits to the departments and their universities, participant observation, in-depth interviews, and focus groups with professors, students, and leaders in each region.

Keywords: Afro, Afro-Colombians, Afro-Colombian social movement, higher education, political subjectivities, culture.

Metodología

Este artículo es resultado de una investigación titulada Presencias, Memorias y Luchas Afrocolombianas en el Eje Cafetero, región que consta de los departamentos de Caldas, Risaralda y Quindío, en Colombia. Surge como iniciativa de un grupo de investigadoras e investigadores de la Universidad de Antioquia, y en su curso contó con la participación de un equipo conformado por estudiantes, un egresado y una docente de la Universidad de Quindío. Como parte del trabajo de campo se realizaron visitas a universidades y colectivos de estudiantes afrodescendientes de los tres departamentos, y a partir de allí empezó un trabajo colaborativo que buscó reconocer el trabajo que venían adelantando los centros de investigación y profesores universitarios en cada departamento, y articular las iniciativas de colectivos de estudiantes con la investigación que llevábamos a cabo. Este proceso de diálogo de saberes y reconocimiento buscaba a su vez romper con el centralismo que afecta la forma en que se produce el

conocimiento académico en el país, y exaltar los procesos locales, así como la posibilidad de compartir formas de hacer e investigar. Como parte de ese proceso surge también este artículo, en el que escribimos recogiendo parte de los hallazgos de la investigación y también a partir de la experiencia de Gustavo, un egresado de la Universidad del Quindío e integrante del colectivo de estudiantes afrodescendientes “Benkunafru”, lo cual nutrió de manera significativa el proceso reflexivo.

La metodología de esta investigación fue la etnografía y se recurrió a la observación participante, los grupos focales, la entrevista y la revisión documental. La perspectiva etnográfica nos permitió reconocer el territorio, identificar perspectivas diferenciadas y dialogar con los colectivos afro de las principales universidades de cada departamento. No obstante y debido a los alcances del proyecto, la investigación no es propiamente una etnografía sobre las presencias y memorias afrodescendientes de la región, sino más bien una cartografía inicial de actores locales relacionados con las luchas de las comunidades afro en el eje cafetero que en un primer proceso de articulación y trabajo conjunto, documenta la producción existente en torno al tema en la región y contribuye a visibilizar los procesos colectivos y liderazgos afrocolombianos que allí existen y resisten.

Marco de Referencia

Algunos estudios han demostrado que en Colombia y en otras partes del mundo, la racialización

impide alcanzar logros altos en educación (Ocoró, 2017; Viáfara y Serna, 2015; Mazabel, 2012); de hecho varias tesis de estudiantes de diferentes niveles -pregrado, maestría y doctorado- abordan la relación de construcción de una identidad colectiva afro en las universidades y la incidencia de mayor participación y de creación de subjetividades políticas y étnicas que inciden en las reivindicaciones y reconocimiento de la población afro en los campus, así como en la integración en los procesos universitarios (Romaña, 2017; Granja, 2017; Rentería, 2018; Mena, 2019; Martín y Soracipa, 2020; entre otros).

Además de las brechas existentes entre la población empobrecida y aquella que no lo es, existe un círculo vicioso de desventajas acumulativas para la población afrodescendiente. Esta desigualdad de oportunidades se hace evidente en las múltiples barreras que tienen los y las jóvenes afrodescendientes para alcanzar altos niveles de formación. Algunas de las desigualdades señaladas son la sobrerrepresentación de la población afro en zonas deprimidas económicamente, segregación, y deficiencias nutricionales. Los y las jóvenes que logran superar estas barreras, en todo caso encuentran discriminación en el sistema educativo y el mercado de trabajo (Viáfara y Serna, 2015).

Como respuesta a esta exclusión sistemática y a los reclamos constantes de los movimientos sociales, el Estado colombiano estableció la Ley No. 70 de 1993, por medio de la cual reconoció derechos específicos a las comunidades

negras y facultó en su artículo 39, la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en educación básica y media. En 1998 por medio del Decreto 1122, se promulga la implementación obligatoria de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas públicas y privadas del país (Ocoró, 2017). En 1994 fue aprobada la Ley General de Educación, Ley 115, que institucionalizó la etnoeducación, y en 1995 el Decreto 804 estableció la etnoeducación como un derecho de la población de los grupos étnicos (Mazabel, 2012). A su vez, en 1996 se creó el Programa de Créditos Educativos para Comunidades Afrocolombianas, que otorga créditos a estudiantes afrocolombianos para estudios de pregrado y posgrado (Escobar, 2017).

Se cuenta también con la Ley 1084 de 2006, que, “ordena a las universidades otorgar el 1% de cupos a los bachilleres que provengan de zonas de difícil acceso y departamentos donde no haya instituciones de Educación Superior.

Teniendo en cuenta que la población afrodescendiente se caracteriza por vivir en zonas de difícil acceso, se puede colegir que esta ley favorece indirectamente a la población afrodescendiente” (Escobar, 2017, p. 43). Además, existen 26 universidades públicas y privadas que tienen programas de admisión diferenciada (Viáfara y Serna, 2015) y hay propuestas de convertir algunas instituciones en universidades étnicas afrocolombianas como la Universidad del Pacífico, la Universidad Tecnológica del Chocó y el Instituto Manuel Zapata Olivella (Mazabel, 2012).

No obstante, son pocos los estudiantes afro que llegan a la educación superior y menos aún posgradual, puesto que se superponen exclusiones precedentes que lo dificultan y estas medidas son insuficientes debido a que los recursos son escasos, los cupos pocos y las barreras para llegar a la educación superior amplias (Viáfara y Serna, 2015). A su vez, los currículos, procesos de evaluación y de ingreso y permanencia en las universidades no han tenido transformaciones relevantes para generar cambios sustanciales y con la globalización, privatización y neoliberalización de las instituciones de educación superior la participación de indígenas y afrodescendientes es cada vez más marginalizada. Las universidades crean investigaciones sobre la diversidad, pero todavía no logran integrarla adecuadamente y sin exclusiones hacia adentro (Caicedo y Castillo, 2008).

Colectivos como la Red de Organizaciones Afrocolombianas exigió al gobierno colombiano en 2019 una reestructuración en cuanto al acceso, permanencia y graduación de la población afro en la educación superior. Uno de sus requerimientos todavía sin respuesta, es que se destine un 30% de los cupos en las universidades públicas y privadas para los estudiantes afrocolombianos. De hecho, plantean que hace falta indagar al respecto de la racialización y el acceso a la educación superior, así como los motivos de deserción para generar políticas correctivas (Melo, 2019; Granja, 2017).

Si bien el último censo realizado en Colombia fue en 2018, ha sido ampliamente criticado por

colectivos afro por el subregistro y el mal diligenciamiento de los encuestadores. Por ejemplo, tenemos que para los departamentos que nos interesan la población autoreconocida como afro en Risaralda era de 43,562 en 2005 y disminuyó drásticamente a 16,733 personas en 2018. En Caldas pasó de 22,659 en 2005 a 14,716 en 2018. Y en el departamento del Quindío se estimaron 12,744 personas en 2005 y en 2018, se redujeron a solo 6,060. La mayoría de la población afro encuestada a nivel nacional cuenta con estudios de primaria (31%), luego le siguen quienes tienen estudios técnicos (24,9%), secundaria (19%), superior (14,3%), posgrado (1,8%) y ningún tipo de formación (6,1%). El porcentaje de rezago escolar es de 36% con relación a la tasa nacional de 28% (DANE, 2019). Según el informe de Naciones Unidas de los afrocolombianos frente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2012), el acceso a la educación superior es mayor para la población no étnica en todos los departamentos del país, excepto en Chocó donde la población es mayoritariamente afro; estas brechas no tienen que ver sólo con el acceso a la educación sino también con su calidad (PNUD, 2012).

Según el plan de etnodesarrollo de la población afrodescendiente que reside en Pereira, capital de Risaralda, para 2009 más de 2221 personas afro pasaban hambriana, estaba fuera del mercado económico formal, vivía en condiciones de hacinamiento y tenía problemas de salud. También señala el plan que la población recibía un tipo de educación que no contribuía a la superación del racismo y carecía

de enfoque intercultural. El 39.75% de la población afro tiene primaria, el 35.75% secundaria, el 15% universidad, el 5.5% especialización, y otros estudios el 4%. La mayoría de la población económicamente activa (51.38%) se dedica al servicio doméstico, la construcción, oficios varios, y la venta ambulante. El 40% de la población afrorisaraldense se encuentra desempleada. El 74.61% no posee vivienda propia. El 85% no tiene acceso a internet. El 38.5% de la población manifiesta no tener conciencia étnica y cultural (Alcaldía de Pereira, 2011).

La información para el departamento de Caldas es escasa y desactualizada. El documento de caracterización al que tuvimos acceso, fue elaborado para el diseño del Plan de Desarrollo de la Gobernación de Caldas 2003-2005. Allí se señala que, en Caldas, un porcentaje importante de la población afrocolombiana habita en los municipios de Marmato y Supía, y en proporciones menores en La Dorada, Palestina, Manizales y Victoria. Para ese momento se estimaba una población de 18.000 mil personas ubicadas principalmente en las cabeceras urbanas de estos municipios

El sustento de estos hogares depende de actividades como la agricultura, la minería y el servicio doméstico. Dentro de la población encuestada en edad escolar se encontró que, el 50,9% estaba realizando estudios de básica primaria, el 38,4% media secundaria y tan solo el 4,2% estaban cursando estudios universitarios (Gobernación de Caldas, sf). De lo anterior se deduce que la

población afro de este departamento, no solamente enfrenta las barreras étnicas en el acceso a la educación superior, sino también aquellas derivadas de habitar municipios y territorios predominantemente rurales en donde la baja calidad de la educación básica, tanto como la oferta de programas de educación superior, se convierten en limitantes adicionales.

Por su parte, la caracterización de la población afrodescendiente en el departamento del Quindío (2013), sugiere que la mayoría de población afro ha llegado a causa del desplazamiento económico o forzado (85%) y el porcentaje restante es nacido en el departamento. El 70.5% de las familias afro en Quindío se ubica en el estrato socioeconómico uno, el 63% presenta afiliación al régimen subsidiado de salud. El 33.5% de la población tiene título de bachiller, el 27.5% primaria y el 3% preescolar, el 0.5% tiene o aspira a un nivel técnico, el 0.3% a estudios tecnológicos. El 3.5% alcanza un nivel profesional y no se registran estudios posgraduales (Gobernación del Quindío y Universidad del Quindío, 2013).

La población afro ha sido excluida sistemáticamente de la educación superior y muchos de los y las jóvenes que hicieron parte de esta investigación son la primera generación de su familia que estudia en una universidad.

“Cuando llegué el tema del racismo era bastante marcado. En la universidad donde estudié, los afros éramos dos en toda la universidad, no habíamos nadie” (Victoria Pineda. Grupo focal. Armenia. 6 de marzo de 2020) La experiencia de Victoria muestra que, si

bien el ingreso a las universidades de la región ocurre en medio de muchas desigualdades, paradójicamente supone otras exclusiones. Todavía las universidades no cuentan con políticas de inclusión robustas y personal docente y administrativo formado para la equidad. De ahí la importancia de los colectivos de estudiantes que han procurado la ampliación de espacios para el reconocimiento y la equidad dentro de la universidad, y han obligado a transformaciones a su interior. Gustavo, lo denomina su espacio seguro; retomando a Patricia Hill Collins (2000) dice que son espacios sociales en los que quienes han sido oprimidos pueden hablar libremente, por sí mismos fuera de la ideología dominante.

Estos espacios, dice, crean oportunidades para la autoestima, la autodefinición y el empoderamiento. Esta es la única forma de salir de las definiciones dominantes plagadas de estereotipos y de la objetivación que implica la categoría Otro. Una forma local de denominación es también Casa adentro, que según Juan García Salazar se refiere a los procesos organizativos comunitarios para construir y fortalecer pensamiento y conocimiento propio, saber que la sociedad mayoritaria ha definido como no conocimiento.

Empezaremos a través de la voz de Gustavo, un joven que llega a la ciudad de Armenia, a entender las trayectorias de vida que lo convierten en el sujeto político que es hoy, para pasar al análisis del papel de la universidad y la agremiación con pares, a las reivindicaciones políticas identitarias. Finalmente elaboramos unas

conclusiones que esperan contribuir a nuevas indagaciones sobre este tema, y a propuestas de políticas o programas que contribuyan a reducir la brecha educativa y el racismo estructural.

Resultados

Semblanza: Gustavo Santana Perlaza

Nací en las orillas del río Tapajé, afluente testigo de felicidad, tristeza y dolor. Mi nombre es Gustavo Adolfo Santana Perlaza, Joven Afrocolombiano oriundo de El Charco-Nariño, una familia extensa, un tejido comunal con formas únicas y especiales de relacionamiento y hermandad. Un contexto binario. Por un lado, se disfruta de las cosas pequeñas y elementales de la vida en medio de la selva tropical; por otro, se convive en una constante zozobra, desesperanza y miedo por los hechos que acontecen, rodean la cotidianidad.

Crecí en medio de un estado de precarización, un espacio donde sistemáticamente se han violentado los derechos fundamentales y humanos. No convivíamos con los privilegios como la mayor parte del país, pero fui feliz, tan solo recordar los bellos momentos de infancia junto a amigos y familiares me alegra.

Este contexto fue mediado por condiciones de inexistencia social, y organizaciones armadas que se vislumbraban como una oportunidad de vida. Las acciones del estado ponen en riesgo el derecho a la vida, empeorando la crítica situación humanitaria que atraviesa El Charco, fundada en el temor de quienes habitamos este lugar. La política de muerte, desarraigo

y expropiación ejecutada por la institucionalidad estatal de Colombia y los agentes paralegales, configuran hoy una realidad nacional en la que sobreviven quienes intentan garantizar dignamente la vida, pero queda claro que vivimos una guerra patrocinada por el estado.

Los habitantes de El Charco hemos sufrido un sometimiento arbitrario, una represión dolorosa, un sufrimiento oblongo, una pedagogía de la crueldad enquistada en el territorio. La repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de crueldad (Segato, 2018, p. 13), en el que la muerte deambula por los rincones del Tapaje, obligando a un sinnúmero de personas a abandonar sus vidas en el río, para llegar a las grandes urbes como fue mi caso, junto a mi familia a raíz de amenazas de reclutamiento. Nos vimos obligados a migrar hacia la ciudad de Cali, llegamos muchos paisanos a una ciudad que solo conocimos cuando vacacionábamos, iniciamos de cero. Esta experiencia de ser “desplazado” fue muy traumática, estábamos acostumbrados a la vida en El Charco, debimos readaptarnos a las dinámicas urbanas, “reaprender a ser personas”, dado el rechazo y exclusión por negros con costumbres fuera de las normalizadas en Cali. Un racismo radical que nos formó como sujetos que intentaron renunciar a su lugar de origen, para encajar en el modelo de vida que se nos vendía como la idea legítima de existencia, hubo muchos cambios.

En el segundo semestre del 2013, llego al municipio de Armenia, con la intención de adelantar mis estudios en

Trabajo Social en la Universidad del Quindío. Llegar en este nuevo contexto con dinámicas sociales, económicas y políticas distintas, provocaron un proceso de readaptación y disputas culturales que se estructuran como estrategias de formación sociopolítica que aportaron de manera directa a quien soy hoy.

El tránsito hasta la Universidad del Quindío ha significado un ejercicio turbulento, un campus universitario predominantemente mestizo, donde convergen posturas y dinámicas que están fuera de mi visión del mundo. Aprendí a convivir en la Universidad, aprendí a ser el único afrocolombiano en el aula, reconocí que en este mundo universitario habitan muchos mundos que no son iguales al mío.

En el 2016 por la necesidad sentida de juntar fuerzas para resignificar nuestra herencia en la Universidad del Quindío, milito en el Colectivo de Estudiantes Afrocolombianos Benkunafru, donde, a través de un ejercicio colaborativo y político, venimos hasta hoy enfrentando los dispositivos de poder de fuerzas que componen las desigualdades sociales enquistadas en nuestra población. El colectivo está integrado por estudiantes y profesionales mayormente del pacífico colombiano que, por la voluntad de “otros” se ven obligados a llegar a ciudades como Armenia. Nuestra praxis se inscribe en la lucha histórica del movimiento Afrocolombiano, en la defensa por la vida, la dignidad y transformación de la existencia de los pueblos oterizados y racializados, apostándole a la construcción de sociedades basadas en

la paz intercultural, la convivencia respetuosa y la democracia integral.

El colectivo Benkunafru ha incidido en la garantía de la ley de cupos, de manera que más estudiantes afrocolombianos ingresen a la universidad y puedan permanecer en ella a través de acciones de la oficina de Bienestar universitario, donde contamos con alguien del colectivo asesorándolos. Además, impulsamos el acceso al comedor estudiantil, tenemos un grupo de danza que promueve el encuentro entre estudiantes del Caribe y el Pacífico, oportunidad para realizar actividades alternas a las académicas y también de construir lazos de amistad. La existencia de Benkunafru dentro de la universidad es un cuestionamiento al ejercicio monocultural de la educación que se hace por medio de acciones de conocimiento de los derechos como población afro, cine-foros, semilleros de pensamiento afro, la cátedra afrocolombiana o la conmemoración del día de la afrocolombianidad, donde invitamos académicos afrocolombianos para mostrar a la comunidad universitaria que somos productores de conocimiento y no sólo sujetos de estudio.

Es común que nuestra presencia en la región se asocie a la realización de trabajos duros como la construcción o los oficios domésticos, oficios racializados en Colombia, por lo que es importante dar a conocer la producción que hacemos desde otros campos, como aportes importantes para la sociedad.

Benkunafru, para mí es un laboratorio de pensamiento y acciones políticas afrocolombianas, en el que se debate y problematiza la coyuntura

presente de la población, abriendo grietas a las ideas de raza, racismo, sexismo, y feminización de la pobreza y la exclusión.

Repertorios y sentidos de la participación juvenil en el eje cafetero

Así como Gustavo, Tatiana, Vanessa, Angélica, Brenda, Camilo, Cristián, y Andrés Felipe se han configurado como sujetos políticos en su paso por la universidad y a partir de la construcción de una identificación compartida. Los colectivos afro se vuelven espacios de descolonización, espacios seguros y casas adentro para la reflexión y acción con referentes propios. La formación que se adquiere en la Universidad contribuye a la construcción de las identificaciones como procesos políticos de reconocimiento y lucha. A su vez, la participación en los colectivos de estudiantes afro contribuye al despliegue de sus subjetividades políticas. Las acciones son diversas, comienzan con el propio reconocimiento como sujetos afrocolombianos, incluyen la participación en iniciativas que desarrollan al interior de sus universidades y otras que se proyectan desde allí hacia la ciudad y la región y que fomentan el conocimiento de los saberes, literatura, historia y pensadores e intelectuales afro, comúnmente relegados en el saber hegemónico.

En cada uno de los departamentos analizados hay al menos un colectivo afro de estudiantes universitarios y dialogamos con sus activistas. Benkunafru en la Universidad del Quindío, Palenque Vivo Asociación de Estudiantes

afrocolombianos de la Universidad de Caldas, Sankofa en la Universidad Nacional - Sede Manizales; Afro UTP en la Universidad Tecnológica de Pereira y Quilombo, un colectivo que cuenta con una participación importante de jóvenes universitarios y que desarrolla sus acciones en el municipio de Dosquebradas, Risaralda.

Sibienenesteartículo generamos mayor diálogo con integrantes de Benkunafru y de Palenque Vivo, los otros colectivos son significativos en sus universidades. Sankofa por ejemplo propende por el reconocimiento como afrodescendientes y acciones para mejorar las condiciones de vida de compañeros afro que ingresan a la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales, pues reconocen que pasan mayores dificultades que sus compañeros pues por lo general vienen de regiones lejanas y deben costear la vida fuera de casa, o si son oriundos de la ciudad, pueden ser primera generación en la universidad, lo que quiere decir que sus familias apoyan sus estudios con mucho esfuerzo. Aunque no disponemos de cifras, es importante tener en cuenta que la deserción es un fenómeno a la orden del día pues carecer de redes de apoyo, tener que estudiar y trabajar a la vez, o enfrentar situaciones de discriminación, se convierten en factores que amenazan permanentemente la permanencia de los y las jóvenes afrocolombianos en la educación superior. Por ejemplo, Afro UTP ha desarrollado múltiples eventos de su universidad sobre literatura y poesía negra, diplomados con enfoque afro en diferentes disciplinas, y acciones de bienestar universitario para

la permanencia escolar.

En el próximo apartado, describimos con más detalle los aportes de estos colectivos a la permanencia de la población afro en la universidad, así como en su proceso de subjetivación política.

Discusión

El colectivo estudiantil como espacio para el reconocimiento propio y del territorio

Cuenta Vanessa que cuando ingresó al colectivo Palenque Vivo, inicia su proceso de reconocimiento como afrodescendiente. A partir de ese reconocerse e identificarse como afro, profundiza acerca de la historia de una población con la cual se reconoce y rescata valores que anteriormente desconocía, o incluso asociaba con algo negativo porque no se ajustaban a los patrones hegemónicos estéticos y morales. Lo mismo le sucedió a Camilo, pero en otro departamento. Su experiencia resulta muy diciente en cómo su relación con el colectivo es fundamental para su propio proceso de autoreconocimiento, que este no es unilineal ni exento de contradicciones.

“yo llegué al departamento del Quindío en el año 2015, para mí fue un contexto, una cultura totalmente diferente a donde me crecí y me crié, en la manera de hablar, en la manera de vestir, yo me sentía diferente a los demás. Entonces hubo una etapa, digamos los primeros semestres en la

Universidad, en donde traté de parecerme a los demás, en donde digamos olvidé lo que soy yo como persona y optaba por vestirme igual a los demás, cambie mi forma de hablar y de expresarme, pero me di cuenta que eso generó un conflicto interno en mí, porque me di cuenta que no era yo, no me sentía bien con mi nueva forma de ser, y es ahí cuando opto porque mis costumbres, mis raíces prevalezcan, y empiezo a participar en el colectivo en Benkunafu” (Camilo Ruíz. Grupo focal. Armenia. 6 de marzo de 2020).

Siguiendo a Stuart Hall (1997) las sociedades occidentales han asociado la palabra negro con lo malo, prohibido, o pecaminoso, pero el movimiento negro ha reivindicado el significante negro con lo opuesto, *Black is beautiful* (lo negro es bello) es uno de los lemas del movimiento negro estadounidense en 1960. La asociación de los significantes con relación a los significados es pues arbitrario, y es una elección asociada a valoraciones culturales (y por consiguiente simbólicas de organización del mundo) dinámicas que también pueden sostener ideologías lingüísticas de exclusión y una jerarquización de formas de comprensión del mundo.

Vanessa creció en un municipio predominantemente afro en el departamento del Cauca, pero es cuando llega a una ciudad mestiza y

autoreconocida como blanca, cuando se enfrenta a un proceso de reconocimiento, pero también de marcación en la Otredad. Es en el colectivo estudiantil donde Vanessa comienza este proceso. La reconstrucción de la historia, así como las experiencias comunes compartidas hacen parte del proyecto postcolonial que cuestiona esa historia hegemónica a partir de las historias de grupos altamente marginados histórica y sistemáticamente. Construirse más allá de la subordinación y resaltar la belleza en esa historia es un compromiso político que hace parte de ese proceso de autoreconocimiento. Para Hall (2010) la identidad cultural más que referirse al ser, se refiere al llegar a ser. Una historia que se refiere al pasado, pero también se transforma proyectándose al futuro, esa es la historia que estos jóvenes están creando en estos colectivos a través de posicionamientos con relación a las narrativas del pasado.

Vivir en una ciudad y estudiar en una universidad donde los jóvenes afro son minoría es una experiencia que hace que la otredad emerja; es allí donde se es construido como otro, donde los jóvenes con los que dialogamos se sintieron otros, pero frente a lo cual también proponen alternativas de resistencia y representaciones propias. Vanessa lo recuerda así: “en el primer semestre mis amigas me decían negra, y yo ¿Negra?, a mí nunca me habían dicho así en mi vida (...) entonces uno venir de un lugar en donde todos son negros y ya como que todo mundo te comienza a decir que vos sos negra” (Vanessa Trocha. Comunicación personal. Manizales. 4 de marzo de 2020). Brenda resistió a esta

denominación posesiva, estereotipada e indexada con otredad: “nunca permití que me dijeran ni negrita, ni mi negra, ni ninguna de esas denominaciones, mi nombre es Brenda Vanessa Palomino Ibargüen, llámenme como tal porque yo nunca me dirijo a ustedes como blancos mestizos ni como indígenas, usted tiene un nombre. Entonces con respeto. Con los profesores fui así y con los compañeros del salón de clase fui así” (Brenda Palomino. Grupo focal. Armenia. 6 de marzo de 2020).

La participación en estos colectivos posibilita un posicionamiento de los jóvenes, no como una esencia o un lugar al que pertenezcan, sino como puntos de identificación dentro de discursos históricos y culturales que superan el binarismo ellos-nosotros (Hall, 2012). Debido a que muchos de los jóvenes provienen de diferentes lugares, el encuentro alrededor de lo que extrañan en sus lugares de origen y cómo ello se articula con su nueva vida, ha creado espacios para el encuentro, para cocinar platos juntos, y para la participación política. Juan Camilo, sostiene que el colectivo BenkunAfru ha sido su lugar de “refugio (...) para mí ha sido un respaldo porque ahí es donde encuentro una familia, encuentro hermandad, ahí es donde cada fin de semana encuentro personas con las que comparto las mismas costumbres y por decirlo así puedo regresar a mi territorio, acá en la universidad del Quindío” (Juan Camilo. Grupo focal. Armenia. 6 de marzo de 2020). Es un lugar, en palabras de Doreen Massey (Albet, A., & Benach, 2012) un punto de encuentro entre diversas trayectorias, un entrelazamiento (Massey, 2004)

en el que el colonialismo se imbrica con la resistencia y la resignificación de la vida y en el que la identidad es imaginada entre lo global y lo local.

Los colectivos funcionan como esos lugares en los que se crea un vínculo afectivo el que no se le hace sentir a quien participa de él como otro, extraño, sino próximo y donde se gestan proyectos en común.

Las reivindicaciones de participación se hacen alrededor de la visibilización de su existencia en entornos excluyentes, por eso Tatiana ha optado por enfocar sus trabajos de la universidad en comprender las realidades de los pobladores y territorios afro y visibilizarlos. “[...] muchos ejercicios de la carrera los he enfocado mucho en la población afrocolombiana, eso me ha servido mucho para empezar mi identidad, a saber, quién soy” (Tatiana Zapata. Comunicación personal. Manizales. 4 de marzo de 2020). El paso por la universidad y la formación profesional permiten miradas renovadas y críticas acerca de las condiciones que viven las poblaciones afrocolombianas y el salón de clase, se convierte en un espacio para visibilizarlas, ante la negación y marginalidad que se ha construido en esta región.

La exclusión y el racismo se manifiestan cotidianamente en comentarios como “para ser negra sos muy bonita”, “Todos los negros se parecen”, o de maneras más explícitas como cruzar la calle cuando ven que un joven afro se aproxima, asociando el color de piel a una conducta moral y explícitamente delictiva. Estos fueron comentarios repetitivos en todos los

entrevistados. La raza es un concepto que aparece por primera vez en el siglo XVI asociado a las taxonomías y a la categorización de sujetos a partir de determinados atributos. Las “razas” eran concebidas como grupos asociados a rasgos fenotípicos y genotípicos que determinaban ciertas características culturales y morales de determinados grupos humanos bajo argumentos biológicos e innatos (Curiel, 2014). La racialización es el proceso que se deriva de ello, por medio del cual se demarcan diferencias humanas; es un instrumento para el establecimiento de relaciones de poder y la inferiorización de grupos poblacionales. Cuando los grupos dominados no se corresponden con las expectativas del grupo dominante y pierden legibilidad, vuelven a ser demarcados dentro de nuevos límites, estereotipos fundados en ideologías racistas, comprendidas y avaladas culturalmente (Barrett, 2006). Esto es lo que sucede actualmente en una región predominantemente mestiza, en la que las valoraciones alrededor de las personas afro están plagadas de estereotipos y valoraciones negativas, que aún después de siglos de ser refutadas se replican y son el cotidiano del relacionamiento de los y las jóvenes afro en el eje cafetero, por lo que su agrupación en estos colectivos es fundamental para la valoración propia y la construcción de relaciones simétricas.

Construir un lugar dentro de la universidad y en el salón de clase y establecer relaciones con otros que poco conocen o poseen imágenes estereotipadas acerca de las poblaciones afro, resulta un ejercicio de afirmación

importante que, aunque se emprende de manera individual, se fortalece y sostiene en la relación y el intercambio con el colectivo estudiantil.

La acción individual implica una cierta corporalidad que se reivindica. Dice Hall (2003) que los cuerpos como un capital del que no se puede desposeer al sujeto, se convierten en su lienzo para la representación. De esta manera reivindicaciones culturales y corporales como las que realizan los colectivos, buscan rescatar ese saber que encontró como expresión campos de los que no fueron excluidos (el canto, el baile, el cuerpo, una estética determinada). Pero eso no quiere decir que las reivindicaciones se agoten ahí o excluyan otros campos hegemónicos como la construcción de una historia propia, las intervenciones académicas y científicas en los territorios, y las apariciones e injerencia en eventos políticos de diversa índole, e incluso en políticas públicas que procuren el bienestar colectivo.

El colectivo estudiantil de la universidad a la ciudad

Palenque Vivo en la Universidad de Caldas y Sankofa en la Universidad Nacional - Sede Manizales; Afro UTP en la Universidad Tecnológica de Pereira; Quilombo en el municipio de Dosquebradas-Risaralda y BenkunAfru en la Universidad del Quindío, en Armenia⁵, son colectivos estudiantiles o de origen estudiantil, que con alcances y ritmos heterogéneos se sostienen como espacios de convergencia de

5 Todas universidades públicas y de las más importantes en cada departamento.

jóvenes afro cuyas acciones también se despliegan en la ciudad. Aunque no pretendemos profundizar en cada uno de ellos y tenemos mayor información de unos que de otros, vamos a resaltar algunas de sus prácticas. Detengámonos ahora en Palenque Vivo, en la Universidad de Caldas, situado en la ciudad de Manizales.

“la conmemoración del Día de la Afrocolombianidad, que es en mayo, tiene 3 días: el primero que es académico donde traemos ponentes de partes del país que hablen de temas afro, el segundo que es deportivo, donde hay torneos de deportes ancestrales y también de deportes como basquetbol, fútbol y todo eso...Y el tercero, que era el gran día, porque era el cultural y ese era más que todo para la ciudad, como para visibilizarnos y demostrar de alguna forma de que: bueno aquí estamos los negros y somos muchos, entonces eso comenzaba con una comparsa por toda la Avenida Santander hasta llegar al centro, al parque Ernesto Gutiérrez, entonces llegamos allá, obvio nos distraemos como toda a la gente curiosa, y allá hay otra programación, entonces habían bailes, poesías, gente cantando, un grupo de un amigo de Buenaventura, con

marimbas, eso fue una locura” (Tatiana Zapata. Comunicación personal. Manizales. 4 de marzo de 2020)

El colectivo estudiantil lidera la conmemoración del Día de la Afrocolombianidad. La jornada académica busca el reconocimiento de los aportes de escritores e investigadores afrocolombianos recuperando un capítulo que se ha excluido de la historia nacional. Frente a esto, la memoria ha sido una forma de resistencia, pero es todavía asimétrica, puesto que es un conocimiento que circula en ámbitos reducidos de colectivos afro, pero quienes creen que el eje cafetero es una región blanca, desconocen.

Para conmemorar este día se han hecho homenajes a la mujer afrocolombiana, a Manuel Zapata Olivella (médico, antropólogo y escritor afrocolombiano 1920-2004), y al Chocó Biogeográfico. Se procura que, en estos días, se deconstruyan estereotipos racistas que asocian a la población afro con el baile, la cocina o el deporte, pero no con el conocimiento, los saberes, la oralidad. Esto es una forma de reivindicar que pese a que los afro hayan sido despojados del discurso logocéntrico, han preservado y rescatado saberes que se recrean cotidianamente y que ahora compiten en campos en los que antes habían sido excluidos, como el universitario.

La apuesta también va más allá en términos de su alcance y por eso la conmemoración sale de la universidad a la ciudad con el propósito de hacer visibles las presencias afrocolombianas

en una ciudad cuyos referentes de identidad regional se sustentan en la colonización y la cafcultura (Vanegas & Bolívar, 2006). Así lo expresa Vanessa, “en Palenque lo que siempre queremos hacer es visibilizar: como siempre dicen que no hay afros, entonces es lo que nosotros queremos hacer a través de la comparsa, del tránsito por la avenida principal de la ciudad y llegar a un parque que es un punto central, porque por ahí pasan muchas personas, está en el centro, entonces es llamar la atención “miren, es el día de la afrocolombianidad, habemos personas afro acá y el día de la afrocolombianidad consiste en esto y fue por esto” (Vanessa Trocha. Comunicación personal. Manizales. 4 de marzo de 2020)

La propia denominación del colectivo estudiantil al que hemos hecho referencia: “Palenque Vivo”, recoge la reivindicación de las presencias afrocolombianas que estos jóvenes realizan desde su universidad. No se trata de poblaciones cuya existencia está ligada al pasado y su existencia tampoco se circunscribe a los territorios reconocidos como afro. Se trata de sujetos que habitan en estas ciudades y cuyas presencias denuncian violencias estructurales, migraciones forzadas y marginalidades continuas, esta vez en territorios supuestamente integrados a la vida nacional y ya no en las tierras bajas, el trópico o los márgenes de la nación. Las prácticas y búsquedas de estos colectivos estudiantiles dan cuenta de las apuestas de una generación que, a través de sus repertorios políticos, reclama reconocimiento y justicia. Como bien

señala Angélica, una estudiante de la Universidad Tecnológica de Pereira, estudiar, trabajar y participar no es una combinación sencilla y resulta bastante exigente “Porque si no subsistimos, si no trabajamos entonces ¿Cómo vamos a pagarnos la universidad? ¿Cómo vamos a seguir en la carrera? es que a nosotros nos toca subsistir un poquito más duro que a los demás” (Angélica Palacios. Comunicación Personal. Pereira, 5 de marzo de 2020). No obstante, es evidente una búsqueda permanente por desplazar los límites impuestos, hacerse a un lugar y no estar ajenos a las realidades del país. Han logrado un lugar de reconocimiento y ser un referente en las cátedras de afrocolombianidad. Esta cátedra se dispuso a partir del Decreto 1122 de 1998 y establece que las escuelas normales superiores y las instituciones de Educación Superior que posean facultad de educación deben crear una Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

No obstante, y como plantean los jóvenes con los que trabajamos, la etnoeducación no es (aunque se dé de esta manera) para la población afro o indígena como ghettos que se autoregulan; debería ser para todo el mundo y sobre todo para aquellos que se sienten más distante de ella, pues hace parte de eso que nos constituye, no como entidades separadas (nosotros-ellos), sino como un devenir común, pero administrado política y desigualmente.

Cierre y conclusiones

Los colectivos estudiantiles afro son espacios para el reconocimiento y

el empoderamiento de jóvenes afro que ingresan a la universidad. Es en ellos en donde su formación se completa, supera los contenidos académicos y se conecta con la vida, la cotidianidad, la política y la resistencia. Son espacios para la resignificación de la identidad y su imaginación dentro de posibilidades antes anuladas por el sistema excluyente y racista de este país, y en específico de esa región. En ese sentido, también hay que decir que, aunque sean percibidos como foráneos, y algunos jóvenes vengan de otras regiones del país, hay otros jóvenes afro que han nacido y se han criado en esta región, y pugnan por el reconocimiento como locales.

Si bien las acciones afirmativas que se adoptan en las universidades son necesarias, muchas veces los cupos reservados para jóvenes afrocolombianos y también estudiantes rurales, se quedan vacíos, pues existen condiciones de exclusión que limitan su acceso, incluso a los ciclos educativos precedentes. Las acciones para la equidad deben ser integrales, y estar apoyadas con políticas en diferentes esferas de la vida del sujeto, así como en diferentes etapas de la vida escolar para que puedan ser efectivas. De lo contrario, estas medidas seguirán siendo endocéntricas, es decir, con presencia de población oprimida, pero solo aquellos que, como casos inéditos, logran superar las barreras previas.

Por otro lado, los colectivos afro han promovido políticas de bienestar y permanencia que en algunos casos han sido asimiladas por la entidad de la universidad encargada del bienestar universitario, pero no en todos los casos los procesos han sido de articulación. Acciones como

las cátedras afrocolombianas pasan desapercibidas en medio de agendas académicas colmadas de eventos. Si la etnoeducación está aislada o ausente en el currículo universitario, sus potencialidades se desperdician. Sin duda, estos son pasos importantes para fortalecer el ingreso y reconocimiento de los y las jóvenes afrocolombianos a la educación superior, pero no son suficientes. Es por eso que nuestro artículo se detiene en los colectivos estudiantiles y su valor como procesos y espacios de reivindicaciones políticas individuales y colectivas que avivan las disposiciones existentes, ensanchan el reconocimiento de las múltiples presencias afro en esta región y potencian la participación y permanencia de los y las jóvenes en la educación superior. Además, que los colectivos se inserten en espacios universitarios, es interesante en tanto que entran a disputar el campo de la producción de conocimiento científico, de tal manera que dejan de situarse al margen, como sabiduría popular o memoria, y crean subcampos del saber dentro de disciplinas estandarizadas pero blanqueadas.

Muchos de los jóvenes coincidieron en lo que significa su llegada a la región, a la universidad y al salón de clase, en términos de sus propios procesos de identificación. Se trata de espacios predominantemente mestizos marcados por diversas expresiones de racismo y cosificación, que combaten con la agrupación y el autoreconocimiento, la creación constante y la valorización de lo propio, que, por supuesto no es esencial, sino un proceso de constante construcción colectiva.

La lucha de estos colectivos y del movimiento afrocolombiano en el eje cafetero se da en una región donde el país ha cultivado su articulación al mercado internacional a través de la producción del café y el turismo internacional. Identidades culturales hegemónicas que niegan las presencias afrocolombianas, pero también otras que se desmarcan o no caben en el modelo que desde allí se proyecta. En ese sentido, estas subjetividades que se construyen y proyectan desde las universidades públicas, interpelan y disputan las identidades culturales en el propio corazón donde se producen y reproducen.

Finalmente es importante señalar que estos colectivos son presentes y son proyecto porque condensan reivindicaciones que superan las propiamente estudiantiles, y su existencia invita y posibilita la llegada de nuevos jóvenes a las universidades. Las trayectorias de los y las jóvenes que participan en estos colectivos muestran enormes esfuerzos individuales, familiares y comunitarios por el acceso a la educación superior que está precedida de otras luchas inmensas que advierten procesos de marginalidad, exclusión y violencia en los territorios de origen. Así, los vínculos que se crean en los colectivos propician la llegada de nuevos jóvenes que motivan a quienes están en sus lugares de origen y se crean como nuevos referentes que el sistema excluyente no estimula ni publicita.

Referencia bibliográfica

- Albet, A., y Benach, N. (2012). Doreen Massey: un sentido global del lugar. Barcelona: Icaria.
- Alcaldía de Pereira (2011). Plan de etnodesarrollo de la población afrodescendiente que reside en el municipio de Pereira. Pereira, Alcaldía de Pereira, en línea: <http://www.pereira.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionYControl/Plan%20de%20Etnodesarrollo%20de%20la%20Poblaci%C3%B3n%20Afrodescendiente%20que%20Reside%20en%20el%20Municipio%202011.pdf>
- Barrett, R. (2006). Language Ideology and Racial Inequality: Competing Functions of Spanish in an Anglo-owned Mexican Restaurant. *Language in Society* 35:163- 204.
- Caicedo Ortiz, José Antonio, & Castillo Guzmán, Elizabeth (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 6(10),62-90.[fecha de Consulta 5 de Abril de 2021]. ISSN: 0718-0586. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261005>
- Curiel, O. (2014). Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos. Colombia: Universidad del Rosario. Disponible en http://www.urosario.edu.co/urosario_files/1f/1f1d1951-0f7e-43ff-819f-dd05e5fed03c.pdf [28 de enero de 2015].
- DANE, (2019). Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera resultados del censo nacional de población y vivienda 2018. Bogotá, en línea: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-poblacion-NARP-2019.pdf>
- Escobar, L. C. (2017). Análisis del proceso de participación y fortalecimiento identitario de la población estudiantil afrodescendiente para la incidencia en la construcción de una realidad pluriétnica.
- Granja Escobar, L. C. (2017). Análisis del proceso de participación y fortalecimiento identitario de la población estudiantil afrodescendiente para la incidencia en la construcción de una realidad pluriétnica. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. 473 p.
- Gobernación del Quindío y Universidad del Quindío, (2013). Caracterización de la población afrodescendiente en el departamento del Quindío. Quindío: Gobernación del Quindío y Universidad del Quindío, en línea: https://www.quindio.gov.co/home/docs/items/item_193/INFORME_FINAL_ESTUDIO_Y_CARACTERIZACION_DE_LA_POBLACION_AFRODESCENDIENTE_EN_EL_DEPARTAMENTO_DEL_QUINDIO.pdf
- Gobernación de Caldas. (S.f). Caracterización de la comunidad afrocolombiana en Caldas: La Dorada, Manizales, Palestina (Corregimiento de Arauca), Supía, Marmato y Victoria. Gobernación de Caldas.
- Hall, S. (ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Sage Publications, 1997. Cap. 1, pp. 13-74. Traducido por Elías Sevilla

- Casas
- Hall, S. (1995). ¿Qué es 'lo negro' en la cultura popular negra?. Biblioteca Virtual Universal.
- Martín Morantes, A. C., & Soracipa Rodríguez, E. L. (2020). Procesos de resistencia que generan desde la identidad cultural las y los estudiantes afro de la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede principal, frente a los microracismos existentes en la vida universitaria. *Disertación Doctoral*, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá.
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 77-84.
- Mazabel, C. y Margoth M. (2012) Políticas y Experiencias en Educación Superior para Indígenas y Afrodescendientes en Colombia. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC/UNESCO), págs.: 245-282.
- Melo, T. (2019). Denuncian que acceso a la universidad para población afro es precario. *Rcnradio*, en línea: <https://www.rcnradio.com/estilo-de-vida/educacion/denuncian-que-acceso-la-universidad-para-poblacion-afro-es-precario>
- Mena Figueroa, Y. (2019). Adaptación a la vida universitaria: Estudiantes Afrodescendiente en la Universidad Católica de Pereira. Tesis para optar al título de Psicóloga. Universidad Católica de Pereira. Pereira.
- Ocoró, A. (2017). Educación Superior y afrodescendientes. Un análisis de los cupos especiales en la Universidad del Valle. En *La manzana de la discordia*, julio - diciembre 2017, Vol. 12, No. 2: 79-92.
- PNUD (2012). *Los afrocolombianos frente a los objetivos de desarrollo del milenio*. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD.
- Vanegas J. Bolívar, I (2006) "El cultivo de la identidad natural. Paisaje, cultura y turismo en Montenegro, Quindío" En: Bolívar, I (Ed) *Identidades culturales y formación del Estado en Colombia. Colonización, naturaleza y cultura*. Universidad de los Andes. Bogotá. 266 p.
- Viáfara, C. y Serna Nini. «Desigualdad de oportunidades educativas en la población de 15 a 29 años en Brasil y Colombia según autoclasificación étnico-racial». *Sociedad y economía*, n° 29 (julio - diciembre 2015): 151-174.
- Vanessa Trocha. Comunicación personal. Manizales. 4 de marzo de 2020
- Victoria Pineda. Grupo focal. Armenia. 6 de marzo de 2020
- Juan Camilo Ruíz. Grupo focal. Armenia. 6 de marzo de 2020
- Brenda Palomino. Grupo focal. Armenia. 6 de marzo de 2020
- Tatiana Zapata. Comunicación personal. Manizales. 4 de marzo de 2020
- Angélica Palacios. Comunicación Personal. Pereira, 5 de marzo de 2020.



Los Pronombres De Tratamiento En El Paisaje Lingüístico Quindiano (Colombia)

Pronouns Of Address In The Linguistic
Landscape Of Quindio (Colombia)

 Daniel Guarín¹

Recepción: Enero 19 de 2021

Aprobación: Abril 12 de 2021

Publicación: Junio 30 de 2021

Cómo citar este artículo:

Guarín, Daniel (2021). “Los Pronombres De Tratamiento En El Paisaje Lingüístico Quindiano (Colombia)”.

Miradas, Vol. 16, N° 1. pp. 77 - 96

<https://doi.org/10.22517/25393812.24862>

Resumen

Esta investigación describe la manera en la cual los pronombres de tratamiento se presentan en el paisaje lingüístico del departamento del Quindío (Colombia). En la investigación se analizaron 99 carteles y anuncios de la ciudad de Armenia y 90 publicaciones de las redes sociales de 3 entidades regionales: la gobernación, la alcaldía y un periódico; desde septiembre hasta diciembre de 2020. Los datos obtenidos indican que los pronombres *usted* y *tú* se emplean de manera arbitraria y que el pronombre *vos* no hace parte del paisaje lingüístico de esta región.

Como conclusión se presenta la direccionalidad de la interacción como una nueva variable que modifica el uso de estos pronombres (*tú* y *usted*) en el habla y finalmente se presentan las limitaciones del estudio.

¹ Magister en Lingüística. Universidad de Temple University. guarin@temple.edu

Palabras clave: Paisaje lingüístico, pronombres de tratamiento, Armenia, Quindío, Eje cafetero, español colombiano, variación dialectal

Abstract

This research describes the way in which pronouns of address are presented in the linguistic landscape of the department of Quindío (Colombia). The investigation analyzed 99 posters and advertisements from the city of Armenia and 90 publications from the social networks of 3 regional entities: the government, the mayor's office, and a newspaper; from September to December 2020.

The data obtained indicate that the pronouns *usted* and *tú* are used arbitrarily and that the pronoun *vos* is not part of the linguistic landscape of this region. In conclusion, the directionality of the interaction is presented as a new variable that modifies the use of these pronouns (*tú* and *usted*) in speech and finally the limitations of the study are presented.

Keywords: Linguistic Landscape, Pronouns of address, Armenia, Quindio, Coffee Region, Colombian Spanish, Linguistic Variation

Introducción

Pensar en paisaje lingüístico, conocido en inglés como *Linguistic Landscape*, es pensar en la manera en la cual la lengua construye el espacio (Ben-Rafael, 2009; Escobar & Potowski, 2015; Mooney & Evans, 2015; Sebba, 2011). Aunque los primeros estudios del paisaje lingüístico datan de hace más o menos 40 años, es tan solo hace unos 10 años que este tema ha alcanzado su máximo desarrollo (Comajoan Colomé & Long, 2012; Extra & Barni, 2008; Gorter, 2006; Gorter & Cenoz, 2017;

Leimgruber et al., 2020). El estudio del signo y sus significados ha sido un tema de interés en diferentes áreas como la geografía urbana, la arquitectura, las ciencias ambientales, la sociología, la antropología, la semiótica y los estudios de comunicación social, entre otros; no obstante, este estudio de signos en la comunidad ha sido adoptado por la sociolingüística bajo el término Paisaje Lingüístico -PL- (Kasanga, 2015). Spolsky (2009) menciona que “El estudio de la señalización pública multilingüe se está convirtiendo en un subcampo de la sociolingüística y de la política lingüística” (p. 25). De igual manera, Coulmas (2009) señala que el paisaje lingüístico es un campo fértil para la investigación sociolingüística, pues, en un sentido particular puede indicar la correlación y la covariación del uso de la lengua y la clase social, y, en un sentido más amplio, puede dar cuenta de los vínculos entre la lengua y otros atributos sociales como la religión, la etnicidad, la nacionalidad y la raza.

Esta segunda idea la plantea también Maldonado Sandoval (2020), quien menciona que “el PL no es sólo un índice de etnovitalidad lingüística, sino que también puede dilucidar aspectos económicos, sociales, políticos y culturales a nivel local y global” (p. 4). Es por esto que el PL es un tema de interés si se quieren conocer las variaciones que una lengua presenta dentro de un territorio, ya sea bilingüe o monolingüe, pues, de acuerdo con Castillo Lluch & Sáez Rivera (2013), el estudio del paisaje lingüístico presenta

2 Traducción propia. “The study of public multilingual signage is developing into sub-field of sociolinguistics and of language policy”

dos líneas de exploración. Por un lado, la investigación del PL se puede llevar a cabo en territorios bilingües donde se presentan dos o más lenguas, como el español y el vasco en Bilbao, España (Fernández Juncal, 2020); el español y el inglés en Florida, EE. UU. (Franco Rodríguez, 2007). Por el otro, se puede hacer un estudio del PL en territorios monolingües con el fin de explorar la realidad lingüística y la manera en la cual la lengua se ve moldeada por fenómenos sociales y culturales, como el estudio sobre nombres de establecimientos comerciales (Hipperdinger, 2020), o del impacto de presencias migratorias en localidad específicas de una ciudad (Bengochea, 2019). Incluso, trabajos recientes conciben el PL como una herramienta pedagógica que se puede aplicar a la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ejemplo, el PL de Bogotá, Colombia como recurso para la enseñanza del español (Maldonado Sandoval, 2020); o la presencia del chino en Valencia, España y su aplicación a la enseñanza de español a sinohablantes (Ma, 2019).

El paisaje lingüístico es relevante para el estudio de una comunidad de habla, pues, como lo señalan Mooney & Evans (2015), aunque muchos signos con los que nos topamos a diario parecen normales e inconsecuentes, estos construyen el espacio en el que vivimos, comunican mensajes y transmiten información ideológica, “la lengua y otras características semióticas nos ayudan a entender el tipo de espacio en el que estamos” (Mooney & Evans, 2015, p. 87). De igual manera, Backhaus (2007) comenta que el PL no sólo indica en

qué lugar del mundo uno se encuentra y qué lengua se habla en el territorio, sino que también “provee una perspectiva única de la coexistencia y competición de diferentes lenguas, su escritura, y la manera en la que interactuaran e interfieren entre sí en un determinado lugar³” (p. 145)

El Paisaje Lingüístico, además, se concibe como un fenómeno informativo o simbólico (Rubdy, 2015). El PL informacional se da cuando provee detalles acerca de la composición sociolingüística de las comunidades de habla de un área determinada y de la lengua o lenguas utilizadas para comunicarse, indicando así su diversidad lingüística o falta de ella. A su vez, el PL es simbólico cuando refleja el poder, el prestigio y el estatus de la lengua, o sea, si la lengua es dominante o subordinada, o simboliza la fuerza o debilidad de diferentes grupos.

Por otro lado, se debe fijar una distinción entre los signos oficiales y no oficiales que se encuentran dentro del PL. De acuerdo con Mooney & Evans (2015), los signos o señales oficiales son aquellas producidas por el gobierno, las entidades locales o los dueños de los establecimientos en los que los signos se presentan. Estos mensajes se pueden enmarcar dentro de lo que los autores denominan un discurso “top down”. A su vez, los signos producidos por personas naturales o pequeños grupos o comunidades se suelen asociar con un discurso “bottom up”.

Entonces, ¿a qué se debe prestar atención cuando se quiere estudiar el

3 Traducción propia. It provides a unique perspective on the coexistence and competition of different languages and their scripts, and how they interact and interfere with each other in a given place.

paisaje lingüístico de una comunidad? Si bien no hay una respuesta concreta para esta pregunta, algunos autores concuerdan con que, dependiendo de las motivaciones del investigador, existen diferentes tipos de textos o elementos semióticos que se pueden considerar. El paisaje lingüístico, de acuerdo con la definición dada por Coulmas (2009) es un escenario cultural formado por diferentes agentes. El autor menciona que, si se quiere hacer un análisis del PL, se debe prestar atención a la manera en la cual la información se presenta ante un público teniendo en cuenta el lenguaje utilizado y la significación simbólica, pues esto podría representar las motivaciones e intenciones relativas al contenido de la información.

El paisaje lingüístico encierra todo objeto lingüístico que se enmarca dentro de un espacio público y que puede referir a cualquier signo escrito que se encuentre fuera de áreas privadas (Ben-Rafael, 2009). El PL “capturan la presencia de fragmentos de lenguaje escrito visibles públicamente: vallas publicitarias, señales de tráfico y de seguridad, letreros de tiendas, grafitis y todo tipo de otras inscripciones en el espacio público, tanto de producción profesional como artesanal” (Blommaert, 2013, p. 1). Es decir, en el paisaje lingüístico de una comunidad se enmarca cualquier elemento escrito que esté abierto al público, desde señales de tránsito hasta nombres de calles, tiendas o colegios:

El estudio de PL se centra en analizar estos ítems según el lenguaje utilizado, su relevancia relativa, aspectos sintácticos o semánticos. Desde la premisa

de la sociología del lenguaje, los hechos del lenguaje que marcan el espacio público deben verse como hechos sociales cuyas variaciones deberían relacionarse con fenómenos sociales más generales⁴. (Ben-Rafael, 2009, p. 40)

Además, algunos autores manifiestan que el estudio del paisaje lingüístico no se debe centrar sólo en el lenguaje escrito. Gorter & Cenoz (2017), por ejemplo, mencionan que en el análisis del PL se deben incluir elementos multimodales, semióticos, visuales, e incluso orales. Igualmente, en los últimos años, con el desarrollo tecnológico, el estudio del Paisaje Lingüístico se ha extendido a espacios virtuales. Ivkovic & Lotherington (2009), por ejemplo, presentan una conceptualización del PL en el mundo virtual y presentan la evolución que las lenguas han tenido al estar en contacto desde el inicio de las plataformas en internet hasta las plataformas multimodales (web 2.0), una revolución comunicativa que, de acuerdo con los autores, ha impactado la diversidad lingüística.

Así, “examinar signos, tanto en el paisaje lingüístico del ‘mundo real’ como en el paisaje virtual de la red informática mundial, nos muestra cómo las personas crean significados y entienden las contribuciones de otros⁵” (Mooney & Evans, 2015, p. 107). Y, de manera similar al paisaje lingüístico del

4 Traducción propia. The study of LL focuses on analyzing these items according to the languages utilized, their relative saliency, syntactical or semantic aspects. From sociology-of-language premise, language facts that landmark the public space are to be seen as social facts the variations of which should relate to more general social phenomena.

5 Traducción propia.

mundo real, Kasanga (2015) propone clasificar el PL virtual en espacios privados (blogs personales), y públicos (sitios webs de instituciones).

En síntesis, el paisaje lingüístico busca explorar la manera en la cual la lengua o lenguas de una comunidad se presenta en espacios públicos, ya sea de manera real o virtual, y busca dar cuenta de cómo la lengua codifica la identidad de las personas que hacen parte de cierta comunidad. De esta manera, “el estudio del paisaje lingüístico se convierte en una nueva dimensión para mapear y medir la diversidad lingüística” (Extra & Barni, 2008, p. 25). Así pues, este trabajo busca explorar el paisaje lingüístico del departamento del Quindío en Colombia con base en carteles y anuncios publicitarios en espacios públicos dentro del departamento, y de manera virtual a través de los comunicados de las redes sociales de la gobernación del Quindío, la alcaldía de Armenia y La Crónica del Quindío, uno de los periódicos más populares del departamento, haciendo énfasis en el uso de los pronombres de tratamiento *tú*, *usted* y *vos*. A continuación, se presenta una breve conceptualización de los pronombres de tratamiento y su estudio en el habla quindiana.

Pronombres de tratamiento en el Quindío

Los pronombres de tratamiento en español les permiten a los hablantes elegir de qué manera dirigirse a su interlocutor. Este fenómeno lingüístico presenta una amplia complejidad desde los estudios sociales, pues, a pesar de que existe una concepción básica que

plantea el uso de *usted* en aspectos formales y el uso de *tú* en contextos informales (Brown & Gilman, 1970), análisis sociolingüísticos e interculturales han demostrado que la alternancia de estos pronombres rompe esta dicotomía.

La complejidad de esta alternancia podría residir en que los usos de estos pronombres varían entre España y América, siendo el uso del pronombre *vos* una característica principal para su diferenciación (Doyle D’Ambrosio, 2004; Lara Bermejo, 2018; Mas Álvarez, 2014; Rivera-Mills, 2011). A su vez, el uso de los pronombres de tratamiento varía dentro de los mismos países. En Colombia, por ejemplo, los dialectos de las ciudades presentan alternancia entre el uso de estos pronombres (Lindgård, 2016; Montes Giraldo, 1982), aunque, vale aclarar, la variación pronominal en Colombia no solo existe en la ciudad, sino que hay regiones dialectales distinguidas por un mayor o menor uso de “usted, tú, vos”.

En Bogotá, por ejemplo, es común escuchar diferentes pronombres para dirigirse a la segunda persona del singular: *tú*, *usted*, *vos* y *sumercé* (López López, 2015) “event-place”: “Bogotá, Colombia”, “publisher”: “Red Académica del Español como Lengua Extranjera -EnRedELE-”, “publisher-place”: “Bogotá, Colombia”, “title”: “Diferencias dialectales en el uso de las formas de tratamiento: tú y usted en páginas de Facebook de dos equipos de fútbol de Bogotá”, “URL”: “<https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/>

ponencias/L%C3%B3pez%20L%C3%B3pez%20Giovani.pdf”, “author”:[{“family”：“López López”, “given”：“Giovani”}], “issued”:[{“date-parts”:[["2015"]]}]}, “schema”：“<https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json>”}, a su vez, su uso varía según algunas variables sociales como la edad, la estratificación socioeconómica, el sexo y la orientación sexual (Bartens, 2003; Cepeda Ruiz, 2014; Colenso-Semple, 2008; Montes Giraldo, 1985; Diane R. Uber, 2011; Diane Ringer Uber, 1985). De otra parte, en Medellín, aunque también existe variación entre el uso de los pronombres *usted*, *tú* y *vos* (Jang, 2012), el uso de *vos* se presenta como una marca de identidad regional al ser el pronombre usado mayormente entre los ciudadanos en conversaciones formales e informales (Flórez, 1953; Jang, 2014) e incluso en las redes sociales (paisaje lingüístico virtual) de la alcaldía de Medellín (Weyers, 2016).

Con respecto al Eje Cafetero, son pocos los estudios que se han realizado en relación con la variación lingüística de esta zona (Agudelo Montoya et al., 2016; Cisneros Estupiñán et al., 2014; García Rodríguez, 2014; Guarín et al., 2015; Idárraga Valencia, 2017; Ospina Castro, 2018; Serna Pinto, 2018). Sobre el uso de pronombres de tratamiento en el Quindío, Guarín (2021) concluye que el habla quindiana se caracteriza por el uso del pronombre *usted*. También, el autor menciona que el pronombre *vos*, a pesar de ser muy poco frecuente en la sociedad, se emplea de manera esporádica, y que en los hablantes jóvenes el pronombre *tú* presenta un mayor uso que el pronombre

usted mientras que el pronombre *vos* desaparece. Lo que, según el autor, se podría concebir como un cambio en tiempo aparente.

Con base en lo anterior, surge la pregunta de investigación ¿de qué manera se presentan los pronombres de tratamiento en el paisaje lingüístico del departamento del Quindío? A continuación, se presenta la metodología de investigación.

Metodología

El objetivo de esta investigación es describir la manera en la cual los pronombres de tratamiento se presentan en el paisaje lingüístico del departamento del Quindío (Colombia). Si bien un estudio reciente sobre la variación lingüística de este departamento concluye que su habla se caracteriza por el uso del pronombre *usted* (Guarín, 2020), se podría pensar entonces en la siguiente hipótesis:

I. Si bien estudios cuantitativos sobre el uso de pronombres de tratamiento en el Quindío concluyen que el pronombre característico de la región es *usted*, el PL del territorio debe reflejar esta variación lingüística, por lo tanto, los carteles y anuncios públicos emplean el pronombre *usted*.

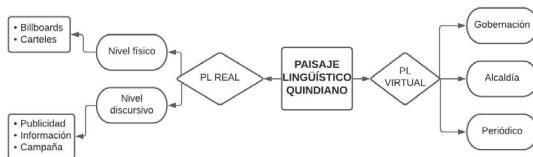
Así, como ruta metodológica para esta investigación se sigue lo planteado por Kasanga (2015) quien presenta el término “elección de código” (Code choice) y que busca enfocarse en la variedad de una lengua en el Paisaje Lingüístico. De esta manera, se empieza a hacer una observación de los diferentes carteles y anuncios publicitarios en los espacios

públicos del departamento y, de manera virtual, en las publicaciones de las redes sociales de la gobernación del Quindío, la alcaldía de Armenia y el periódico regional La crónica del Quindío, en los cuales se haga uso de los pronombres de tratamiento. La observación se llevó a cabo entre septiembre y diciembre de 2020.

Sobre las variables que se pueden contemplar para un estudio sobre el PL, Amos & Soukup (2020) mencionan dos niveles: nivel físico y nivel de discurso. El nivel físico se refiere a aspectos de la apariencia y presentación material de un signo, es decir, qué anuncio es y dónde se encuentra ubicado; mientras que el nivel del discurso explica las propiedades del texto en sí, es decir, de que se trata el anuncio.

De esta manera, para el paisaje lingüístico real en esta investigación se tendrán en cuenta dos niveles: físico y discursivo. El nivel físico se subdividirá en vallas o pancartas de gran dimensión (*billboards*), y carteles (avisos de locales, tiendas o negocios). A su vez, el nivel discursivo se subdividirá en publicidad (aquellos volantes, anuncios y carteles que busquen llamar la atención de algún cliente o promocionar un producto), información (carteles que brinden información sobre una entidad, establecimiento público o local en general) y campaña departamental (anuncios hechos por la alcaldía o la gobernación con el fin de informar o concienciar a los habitantes del departamento). La siguiente gráfica representa la metodología de la investigación:

Gráfica 1: diseño metodológico de la investigación



De esta manera, para el análisis del PL real se tendrán en cuenta un total de 100 carteles, vallas publicitarias y anuncios ubicados en diferentes zonas de Armenia. Igualmente, para el análisis del PL virtual se tendrán en cuenta 30 publicaciones por cada subcategoría: gobernación, alcaldía y periódico regional. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

Resultados

Este apartado presenta los resultados obtenidos en esta investigación cuyo objetivo fue describir la manera en la cual los pronombres de tratamiento se presentan en el paisaje lingüístico del departamento del Quindío. Como se mencionó en el apartado anterior, se hizo un análisis del PL real y el PL virtual. Por un lado, para el análisis del PL real se seleccionaron de manera aleatoria 100 vallas y anuncios distribuidos en la ciudad de Armenia para ser analizados. Por el otro, para el PL virtual se analizaron 30 publicaciones de cada una de las redes sociales de la alcaldía de Armenia, la gobernación del Quindío y del periódico La crónica del Quindío, en los cuales se hace uso de los pronombres de tratamiento, obteniendo un total de 90 publicaciones.

Paisaje lingüístico

Para el análisis del PL en el departamento se seleccionaron, de manera aleatoria, 100 carteles y anuncios en los que se hacen uso de los pronombres de tratamiento de manera implícita o explícita. Como se mencionó en el apartado anterior, los niveles considerados para el análisis de datos fueron nivel físico y discursivo. De los 100 carteles seleccionados, un total de 69 utilizan el pronombre *tú*, lo que equivaldría a un 69.7%. Asimismo, 30 carteles emplean el pronombre *usted*, es decir, el 30.3%; y no se registró ningún cartel con el pronombre *vos*. Vale aclarar que uno de los carteles hace uso de ambos pronombres — imagen 1— por lo cual no se incluyó en ninguna categoría (N=99).

Tabla 1: uso de pronombres en el PL

Anuncios con <i>tú</i>	69 (69.7%)
Anuncios con <i>usted</i>	30 (30.3%)
Anuncios con VOS	0 (0%)
Total	99 (100%)

La imagen 1 muestra un cartel ubicado en el centro de la ciudad de Armenia en el cual se hace uso de los pronombres *tú* y *usted*. En la parte superior del cartel se emplea el pronombre *usted* al informar a los usuarios sobre un beneficio que se ofrece: “reclame”. En la parte inferior derecha se leen tres verbos imperativos conjugados con el pronombre *tú*: *retira*, *consigna* y *paga*.

Imagen 1: uso de ambos pronombres



Con respecto a aquellos carteles en los que se hace uso del pronombre *usted*, la mayoría son publicidad sobre servicios:

- “**Cargue** aquí su vehículo eléctrico”, cartel informativo para usuarios con vehículos eléctricos;
- “¿**Quiere** comprar? Tarjeta de crédito en 5 minutos”, valla publicitaria de entidad bancaria;
- “**Visite** nuestro apartamento modelo”, publicidad de constructora;
- “Remodelar con nosotros es **su** mejor decisión”, cartel en oficina de empresa de remodelación.

Imagen 2: uso de pronombre usted



Finalmente, el 69.7% de los anuncios encontrados usan el pronombre *tú*. Algunos ejemplos de carteles y publicidad con el uso de este pronombre son los siguientes:

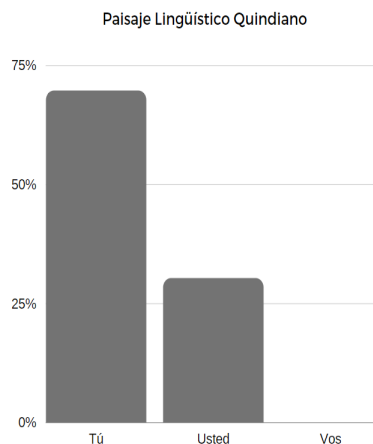
- “**Comparte** alegría y **brinda** en casa”, valla publicitaria de bebida alcohólica;
- “**Visita** nuestro apartamento modelo”, “**vive** el nuevo norte” y “**vive** en un lugar privilegiado”, publicidad de tres constructoras diferentes;
- “**Siembra** una planta, **cosecha** vida”; cartel encontrado en un vivero;
- “**¡Ven** y **descubre** el sitio ideal como ninguno!”; cartel de un hotel turístico.

Imagen 3: uso de pronombre tú



Finalmente, como se mencionó, no se registró ningún caso con el pronombre *vos* (0%). La siguiente gráfica presenta la síntesis de los anuncios encontrados.

Gráfico 2: uso de pronombres en el PL



Para el análisis de este PL se tuvieron en cuenta los niveles físico y discursivo. En el *nivel físico* se contaron vallas y carteles. En el *nivel discursivo* se contaron anuncios de publicidad, información y campaña departamental. Esta investigación analizó el nivel físico en las vallas y los carteles distribuidos en el departamento. Por vallas se entienden todos los anuncios de gran tamaño (*billboards*) que se ubican en una zona aleatoria de la ciudad

Tabla 2: Nivel físico

NIVEL FÍSICO (N=99)			
	TÚ (n=69)	USTED (n=30)	VOS (n=0)
VALLAS	33 (33.3%)	18 (18.1%)	0 (0%)
CARTELES	36 (36.3%)	12 (12.1%)	0 (0%)

Por otro lado, en el *nivel discursivo* se tuvieron en cuenta todo tipo de vallas o carteles pero se categorizaron en publicidad, como cualquier tipo de cartel cuyo objetivo

fuera persuadir a los transeúntes de comprar o invertir en algún negocio o producto; información, como aquellos avisos que brindaran información pero no buscaran convencer a los transeúntes; y campañas departamentales, como aquellos anuncios diseñados por parte de entes como la alcaldía, La gobernación o alguna entidad no gubernamental o sin ánimo de lucro.

Imagen 4: ejemplo de campaña departamental



La imagen 4 es un ejemplo del tipo de carteles que se incluyeron en la categoría campaña departamental. Así, carteles como este y los demás anuncios elaborados por la alcaldía, gobernación o demás organizaciones, se incluyeron en esta categoría.

Tabla 3: nivel discursivo

NIVEL DISCURSIVO (N=99)			
	TÚ (n=65)	USTED (n=34)	VOS (n=0)
PUBLICIDAD	32 (32.3%)	14 (14.1%)	0 (0%)
INFORMACIÓN	28 (28.2%)	12 (12.1%)	0 (0%)
CAMPAÑA	5 (5.5%)	8 (8.8%)	0 (0%)

Paisaje lingüístico virtual

El Paisaje Lingüístico Virtual —PLV— es una extensión que, debido al avance tecnológico, nuevos estudios sociolingüísticos y multidialectales se ha añadido al estudio del PL. El estudio del paisaje lingüístico virtual condensa cualquier tipo de comunicación mediada por internet, ya sea a través de anuncios, páginas web, redes sociales o juegos en línea.

El presente trabajo recogió anuncios de las redes sociales de la gobernación del Quindío, la alcaldía de Armenia y del periódico regional La crónica del Quindío. En cada perfil se identificaron 30 publicaciones en las que se hiciera uso de alguno de los pronombres de tratamiento en torno a los cuales gira esta investigación para su respectivo análisis.

Gobernación del Quindío

En la página web de la gobernación del Quindío (<https://www.quindio.gov.co/>) se encuentra el enlace para acceder a cuenta oficial de Facebook (www.facebook.com/GobernacionQuindio/) de la gobernación. Así, se analizaron ambas páginas para la recolección de datos.

El eslogan de campaña del actual gobierno es “**Tú y Yo Somos Quindío**”, este es un primer

acercamiento a la manera en la cual los pronombres de tratamiento se emplean en las plataformas de la gobernación. De manera similar, de las 30 publicaciones seleccionadas, 28 emplean el pronombre *tú* y sólo dos emplean el pronombre *usted*. Igual que en el PL real, no se registran tokens con el pronombre *vos*.

Imagen 5: Quédate en casa. Imagen tomada de la página web de la gobernación.



La imagen 5 es una muestra de la manera en la cual la gobernación se dirige a los ciudadanos a través de su página web con información sobre los cuidados respectivos frente al COVID 19. De igual manera, algunos ejemplos de los anuncios de las redes sociales de la gobernación son los siguientes:

- “**Vacúnate** sin miedo”
- “En temporada de lluvia **¡preparate** ante deslizamientos!”
- “Organización comunal. **Postula** tu iniciativa. **Descarga** el instructivo y formulario de inscripción”.
- “¿Qué hacer si filtran **tus** fotos íntimas?”
- De otra parte, solamente se contaron dos registros del pronombre *usted*:
- “Para una buena digestión y prevenir enfermedades del corazón, **incluya** frutas en cada una de las comidas”.
- “Para favorecer la salud de los

músculos, huesos y dientes, **consume** diariamente leche o productos lácteos y huevo”.

La siguiente tabla sintetiza los resultados encontrados en la página web y página de Facebook de la gobernación del Quindío.

Tabla 4: tokens en la gobernación del Quindío

GOBERNACIÓN DEL QUINDÍO (N=30)	
TÚ	28 (93.3%)
USTED	2 (6.6%)
VOS	0 (0%)

Alcaldía de Armenia

De manera similar a la recolección de datos en la gobernación del Quindío, se accedió a la página web de la alcaldía de Armenia (<https://www.armenia.gov.co/>) y desde allí a las redes sociales oficiales, Facebook (<https://facebook.com/alcaldiaarmenia/>) y Twitter (<https://twitter.com/AlcaldiaArmenia>).

De las 30 publicaciones seleccionadas, se encontraron un total de 26 publicaciones con el pronombre *tú*, cuatro con el pronombre *usted*, ninguna con el pronombre *vos* y una publicación en la cual se hace uso de los pronombres *usted* y *tú* paralelamente, por lo que se contó en ambas categorías -imagen 6-.

Imagen 6: uso de dos pronombres en la misma publicación



La imagen 6 presenta una alternancia en el uso de los pronombres *tú* y *usted* en la misma publicación. El texto utiliza el pronombre *usted* para dirigirse a los ciudadanos e invitarlos a asistir a la brigada digital del bus TIC: “Lo invitamos a que nos acompañe (...) y se suba en este recorrido”. Por otro lado, la imagen emplea el pronombre *tú* para la misma invitación: “acompañanos en este recorrido”.

Como se mencionó, el 86.6% de las publicaciones de la alcaldía de Armenia que se contaron en este estudio (N=30) emplean el pronombre *tú*. Incluso la imagen del perfil de las redes sociales hace uso de este pronombre: “no te dejes coronar”.

Imagen 7: imagen de perfil de las redes sociales de la alcaldía



A su vez, tan solo el 13.3% de las publicaciones emplean el pronombre *usted*.

Imagen 8: no pague por sus trámites.



Finalmente, no se evidenciaron publicaciones que hicieran uso del pronombre *vos*.

Tabla 5: tokens contados en la alcaldía de Armenia

ALCALDÍA DE ARMENIA (N=30)	
TÚ	26 (86.6%)
USTED	4 (13.3%)
VOS	0 (0%)

La Crónica del Quindío

La última entidad que se tomó en cuenta para este estudio sobre el uso de pronombres de tratamiento en

el paisaje lingüístico virtual quindiano fue La crónica del Quindío, un periódico regional cuya sede principal se encuentra ubicada en Armenia y que presenta noticias e información del departamento del Quindío. Desde la página web del periódico (<https://www.cronicadelquindio.com/>) se accedió a las redes sociales oficiales: Facebook (<https://www.facebook.com/cronicadelquindio>), Twitter (<https://twitter.com/croniquindio>) e Instagram (<https://www.instagram.com/cronicadelquindio/>).

En las 30 publicaciones seleccionadas se encontraron 19 publicaciones con el pronombre *tú* y 11 con el pronombre *usted*. De manera similar a lo ocurrido en el análisis de las publicaciones de la alcaldía de Armenia, no se evidenciaron usos del pronombre *vos* y se encontraron dos publicaciones en las cuales se emplean los pronombres *tú* y *usted* de manera paralela.

Imagen 9. uso de ambos pronombres en la misma publicación

La imagen 9 refleja un caso de curiosidad lingüística pues en la misma publicación se emplean dos pronombres diferentes. Por un lado, en el texto de la publicación se hace uso del pronombre *tú*: “...somos una alternativa para **tu** marca. ¿Qué **esperas** para ser nuestro aliado?” Por otro lado, en la imagen que acompaña la publicación se evidencia el uso del pronombre *usted*: “somos una alternativa publicitaria eficaz para **su** negocio (...). **Paute** con nosotros”. Este mismo fenómeno se presenta en otra publicación como se presenta a continuación en la imagen 10.

Imagen 10: uso de ambos pronombres en la misma publicación.

Igual que en el caso anterior, esta publicación emplea el pronombre *tú* en el texto de la publicación: “la Crónica del Quindío por **tu** suscripción **te** obsequia

una super vajilla. (...) **apresúrate no te quedes sin la tuya**"; y el pronombre *usted* en la imagen que la acompaña: “**Suscríbese a la Crónica del Quindío** (...) y lleve de obsequio la vajilla”.

En cuanto a las publicaciones con el pronombre *tú* (n=19), en su mayoría se encuentran publicaciones de tipo participativo, como invitaciones a concursos, o publicidad de productos de empresas terceras.

Imagen 11: ejemplo de publicación con pronombre *tú*



Sobre el uso del pronombre *usted* (n=12) se cuentan publicaciones de sondeo o, de manera similar a lo evidenciado con el uso del pronombre *tú*, de tipo publicitario o participativo.

Imagen 20: ejemplo de publicación con el pronombre *usted*

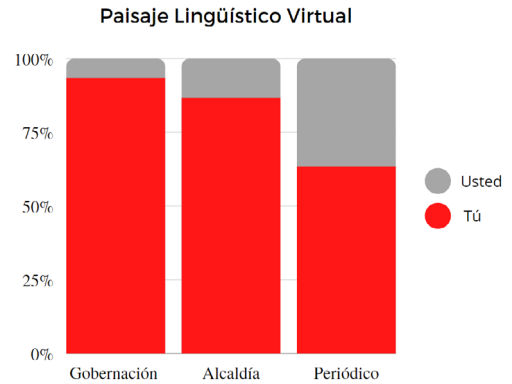


Tabla 6: publicaciones de la Crónica del Quindío

LA CRÓNICA DEL QUINDÍO (N=30)	
TÚ	19 (63.3%)
USTED	11 (36.6%)
VOS	0 (0%)

La tabla anterior resume los hallazgos en relación con el uso de pronombres de tratamiento por parte del periódico regional La Crónica del Quindío en sus redes sociales. A continuación, en la gráfica 3, se sintetizan los resultados del análisis del paisaje lingüístico virtual quindiano.

Gráfica 3: uso de pronombres de tratamiento en el PLV quindiano



Discusión

Siguiendo las conclusiones de Guarín (2020) sobre el uso de pronombres de tratamiento, se entiende que “El habla quindiana se caracteriza por el uso del pronombre *usted* por encima de *tú* y *vos*” (p. 34). Así pues, esta investigación buscó corroborar la siguiente hipótesis:

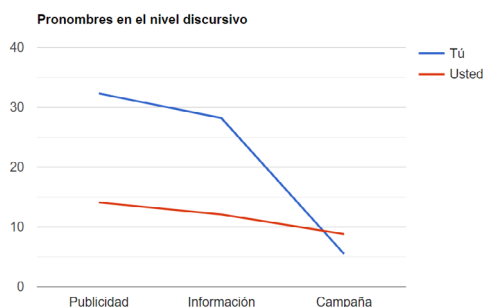
Si bien estudios cuantitativos sobre el uso de pronombres de tratamiento en el Quindío concluyen que el pronombre característico de la región es *usted*, el PL del territorio debe reflejar esta variación lingüística, por lo tanto, los carteles y anuncios públicos deben emplear el pronombre *usted*.

Los resultados obtenidos en esta investigación no corroboran lo propuesto. Como se evidencia en el apartado anterior, en el paisaje lingüístico tan solo el 30.3% de los anuncios estudiados emplean el pronombre *usted*. Esta tendencia también se observa en ambos niveles en los que se llevó a cabo la investigación, pues el pronombre es usado un 30.3% en el nivel físico y un 34.3% en el nivel discursivo. En su mayoría, los anuncios que se encuentran en la ciudad de Armenia hacen uso del pronombre *tú* (69.7% en el nivel físico y 65.6% en el nivel discursivo). A su vez, el pronombre *vos* no presenta ninguna presencia en el PL de la ciudad. Esto último reafirma lo propuesto por Guarín (2020): “El pronombre *vos*, a pesar de ser muy poco frecuente en la sociedad, se emplea de manera esporádica. No obstante, debido a su poco uso, no se podría reconocer como una característica representativa de la variación dialectal del departamento” (p. 34).

Con respecto a las variables que se tuvieron en cuenta para el análisis, como se presenta en la gráfica 4, en el nivel discursivo el pronombre *usted* es mayormente utilizado sobre el pronombre *tú* únicamente en los anuncios que se utilizan en las campañas de entes gubernamentales.

Por otro lado, en cuanto al nivel físico, no se presenta ninguna modificación del uso de pronombres de tratamiento, por lo que no se puede establecer ningún patrón que indique en qué momentos se utiliza alguno de los dos pronombres: su uso es completamente arbitrario.

Gráfica 4: uso de pronombres de tratamiento en el nivel discursivo

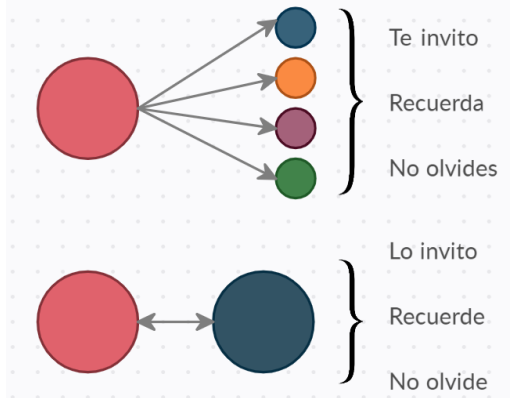


El uso de este pronombre (*usted*) en anuncios de campañas institucionales podría indicar que, al momento de presentar una información general sobre la ciudad o el estado de ésta, como calles cerradas, tipos de multas y zonas en construcción, el uso de *usted* se percibe como una mejor opción para comunicarse con los ciudadanos. Sin embargo, esta misma información presenta un problema, pues los datos obtenidos en el estudio del PLV de la gobernación del Quindío y la alcaldía de Armenia reflejan algo diferente. En ambos casos se usa en mayor medida el pronombre *tú* para comunicarse con los ciudadanos. Igualmente, esta contradicción se refleja en las entrevistas publicadas en las redes sociales de la alcaldía, en las cuales el alcalde, al momento de dirigirse a un interlocutor emplea el pronombre *usted*, pero cuando da

información general y unidireccional emplea el pronombre tú, igual que en las redes sociales.

Es decir, se puede pensar que, en general, en el habla regional el pronombre tú se utiliza de manera unidireccional en anuncios publicitarios, invitaciones e información general que se da a los ciudadanos, pero de las cuales no se espera respuesta. Mientras que, cuando la comunicación es bidireccional, se procede a emplear el pronombre usted. Esta idea se presenta en la siguiente gráfica.

Gráfica 5: uso de pronombres de tratamiento con base en tipo de comunicación



Finalmente, los datos obtenidos en esta investigación también presentan un hecho de curiosidad lingüística, pues como se evidenció en los apartados anteriores —imágenes 1, 6, 9 y 10— hay publicaciones en las cuales se hace uso de ambos pronombres de manera paralela para brindar la misma información, no hay variables que modifiquen su uso.

Conclusión

Esta investigación tuvo como objetivo describir la manera en la

cual los pronombres de tratamiento se presentan en el paisaje lingüístico del departamento del Quindío (Colombia). Para la recolección y análisis de datos se diseñó una ruta metodológica que examinó los niveles físico y discursivo en el PL real, y las redes sociales de tres entidades regionales en el PL virtual. Siguiendo los resultados de estudios anteriores sobre el habla regional quindiana y el uso de pronombres de tratamiento en este departamento, como hipótesis se pensó que, si bien el pronombre característico del habla quindiana es usted, el uso de los pronombres en el PL debería coincidir. Los resultados obtenidos, sin embargo, refutan esta hipótesis.

En el PL se recolectaron 99 anuncios y carteles distribuidos en la ciudad de Armenia y se contaron 69 anuncios con el pronombre tú y 30 con el pronombre usted. Similarmente, en el análisis de las redes sociales de la gobernación del Quindío, la alcaldía de Armenia y el periódico regional La crónica del Quindío, se identificó que en los tres casos el pronombre de mayor uso es tú, siendo usado un 93.3% por la gobernación, un 86.6% por la alcaldía y un 63.3% por La crónica del Quindío. Además, se evidenciaron casos en los cuales, tanto en el PL como en el PLV, ambos pronombres se utilizan de manera paralela, ya sea en el mismo cartel o en la misma publicación.

Finalmente, tras comparar el uso de estos pronombres en el PL y en el PLV con los resultados obtenidos por Guarín (2020) y las entrevistas publicadas en las redes sociales mencionadas, se generó una nueva hipótesis sobre una nueva variable

que puede modificar la alternancia de uso de los pronombres de tratamiento en esta región del país. Así pues, este artículo concluye que, por un lado, los pronombres usted y tú caracterizan el habla quindiana. Por otro lado, aunque en la oralidad el pronombre más empleado es usted, en el PL y en el PLV el pronombre de mayor uso es tú. Finalmente, esta investigación presenta la direccionalidad de la interacción como una nueva variable que modifica el uso de estos pronombres en el habla; en conversaciones bidireccionales la gente se comunica con el pronombre usted, a excepción de casos específicos como los mencionados en estudios anteriores, y utilizan tú para la comunicación unidireccional como las pancartas y los anuncios.

Referencia bibliográfica

- Agudelo Montoya, C. L., Pasuy Guerrero, G. Y., Escobar Giraldo, O., & Ramírez Osorio, J. F. (2016). Actitudes lingüísticas de los profesores de lenguas de la Universidad de Caldas respecto al voseo. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 16–28.
- Amos, H. W., & Soukup, B. (2020). Quantitative 2.0: Toward Variationist Linguistic Landscape Study (VaLLS) and a Standard Canon of LL Variables. En D. Malinowski & S. Tufi (Eds.), *Reterritorializing Linguistic Landscapes: Questioning Boundaries And Opening Spaces*. Bloomsbury Academic.
- Backhaus, P. (2007). *Linguistic landscapes: A comparative study of urban multilingualism in Tokyo*. Multilingual Matters.
- Bartens, A. (2003). *Notas sobre el uso de las formas de tratamiento en el español colombiano actual*. 20. https://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_bartens.pdf
- Bengochea, N. (2019). Lenguas en la marquesina: Análisis del paisaje lingüístico de barrios de la Ciudad de Buenos Aires. *Signo y seña*, 35, 47–88. <https://doi.org/10.34096/sys.n35.6937>
- Ben-Rafael, E. (2009). A Sociological Approach to the Study of Linguistic Landscapes. En I. G. Shohami & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (1st edition). Routledge.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Multilingual Matters.
- Brown, R., & Gilman, A. (1970). The pronouns of power and solidarity. En T. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 253–270).
- Castillo Lluch, M., & Sáez Rivera, D. M. (2013). Paisajes lingüísticos en el mundo hispánico. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, XI(1 (21)), 9–22.
- Cepeda Ruiz, C. Y. (2014). *Usted, tú, sumercé y vos: Formas pronominales de tratamiento en el español de Bogotá (Colombia)* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cisneros Estupiñán, M., Osorio Monsalve, S. M., & Brito Cardona, S. (2014). *El proyecto PRESEEA en la ciudad de Pereira, Colombia*. XVII congreso internacional asociación de lingüística y filología de américa latina (ALFAL 2014), João Pessoa - Paraíba, Brasil. <https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/>

- trabalhos/R0587-2.pdf
- Colenso-Semple, S. (2008). ¿“Tú” o “usted”? La adaptación de los inmigrantes colombianos al sistema de tratamiento madrileño. *Gaceta Hispánica de Madrid*.
- Comajoan Colomé, L., & Long, E. (2012). The Linguistic Landscape of Three Streets in Barcelona: Patterns of Language Visibility in Public Space. En D. Gorter, H. F. Marten, & L. Van Mensel (Eds.), *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230360235>
- Coulmas, F. (2009). Linguistic Landscaping and the Seed of Public Sphere. En I. G. Shohami & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (1st edition). Routledge.
- Doyle D’Ambrosio, H. (2004). Pragmática, sociolingüística y pedagogía de los pronombres de tratamiento en lengua española. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 39, 37–25.
- Escobar, A. M., & Potowski, K. (2015). *El Español de los Estados Unidos*. Cambridge University Press.
- Extra, G., & Barni, M. (2008). Mapping linguistic diversity in multicultural contexts: Cross-national and cross-linguistic perspectives. En M. Barni & G. Extra (Eds.), *Mapping linguistic diversity in multicultural contexts*. Mouton de Gruyter.
- Fernández Juncal, C. (2020). Funcionalidad y convivencia del español y el vasco en el paisaje lingüístico de Bilbao. *Íkala*, 25(3), 713–729. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a04>
- Flórez, L. (1953). Vos y la segunda persona verbal en Antioquian. *Thesaurus : boletín del Instituto Caro y Cuervo*, Tomo IX. Nums. 1, 2 y 3.
- Franco Rodríguez, J. M. (2007). El español en el Condado de Miami-Dade desde su paisaje lingüístico. *Linred*, 5, 1–29.
- García Rodríguez, A. (2014). *Las fórmulas de tratamiento en el español de Colombia*. https://www.academia.edu/7394896/_Las_f%C3%B3rmulas_de_tratamiento_en_el_espa%C3%B1ol_de_Colombia_
- Gorter, D. (2006). Introduction: The Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism. En D. Gorter (Ed.), *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*. Multilingual Matters.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2017). Linguistic Landscape and Multilingualism. En J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6>
- Guarín, D. (2021). Uso de los pronombres de tratamiento en el Quindío. *Artículo bajo revisión*.
- Guarín, D., Muriel Valencia, J., Pérez Gonzáles, J., & Tabares Erazo, M. (2015). Descripción lingüística del apodo en el habla cotidiana de futuros docentes bilingües licenciados en Lenguas Modernas. En A. Galindo Martínez (Ed.), *Investigación en Bilingüismo: Aportaciones de futuros licenciados en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío* (Vol. 1, pp. 109–127). Editorial Kinesis.

- Hipperdinger, Y. H. (2020). Lenguas e imágenes en la cartelera comercial: Concurrencias en un paisaje lingüístico argentino. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 41, 161–182. <https://doi.org/10.25145/j.refiull.2020.41.08>
- Idárraga Valencia, S. J. (2017). La investigación sociolingüística en la Universidad del Quindío. *Boletín Redipe*, 6(10), 32–41.
- Ivkovic, D., & Lotherington, H. (2009). Multilingualism in Cyberspace: Conceptualizing The Virtual Linguistic Landscape. *International Journal of Multilingualism*, 6(1), 17–36. <https://doi.org/10.1080/14790710802582436>
- Jang, J. S. (2012). La dinámica de la alternancia entre tú, vos y usted en Medellín (Colombia) desde la teoría de la acomodación comunicativa. *Forma y Función*, 25(1), 22.
- Jang, J. S. (2014). La frecuencia del uso del usted en tres zonas del departamento de Antioquia (Colombia). *Forma y Función*, 27(1), 45–65. <https://doi.org/10.15446/fyf.v27n1.46943>
- Kasanga, L. A. (2015). Semiotic Landscape, Code Choice and Exclusion. En R. Rubdy & S. Ben Said (Eds.), *Conflict, Exclusion and Dissent in the Linguistic Landscape*. Palgrave Macmillan.
- Lara Bermejo, V. (2018). Acomodación en los pronombres de tratamiento de ecuatorianos en España. *Lengua y migración*, 10(1), 7–31.
- Leimgruber, J., Vingron, N., & Titone, D. (2020). What Do People Notice from Real-World Linguistic Landscapes? A Review of the Literature and Recommendations for Future Eye-Tracking Research. En D. Malinowski & S. Tufi (Eds.), *Reterritorializing Linguistic Landscapes: Questioning Boundaries and Opening Spaces*. Bloomsbury Academic.
- Lindgård, A. (2016). *El ustedeo de familiaridad en Colombia* [Tesis de Maestría]. Universidad de Tromsø.
- López López, G. (2015). *Diferencias dialectales en el uso de las formas de tratamiento: Tú y usted en páginas de Facebook de dos equipos de fútbol de Bogotá*. 4to Encuentro internacional de español como lengua extranjera, Bogotá, Colombia. <https://spanishincolombia.caroycuervo.gov.co/encuentro-lengua-extranjera/ponencias/L%C3%B3pez%20L%C3%B3pez%20Giovani.pdf>
- Ma, Y. (2019). *El paisaje lingüístico chino-español en la ciudad de Valencia y su aplicación a la enseñanza de ELE a los sinohablantes* [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia.
- Maldonado Sandoval, Á. M. (2020). *El Paisaje Lingüístico de la ciudad de Bogotá como recurso pedagógico en la clase de ELE* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/77836>
- Mas Álvarez, I. (2014). Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera. *redELE: revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 26.
- Montes Giraldo, J. J. (1982). El español de Colombia: Propuesta de clasificación dialectal. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 37(1), 23–92.
- Montes Giraldo, J. J. (1985). *Estudios sobre el español de Colombia*. Instituto Caro y Cuervo.

- Mooney, A., & Evans, B. (2015). *Language, Society and Power* (4a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315733524>
- Ospina Castro, L. (2018). *Las formas de tratamiento en el español colombiano y su reflejo en algunos manuales de E/LE* [Trabajo Final de Master]. Universitat de Barcelona.
- Rivera-Mills, S. (2011). Use of Voseo and Latino Identity: An Intergenerational Study of Hondurans and Salvadorans in the Western Region of the U.S. En *Selected Proceedings of the 13th Hispanic Linguistics Symposium*. Cascadilla Proceedings Project.
- Rubdy, R. (2015). Conflict and Exclusion: The Linguistic Landscape as an Arena of Contestation. En R. Rubdy & S. Ben Said (Eds.), *Conflict, Exclusion and Dissent in the Linguistic Landscape*. Palgrave Macmillan.
- Sebba, M. (2011). Discourses in Transit. En A. Jaworski & C. Thurlow (Eds.), *Semiotic landscapes: Language, image, space*. Continuum.
- Serna Pinto, M. A. (2018). *La modalidad en los morfemas de futuro en el corpus PRESEEA- Pereira*. https://www.academia.edu/36575881/The_modality_in_the_morphemes_of_future_in_the_corpus_PRESEEA_Pereira
- Spolsky, B. (2009). Prolegomena to a Sociolinguistics Theory of Public Signage. En I. G. Shohami & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (1st edition). Routledge.
- Thistlethwaite, J., & Sebba, M. (2015). The Passive Exclusion of Irish in the Linguistic Landscape: A Nexus Analysis. En R. Rubdy & S. Ben Said (Eds.), *Conflict, Exclusion and Dissent in the Linguistic Landscape*. Palgrave Macmillan.
- Uber, Diane R. (2011). Forms of Address: The Effect of the Context. En M. Díaz-Campos (Ed.), *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics* (pp. 244–262). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444393446.ch12>
- Uber, Diane Ringer. (1985). The Dual Function of *usted*: Forms of Address in Bogotá, Colombia. *Hispania*, 68(2), 388–392.
- Weyers, J. R. (2016). Medellín Cuenta con vos: The changing role of voseo in written communication. *Comunicación*, 37, 67–81.



Educación Como Proceso Dialógico Donde El Sujeto Es El Principal Agente De Cambio

Education As A Dialogic Process Where The Subject Is The Main Agent Of Change

 **Hermencia Rocio Pico¹**

 **Dora Inés Arroyave Giraldo²**

Recepción: Abril 14 de 2021
Aprobación: Mayo 15 de 2021
Publicación: Junio 30 de 2021

Cómo citar este artículo:

Pico, Hermencia. Arroyave G, Dora (2021). “Educación como proceso dialógico donde el sujeto es el principal agente de cambio”.
Miradas, Vol. 16, N° 1. pp. 97 - 118
<https://doi.org/10.22517/25393812.24863>

Resumen

El presente documento tiene como objeto ofrecer una mirada frente a la educación como proceso dialógico que concibe al sujeto como agente de cambio y transformación de la realidad social, política y cultural; en consecuencia, se llevó a cabo una revisión crítica de literatura sobre currículo, educación popular y complejidad, pensados como partes de un todo llamado educación. Así, se aborda el currículo pensado como eje organizacional de la educación que procura generar propuestas contextualizadas, provoca el repensar la escuela en la riqueza de las experiencias que otorgan las vivencias de los alumnos y

1 Magister en Educación. Docente de Educación Básica Primaria. Colegio Integrado Pedro Santos –Pinchote, Santander. Candidata a doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. ORCID: 0000-0001-7063-1404 hermencia14@gmail.com

2 Doctora en Educación. Profesora investigadora de la facultad de educación de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. Colombia. Líder del grupo de investigación ESINED. Estudios Interdisciplinarios Sobre Educación. Líder de la línea: Estudios Críticos Sobre Educación y Currículo. ORCID: 0000-0003-0913-4841 dora.arroyave@usbmed.edu.co; diarroyave@hotmail.com

sus contextos, y se fortalece en la visión del docente cosmopolita que está en constante reflexión de su práctica.

Además, en la educación popular se halla una iniciativa pensada para liberar al ser humano de los problemas y fenómenos creados por los procesos de desarrollo que colonizan, alienan y persuaden en favor de la globalización. Así mismo, se señala el alcance de la complejidad en la educación desde la comprensión del conocimiento dinámico, acompañado de las paradojas como un elemento para fortalecer la educación en la visión de cambio, el fomento de la crítica en los docentes y estudiantes y una forma de robustecer la dialógica en las aulas. Se concluye que la educación es un proceso dinámico, cambiante y emancipador, sobre el cual se reflexiona a partir de diferentes posturas, nociones, modelos o elementos que lo enriquecen y permiten repensarlo desde la capacidad crítica de los sujetos.

Palabras clave: Complejidad, Currículo, Educación, Educación Popular, Proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

The purpose of this document is to offer an overview concerning education as a dialogic process that conceives the subject as a change agent and transformation of social, political, and cultural reality. Hence, a critical revision of literature about curriculum, popular education, and complexity was carried out, always thinking of them as a whole called education. Thus, the curriculum is approached as an organizational axis of education that seeks to generate contextualized proposals, causing rethink the school in the experiences' wealth that the students' experiences grant and their context, strengthening the cosmopolitan vision of the professor, who is in constant reflection about his/her practice.

On the other hand, in popular education, there is an initiative conceived to release the human being of the problems and phenomena created by the development processes that colonize, alienate, and persuade in support of globalization. Moreover, the scope of the complexity in education is pointed out from the understanding of the dynamic knowledge, matched of the paradoxes as an element to strength education in the vision of change, the promotion of the critical in the teachers and students, and a way to reinforce the dialogic in the classrooms. It concludes that education is a dynamic process, changing, and emancipatory, about which is reflection as of different positions, notions, models, or elements that enrich it and allow rethink it from the critical capability of the subjects.

Keywords: Complexity, curriculum, Education, Popular education, teaching-learning process.

Introducción

Los momentos de crisis producen escenarios para nuevas tomas de decisiones y ponen en evidencia problemas que permanecían ocultos a ojos de la mayor parte de la ciudadanía (Porlan, 2020, p. 1502-1)

En diferentes escenarios de disertación, la educación es pensada como medio para generar conocimiento y desarrollar en los sujetos habilidades comunicativas, de pensamiento y capacidad crítica, logrando un estado de madurez materializado en procesos metacognitivos, que le lleven a la reflexión sobre sí mismo y a pensar en beneficio de otros y los requerimientos de su contexto; desde esta perspectiva, la educación privilegia el diálogo de saberes que transita en diferentes nociones o concepciones vinculadas

a su sentido de proceso, de ahí la importancia de discutir respecto a la incidencia que ejercen en la educación algunos elementos como el currículo, la educación popular y la complejidad. Dichos elementos, se desarrollan a partir de tres apartados que configuran el documento.

El primer apartado “*la educación con propósito humano*”, compara concepciones de currículo como elemento de reflexión, generador de procesos de cambio y apertura en las escuelas, como lo indican Hansen (2013) y Giraldo, et al., (2019), frente a otras realidades de este, en función de lo administrativo, constituido por acciones repetitivas con tendencia homogeneizadora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, se amplía la visión de currículo como medio para enriquecer las aulas en el reconocimiento de nuevos modelos pedagógicos, en la generación de experiencias significativas surgidas del contexto y en la apertura al cambio del profesor cosmopolita (Sánchez y Gracia, 2017; Hansel, 2013, Beltrán y Cuellar, 2014).

El segundo apartado titulado “*En busca de sociedades más justas: proyecto pedagógico de educación popular*”, se reconoce la educación popular como propuesta político-pedagógica, en la que docente y estudiante construyen aprendizajes significativos a partir de sus interacciones y en acciones contextualizadas pensadas para emancipar la sociedad de los problemas que le afectan en forma masiva (Mejía, 2014; Muñoz, 2013; De la Calle, 2011). Además, se entretrejen apuestas de la

educación popular para el cierre de brechas sociales y territoriales a partir del diálogo y confrontación de saberes, que son la principal herramienta del educador popular.

Por último, el apartado “*La complejidad y sus elementos para la educación*”, prioriza algunos aspectos complejos como las paradojas y la creación de redes de conocimiento, que han permitido avances significativos en el proceso educativo, centrados en definición de espacios de reflexión y crítica, donde la duda, las incertidumbres y las situaciones problemas son ejes de navegación en la construcción de conocimiento dinámico y dialógico.

Finalmente, el artículo compila en las conclusiones los hallazgos del recorrido hecho sobre los textos revisados que permiten la configuración del escrito y los aportes que desde el punto de vista de las autoras sostienen como importantes para el lector, función de pensar la educación como proceso dialógico donde el sujeto es el principal agente de cambio.

Educación con propósito más humano

La humanidad transformada por fin en Humanidad, la nueva comunidad englobadora de la Tierra-patria y la metamorfosis de la humanidad son las caras de la nueva aventura humana posible.
(Morin, 2020, p. 85)

El currículo pensado no solo para la administración

La idea de estructura organizacional ha permeado todos los campos del saber, y allí se han generado un sinnúmero de epistemologías,

paradigmas y concepciones conceptuales alrededor de esta y la educación no es ajena a esto, ya que sin la organización estructural del sistema educativo y de las instituciones en sí, es posible que no se dé un proceso de enseñanza y aprendizaje organizado o jerárquico como el Estado propone desde sus lineamientos y orientaciones generales; dicha posibilidad, suscitaría un caos frente a la zona de *confort* de quienes piensan solo en cumplir con los mínimos que orientan las políticas educativas, lo cual no es conveniente para las masas de poder.

En este orden de ideas, la educación tiene el currículo como eje organizacional, reconocido generalmente como un mecanismo estructural de conceptos, áreas, estrategias, modelos pedagógicos y esquemas administrativos, entre otros, que orientan una institución y en el cual se desarrollan acciones que, por ser lineales para su cumplimiento, sesgan el fundamento, interpretación y uso de otras opciones pedagógicas que enriquecerían dicho eje. Así pues, un eje problematizador en la concepción de currículo “es su dependencia organizativa, su vinculación a formas de administración de un sistema, mezclándose, o confundiéndose, o justificándose mutuamente las razones administrativas con las educativas” (Contreras 2010, p. 549).

No obstante, esta idea de currículo puede cambiar para pensarse en un medio que enriquece los procesos educativos y emancipa la educación de las políticas alienantes y globalizante, dando paso a posturas más críticas sobre la importancia de este, como se

concibe a continuación:

El currículo no es un concepto abstracto que exista por fuera de la experiencia humana o un documento ingenuo o neutro; es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas que tienen lugar en un tiempo y espacio determinados y con personas concretas (Giraldo, et al., 2019, p. 12).

Dicho de otra manera, el currículo para la educación debe cimentarse en la realidad los actores educativos, pensado como ejercicio dinámico y cambiante, que se construye y reconstruye a partir de las experiencias que brinda cada individuo, su contexto local y lo que subyace de planos globales. Por consiguiente, quienes diseñan este elemento deben estar dispuestos al cambio, abrirse a nuevas posibilidades y navegar en aguas que les permita enriquecer sus prácticas educativas, así lo afirma Hansen (2013), al concebir la idea de “currículo como una respuesta viva ante la experiencia: como una expresión de los intentos por producir sentido, por entender, por apreciar, por sentirse como en casa” (p.113).

Esta mirada posibilita inferir que detrás de cada experiencia educativa hay un proceso de reflexión sobre los individuos que son afectados por el currículo, a fin de facilitar su bienestar sin limitar su imaginación, generando en ellos una visión de educación más allá de un sistema que educa desde áreas para un rol específico; siendo

vista, como un medio para transformar vidas, dar la oportunidad de generar inquietudes, despejar incertidumbres y edificar procesos de investigación que susciten otros modos de repensar la educación y la coexistencia para que los seres humanos sean más humanos. Para esto, necesitamos ampliar el campo visual del currículo, sería pensar en “una mayor apertura institucional, de tal manera que puedan proliferar distintas formas de concebir las propuestas de enseñanza y los encuentros educativos que puedan ocurrir en su seno” (Contreras 2010, p.565).

A la idea anterior, Giraldo, et al., (2019), añaden una concepción de currículo como “sistema abierto que permite modificaciones internas y externas y que ve el cambio como un asunto transformativo y no progresivo” (p. 13). Esto indica que, frente a las nuevas miradas educativas, el currículo no solo es un documento en ejercicio; por el contrario, puede configurarse como un todo de las partes que conforman la educación, convirtiéndose en pilar de un engranaje que se transforma a medida que lo requiere, mejorando, cambiando o reubicando piezas tras las posibilidades que ofrece el contexto de cada institución educativa, y dando paso a un currículo transformado en legado cosmopolita que, para Hansen (2013) es una orientación por derecho propio respecto a la creatividad cultural, entendida en su sentido sociolingüístico, centrado en la práctica grupal e individual, donde la escuela se vislumbra como un espacio de reflexión, de reconfiguración de culturas, cosmovisiones e ideas, que al ponerse en diálogo conllevan a mejores aprendizajes en los estudiantes

y a la construcción de ciudadanos más humanos y consientes del medio en el que sobreviven.

Por lo anterior, debe existir una postura de oposición a mantener una visión única del currículo; de lo contrario se recaería en el ideal de currículo secuenciado, que en palabras de Contreras (2010), es aquel cuyos “contenidos correspondientes a cada nivel tienen que distribuirse con precisión a lo largo del curso, fijándose un mismo ritmo de aprendizaje para todos” (p. 555). Este currículo alimenta la idea de una educación homogenizada, sin tener en cuenta escenarios reales donde no todos los seres aprenden a un mismo ritmo ni de la misma forma; por lo tanto, la tarea educativa es la reflexión continua del currículo pensado como un medio transformador, en el que intervienen para su definición los diferentes actores educativos, así como el reconocimiento de la diversidad de saberes y requerimientos de los contextos permeados por el proceso educativo.

Atreverse a explorar para repensar la educación

Desde la cumbre de las ideas aristotélicas, el emerger de nuevos escenarios para la enseñanza como los ofrecidos por Pestalozzi, Dewey, Decroly y Montessori, entre otros grandes de la pedagogía, hasta el abrir campo a elementos de la complejidad, la educación ha sido repensada por el hombre en busca de fortalecer su capacidad de aprender y enseñar, de avanzar, detenerse y volver a iniciar. Sin embargo, en la actualidad se aprecia una tendencia hacia una educación más

estática, que repite las mismas acciones y lleva un orden de enseñanza alrededor de normativas educativas en las que se proyectan aulas pensadas como “una secuencia de actividad que determina un currículum fragmentado por cursos y materias, y un horario y un calendario que establecen un momento y un tempo para el aprendizaje académico, separado a su vez de otras experiencias y saberes” (Contreras 2010, p. 551)

Es así que, la educación ha venido cruzando aguas revueltas entre nuevas concepciones de la pedagogía hasta el anclaje de modelos como el de la escuela graduada, que se ha convertido en modelo usado por gran parte de instituciones educativas, debido a los beneficios que se han visto sobre el mismo en cuanto constituyó una nueva forma de reorganizar la educación; no obstante, ha recibido fuertes críticas alrededor de convertir el currículo, la práctica y la experiencia de enseñanza aprendizaje en un espacio poco dinámico; esta idea es coherente con lo expresado por Contreras (2010),

Una escuela, por lo demás, que se ha convertido en un engranaje de un monstruo gigantesco, el “sistema educativo”, lleno de burocracia, de controles, de razones administrativas más que pedagógicas para infinidad de sus prácticas, que basa el funcionamiento de su maquinaria en la lógica de la normativa (que busca el obligado cumplimiento al margen de las personas implicadas), más que en la de la relación, que es el

espacio para encontrar lo adecuado. (p. 552)

Como se ha dicho, la escuela graduada es un modelo muy usado, que ha sido censurado; sin embargo, se mantiene en pie porque fluye sin presiones, sus actores se habitúan a las implicaciones de esta y porque la mayoría de acciones ya están diseñadas, conociéndose la ruta de su ejecución sin pensar en otras necesidades; en contraposición, Sánchez y García (2017) indican que “si no hay transformación no hay educación, necesitamos una educación que contribuya a cambiar el mundo, humanizándolo” (p. 3). Con esto se especifica que se requiere de una escuela pensada para los seres que forma y se forman, teniendo en cuenta sus exigencias, posibilidades y territorios en el que están inmersos, lo cual afecta sus intereses, sus ideales y por tanto, permea el proceso educativo.

De ahí que se piense en una escuela cuya “educación favorezca la aptitud natural del espíritu para plantear y resolver los problemas y correlativamente estimular el pleno empleo de la inteligencia general” (Morin, 2002, p. 24), una escuela así, consciente que los estudiantes logren poner en duda o refutar ideas expuestas, procura procesos para fortalecer la creatividad y genera espacios de argumentación y debate para los educandos dialoguen sobre lo que les es propio en sus contextos y las realidades mostradas en escenarios globales. En este sentido la escuela alcanza una organización del conocimiento desde la cual se interrelacionan los saberes, las culturas y los individuos para formar

parte de un todo y así dejar emerger un pensamiento “ecologizante” como el propuesto por Morin (2002), que reconoce la diversidad, busca interacciones entre todo fenómeno y su contexto y permite pensar local y globalmente.

En la misma línea de ideas expuestas, Beltrán y Cuellar (2014) mencionan que “el fin inmediato de la educación es el desarrollo de la capacidad para transformar el medio, superando las miradas que concebían el ambiente como algo fijo que proporcionaría la norma de los cambios en el organismo” (p.166). En esta perspectiva, los actores de la educación están llamados a construir en la experiencia y la experimentación este proceso, como lo han hecho los pioneros de modelos como el de Montessori o el de la pedagogía activa, que rompen con paradigmas de la escuela tradicional. Estos modelos circulan alrededor de “otras escuelas”, que para Contreras (2010) son “un fenómeno concreto: la existencia de escuelas que no se han configurado por los patrones que tenemos asociados a lo que es una escuela” (p. 550).

En lo mencionado, las llamadas “otras escuelas” invitan a avivar las experiencias, convirtiéndolas en procesos significativos para el aprendizaje, acompañadas de ambientes generadores de pretextos donde los estudiantes exploran, indagan y enriquecen sus saberes a partir de las interacciones con los demás. Así, estas otras escuelas cohabitan con modelos como el de “escuela graduada” y proyectan sus resultados con el propósito de invitar a las instituciones educativas

a que las exploren, reconociendo en ellas su centro de aprendizaje en los niños y niñas quienes:

Pueden atender al sentido íntimo de sí, en relación a los demás, y en donde la tarea siempre en construcción (mientras se hace y se vive todo lo demás) es, en el fondo, la exploración de la libertad, entendida como la exploración y la apertura de sí a lo otro (Contreras, 2010, p. 553).

Teniendo en cuenta lo anterior, se deduce que al individuo en formación hay que enseñarle a reconocerse así mismo para abrir la posibilidad de reconocer al otro y de esta forma aprender e interactuar juntos, construyendo procesos que les sean significativos y que contribuyan a sus aprendizajes; para ello, las experiencias son la principal fuente. Ahora bien, frente a las experiencias desde la filosofía como arte de vivir, Hansen (2013) expresa que “una de las tareas de la educación es ser conscientes de esa condición existencial y trabajar para hacer que los contactos de uno con el mundo sean tan fructíferos como las circunstancias permitan” (p.69).

Además, a partir de dichas experiencias los actores de la educación deben hallar un sentido de estabilidad, concebido como “una disposición o una sensibilidad que nos empuja a pensar en el cambio y en las fuerzas que lo desencadenan, en vez de, sencillamente, amilanarnos o retirarnos cuando nos enfrentamos a él” (Hansel, 2013, p.68). Dicha estabilidad permite a los seres ser puertas abiertas, cruzadas por caminos

lentos de costumbres, de lo reiterativo, lo predeterminado y lo estable para llegar a otros lados donde se originen nuevos aprendizajes, los cuales tienen la posibilidad de ser o no adquiridos y aprendidos, dependiendo del interés, las ideas enraizadas desde la cuna y especialmente de las experiencias vividas.

Al pensar en otras escuelas, es preciso ser consciente que no siempre estas obtienen los resultados esperados, ya sea porque se desconoce su proceso en general, no se tienen los recursos suficientes para la implementación o simplemente se llega a un aula de la cual no se tiene conocimiento, como le sucede a los maestros especialmente rurales con Escuela Nueva que desconocen mucho del modelo o modelos existentes y no tienen las herramientas para abordar estas escuelas, como dice Beltrán y Cuellar (2014), “aquí se pone de presente un modo para juzgar al maestro como un experimentador desprovisto de las herramientas necesarias para aplicar coherentemente las modernas teorías pedagógicas” (p. 170).

En fin, repensar la educación traspasa el simple hecho de adoptar un modelo y generalizarlo, sin hacerle seguimiento o evaluar su impacto. Hacer conjeturas sobre la educación implica reconocer los aciertos de las otras escuelas y experimentar alrededor de modelos cercanos a nuestros contextos o de similares condiciones, para enriquecer esta experiencia, mientras se abre la posibilidad de explorar esas otras escuelas que aún no se reconocen, y en este ejercicio importa el hecho de admitir la existencia de un

pensamiento complejo, mostrado por Morin (2011) como un pensamiento capaz de no quedarse encerrado en lo local y lo particular sino de concebir los conjuntos sería apto para favorecer el sentido de la responsabilidad y de la ciudadanía.

Profesor desde una visión cosmopolita

Para Hansel (2013), el cosmopolitismo describe un espíritu de apertura a aprender de los contactos de la vida, especialmente de aquellos que son nuevos y por esa razón, pueden parecer extraños, inestables, inquietantes o quizás, incluso atemorizantes. Por tal razón, pensar en un profesor cosmopolita, es pensar una persona en constante reflexión, que recapacita en sí mismo y desde sí, en los demás, para replantearse valores y bases morales que transmitirá a sus estudiantes a partir de sus acciones. Así pues, los profesores son los sujetos que primero deben contemplar con otros ojos la educación para transformarla, haciéndola parte de su vida y logrando con esta, satisfacer necesidades propias que promuevan espacios ricos en aprendizajes significativos, recreen sus experiencias e inviten a los demás a dar ese pequeño paso de cambio; ya que,

Son los docentes quienes pueden dar, en primer lugar, un impulso a los procesos de transformación, a la investigación, a la innovación, a los cambios políticos, asumiendo el papel de “intelectuales transformadores” y “actores ético- sociales” empeñados en conseguir un modelo de ciudadanía responsable

ante la humanidad y el planeta. (Sánchez y García, 2017, p. 5)

De esta manera se va dando forma a una educación cosmopolita, en donde es conveniente que los maestros en formación o futuros profesionales en el campo educativo, sean conscientes de su labor como agentes de emancipación, que piensen cómo en su realidad, lograr enfrentar retos a partir del uso de nuevas herramientas, procesos y elementos que tengan a su disposición; puesto que para Hansel (2013), “las acciones de cambio inevitable, el cultivo de respuestas sobre el mismo y la posición crítica frene a los puntos de vista y conducta humana, son condiciones que subyacen en el quehacer de los profesores en cualquier escenario” (p.66).

Desde otra mirada, un proceso cosmopolita transformador, según Boni (2011), “nace del encuentro con lo culturalmente diferente, a partir del entendimiento y la práctica de una transculturalidad real que asume que no existen jerarquías entre las culturas” (p. 80). Por lo tanto, los docentes desde su formación están llamados a propiciar espacios de socialización de experiencias, mantener contacto con otros docentes y permitirse conocer el trabajo del otro como medio para reconocer, reconstruir o mejorar sus prácticas en beneficio de sus estudiantes, mostrándoles la importancia de las interacciones, los valores y el intercambio de conocimiento, como forma de reconocer transformaciones y apretura frente a lo que ha sido influenciado por la crítica.

En esta medida, la labor docente puede ser pensada no solo en función

de enseñar conocimiento aislados, sino en servicio a los sujetos y todo cuanto les rodea, para hacer que el ser humano conciba su identidad, cultive la solidaridad y la fraternidad como parte de su humanidad, consiga desafiar incertidumbres y sea capaz de proponer soluciones a situaciones de su vida cotidiana, con el propósito de unir lo científico con lo humano y lo tecnológico con el desarrollo natural (Hessel y Morin, 2012). De esta manera, el docente auspicia una verdadera reforma de pensamiento que le acerca a la complejidad, donde se vislumbra la transdisciplinariedad como una solución para apropiar dicho pensamiento complejo, en función de propuestas innovadoras que apunten no solo al reconocimiento de saberes científicos sino de cosmovisiones y saberes tradicionales que se integren a proceso de investigación para pensar otras formas de educar.

En busca de sociedades más justas: proyecto pedagógico de educación popular

...el aprendizaje no tiene que ver con la memorización del conocimiento muerto y de las habilidades asociadas con el aprendizaje para un examen, sino con el compromiso con una lucha más amplia por los derechos individuales y la justicia social.
(Giroux, 2018, p. 164)

El porqué de la educación popular

La problemática histórica del pueblo latinoamericano condicionada por los fenómenos de colonización, dominación, exclusión, marginación, opresión, desigualdad, injusticia e instrumentalización, producto de la

imposición del pensamiento utilitario euro centrista y de la pragmática dominadora norteamericana, conduce a diseñar, construir e implementar una acción educativa con identidad auténtica, local, autónoma, liberadora y fundada en el respeto por las diferencias, en y desde el Sur y desde abajo, conocida como “Educación Popular”, así lo afirma Mejía (2014) al señalar que,

La educación popular se sigue constituyendo como una apuesta por transformar la sociedad desde la educación, y en la urgencia de sus desarrollos y en la particularidad de los contextos y ámbitos brotarán otras tensiones que cada uno de los lectores de este texto debe complementar para mostrar la vitalidad de este pensamiento (p. 28).

Así mismo, se destaca la Educación Popular como una propuesta política-pedagógica, con un acumulado propio y un desarrollo desde distintos enfoques (histórico, epistemológico, sociológico, antropológico, conceptual y metodológico), cuya finalidad es la reconstrucción de un proyecto educativo y pedagógico para todos, orientado al establecimiento de una sociedad más justa, digna, humana y equitativa en un mundo globalizado y dominado por el capitalismo. Con relación a lo anterior, Muñoz (2013) califica la educación popular como “un proceso social mediante el cual los sectores populares llegan a convertirse en el sujeto histórico - mesiánico, gestor y protagonista de

un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase” (p. 158), del cual se espera se susciten espacios de reflexión y crítica ante los fenómenos que afectan al individuo y a los grupos, para pensarse en uno solo y hacer posible surgir nuevos enfoques, teorías y metodologías que permitan desvirtuar acciones de sometimiento individual o social.

Desde otra mirada, De la Calle (2011) indica que “la educación popular ha sido más explícita en el reclamo y la denuncia, en la intencionalidad y la conciencia de la deliberación de la acción educativa transformadora” (p.141); por ello la Educación Popular, vinculada con nuevas propuestas político-pedagógicas pensadas desde el Sur o desde Latinoamérica (Educación Liberadora, Pedagogía del Oprimido, Educación Emancipadora, Pedagogías crítico-sociales, Pedagogías Comunitarias, etc.), tiene su punto de partida en la lectura crítica y propositiva de nuestra realidad, reconociendo la práctica educativa como agente para la transformación y superación de las condiciones que impiden que los pueblos del Sur tengan su autonomía, muestren su rostro oculto y levanten su voz silenciada, piensen por sí mismos y decidan soberanamente sin las imposiciones de otras ideologías.

Esta pertinente acción educativa cuenta con un acumulado propio (hecho movimiento y propuesta político-pedagógica) y con alternativas educativas, políticas, culturales, sociales y económicas que reflejan los intereses y anhelos de los grupos populares del Sur como espacio geográfico y cognitivo. Dicho acumulado responde,

entre otras, a las preguntas de la educación en dónde, para qué, para quién y desde dónde; además, dispone de nuevos escenarios, posee identidad y contenido que van surgiendo en el contexto, guiando a los sujetos a pensar no solo como individuos, sino en colectivo, a construir su identidad desde la toma de conciencia del ser de grupo, a tener sentido de pertenencia, compartir aprendizajes sociales, entre otras acciones en torno a la identidad. En este sentido, Lorenzo (2008) expresa que “el proceso complejo y dinámico de formación identitaria y cultural depende de la posibilidad de ese sujeto de pertenecer y de ser, en la medida en que se relaciona con los otros creando nuevos sentidos de pertenencia y de referencia” (p. 35). En esta medida, la creación de identidad favorece los procesos populares, donde se reconoce el ser como parte de un todo, promueve beneficios comunes y da paso a construcciones colectivas que propenden justicia, equidad y emancipación.

Otro de los ámbitos que circunda la Educación Popular, es la preocupación por la naturaleza y la importancia de hallar un equilibrio entre la relación humano-naturaleza, a partir de lo que Mejía (2014) denomina eco-política, “como un asunto de los centrales y un componente básico de cualquier transformación” (p. 12); esta eco-política, invita a pensar en los usos y connotaciones que se le están dando a la naturaleza y las diferentes formas de vida que la habitan, preocupándose por mantenerla viva y rescatarla de los ataques que sufre bajo los rostros del desarrollo, la tecnología y la

sustentabilidad, los cuales deben ser un solo engranaje que se piense en torno al bienestar de todos y no de unos pocos que lideran procesos globalizantes y capitalistas.

Así pues, la Educación Popular promueve la recuperación de cosmovisiones que protegen el medio ambiente y busca fortalecerlas en modelos sociales como el Buen Vivir, que ha ido incorporando construcciones en función de la igualdad, la solidaridad y la protección de la naturaleza y todo lo que en ella se forma; buscando así, una interacción dinámica y sinérgica con el entorno natural, en perfecta armonía con la madre tierra y su cuidado.

También, cabe resaltar que otro objetivo de la Educación Popular es refundar una democracia genuina desde la identidad de una sociedad que siente, piensa y sistematiza su realidad desde el Sur y desde abajo, lugar donde es, está y existe en el mundo. Una educación así concebida desde el Sur y desde abajo, será el instrumento liberador para el surgimiento de una subjetividad rebelde que, con un nuevo dispositivo metodológico, conceptual y epistemológico, logre romper las cadenas que nos esclavizan, mediante la acción transformadora y emancipadora que coloca a nuestro alcance esa propuesta político-pedagógica.

Saberes que se extienden sin frontera

La Educación Popular, como acción educativa y pedagógica comprometida con el ser latinoamericano y situada en un contexto diverso y pluridimensional del Sur, también se enriquece con elementos políticos, sociales, culturales, conceptuales,

metodológicos y económicos propios de nuestros pueblos ancestrales, con sus cosmogonías y cosmovisiones que sirven de fundamento para el diseño, la construcción e implementación de una propuesta político-pedagógica liberadora desde el Sur y desde abajo; pero que no solo se quede en el Sur, sino que se extienda, se confronte con otras propuestas y se nutra de ellas, a partir de diálogos de concertación entre saberes y conocimientos, en procura de invalidar pensamientos unilaterales de una sociedad basada en meras dicotomías que suscitan la segregación generada entre las potencias dominantes y los pueblos dominados.

En este sentido, esta propuesta multidimensional se vislumbra como una acción pedagógica de negociación cultural, en cuyos ámbitos de individuación, socialización, vinculación a lo público, a movimientos y formas organizadas, construcción de procesos de gobernabilidad y masividad, se hace específico el proceso de diálogo de saberes (intraculturalidad), confrontación de saberes (interculturalidad) y negociación cultural (transculturalidad) (Mejía, 2014, p. 11). Dicho diálogo y confrontación, se establece desde lo que Mejía (2014) denomina el principio de complementariedad, donde la interculturalidad y la transculturalidad posibilitan pensamientos universales alrededor de la concertación de acciones críticas que logren emancipar la sociedad de ideas que la reprime.

De la misma manera, la propuesta de Educación Popular permite cerrar brechas entre las fronteras del Sur y el Norte, a partir de una relación de

identidades que distingue necesidades y oportunidades en común y se enriquecen a través de un aprendizaje dialógico que modifica realidades sociales sesgadas y divididas por ideologías o cosmovisiones distantes; de manera que estas últimas, pueden dialogar para que confluyan en concepciones comunes alrededor del conocimiento, la cultural, las estructuras sociales y la educación, dando paso a otros mundos posibles de todos y para todos. (Mejía, 2014)

A lo anterior, Mejía (2014) añade que el diálogo de saberes y conocimientos abren caminos al pensamiento hegemónico en lo cultural y pedagógico, lo cual rompe con los sistemas cerrados. En esta perspectiva, la complementariedad otorga múltiples posibilidades de debate y concertación, donde la educación popular provee de técnicas, métodos y estrategias a la sociedad para modelarlos en espacios dinámicos, cambiantes y fluctuantes, invitando a los sujetos a ser actores de intercambio de saberes generados a partir de estas prácticas para que a la vez se motiven a comprobar, ajustar o modificar las mismas a partir de procesos creativos; ya que el llamado de la Educación es a “imaginar, inventar e instaurar cambios en las técnicas de enseñanza usadas y la forma como se conoce y experimenta la realidad, con una actitud de afecto y reconocimiento recíproco” (Berbesi, 2014, p. 262), en donde ese reconocimiento recíproco se abre desde el Sur hacia el Norte y viceversa.

En suma, se puede afirmar que el intercambio de saberes y conocimientos entre sur y norte a partir del análisis de las cosmogonías y las ciencias

modernas como complemento uno de la otra para generar nuevas teorías en beneficios globales y no solo locales, permite construir un saber de frontera, en donde también habrá que pensar las formas institucionales que pueden cobijar no solo ese intercambio, sino también las formas bajo las cuales va a ser posible lograr esa producción de saber cómo lo expone Mejía (2014).

Los educadores populares como agentes de cambio

Los educadores populares están llamados a efectuar un despliegue de pilares, enfoques, métodos, conocimientos y estrategias que emergen desde la Educación Popular, partiendo del lugar donde se desarrollan los sujetos; porque allí, pueden favorecer los aprendizajes significativos y la construcción de identidad, bajo la lógica de un espacio que reconocen como suyo. En este sentido, Lorenzo (2008) manifiesta que,

Cuanto más articulada esté la práctica pedagógica con la experiencia y la vivencia de los ámbitos en los que los sujetos se forman —es decir, familia, barrio, comunidad, instituciones, espacios y grupos humanos formales e informales, etc.—, mayores posibilidades encontrará el reconocimiento de la identidad popular y cultural de cada individuo, grupo social o comunidad (p. 39).

En este ámbito, “el contexto es un elemento clave para ser aprovechado por el educador popular en busca de la emancipación humana y la descolonización del ser” (Muñoz,

2013, p.161), dando al educando la posibilidad de reconocer lo que sabe y ejecutar procesos de metacognición a partir de ejercicios de diálogo de saberes y conocimientos que se promuevan en el aula o el lugar donde se aprende. En esta línea, ser educador popular implica pensar alrededor de cambios que generen actos equitativos, favorezcan los grupos excluidos, dominados y segregados y favorezca en los estudiantes el reconocimiento de su identidad a nivel individual o grupal; además de “pensar esas otras formas de la democracia y la ciudadanía para hacerla más horizontal, y que son visibilizados por nuestros grupos populares, más allá de quienes han terminado rescatando y trasladando a nuestros contextos la democracia radical” (Mejía, 2014, p. 16).

Para De la Calle (2011), “los educadores populares pretenden la formación del sujeto humano en términos de un aprendizaje social potencializador de la constitución ciudadana, en busca de armonizar los comportamientos democráticos con las perspectivas de los derechos singulares” (p. 140); dicho de otra forma, los sujetos formados desde la Educación Popular tienen la capacidad de tomar conciencia alrededor del bien común, no solo local, sino global, mediado por la participación, el respeto por el otro y sus ideas y especialmente de utilizar lo aprendido para favorecer e impulsar el desarrollo de su comunidad. Para lograr lo anterior, Berbesi (2014) expresa que:

El proceso educativo deberá ser coherente, que los capacite para vivir en dignidad y ejerza sus

derechos de ciudadanía, en respuesta a las necesidades humanas, capaces de construir la historia en colectivo, orientadas a leer la realidad, formando seres solidarios y darles las herramientas para que subsane problemas y tomen decisiones (p. 265)

Otro aspecto relevante del educador popular, según Mejía (2014), es que genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social, donde, a partir de la sistematización de aquellos saberes hasta el momento sometidos y poco reconocidos como las cosmogonías y los no científicos, se validan por medio de investigaciones, originando otras teorías o métodos que llevan a aplicar y visibilizar estos saberes en diferentes campos de acción humana individual y social. Para apoyar dicha sistematización, la Educación Popular “se ve jalada a generar procesos pedagógicos específicos para los que se generan en el ciber-espacio, en las redes, en las wikis, y que transforman el espectro y las formas de lo masivo en este siglo XXI” (Mejía, 2014, p. 22). Así, la educación popular toma aspectos de la tecnología que le sirven para promover y hacer más accesibles sus prácticas, y a la vez analiza la tecnología desde una mirada crítica, para que su uso sea en favor de la humanidad y no en contra.

De esta forma se resalta que la formación de autonomía es un eje de la Educación Popular, en tanto educador como educando reafirman su identidad, el liderazgo y la toma de decisiones;

dicha autonomía también comprende dejar que los miembros de la comunidad educativa logren aprender a aprender, constituyéndose como sujetos críticos, libres y conscientes de la construcción de un proyecto de vida en los que la introspección y extrospección, les permite la reflexión sobre su identidad. (Berbesí, 2014).

La complejidad y sus elementos para la educación

Tenemos que confeccionar o construir entre todos nuevos trajes, nuevas formas de vestir la educación para que responda, realmente, a las necesidades de una sociedad compleja (Pozo, 2020, p. 18)

Educación y complejidad

La educación ha sido vista desde tiempos remotos como la base para el cambio, el desarrollo y un escenario de interacciones, donde las ideas confluyen en pro de la sociedad. A pesar de ello, ha sido afectada por las diferentes epistemologías y paradigmas crecientes de las distintas épocas. Por ejemplo, con la epistemología positivista emergió el concepto de sujeto y objetividad, en los cuales la acción de conocer, que es dinámica, de intercambios y multidimensional, se encerró en el objeto del conocimiento, dando paso a un sujeto que razona desligado de sus sentimientos, emociones y sensaciones múltiples que produce el exterior para lograr la objetividad, concebida en una acción imparcial que revela solo la realidad sin estar permeada por la mirada individual.

Para Najmanovich (2008), “pensar un universo independiente del pensamiento que lo está pensando:

he aquí la paradoja fundante de la epistemología” (p. 16); en otras palabras, el conocimiento no debe darse aislado entre sujeto y objeto; por ello, la educación como medio para explorarlo, ha de promover las interacciones y el establecimiento de relaciones no lineales entre el individuo y lo que se desea conocer, abriendo espacios para que en estos dos se vincule el contexto, las ideas externas y por supuesto, la mirada individual del sujeto frente a su objeto de conocimiento.

Con la idea anterior, se tiende a abandonar la estética del conocimiento llamada representacionalismo, caracterizada por Najmanovich (2008) como aquella que “solo admite mundos disjuntos, aislados, mutuamente excluyentes” (p. 16), es decir, la realidad es única al ojo humano, así el sujeto al no interactuar con el mundo externo, no lo logra ver; por tanto, solo se hace una representación de lo real, aislada de cualquier percepción sensorial que le puede llevar a reformular dicha realidad. En el campo educativo el representacionalismo se ha ido aislando para dar paso a nuevas formas de pensamiento, en las que el conocimiento no se origina de una sola forma según lo expresaba la ciencia clásica, por el contrario, este se enriquece con las múltiples visiones que le pueden brindar desde el exterior.

Así, la educación al abrir nuevas posibilidades de conocer y producir conocimiento, en la variedad de perspectivas que nos provee el contexto y en términos de multidimensionalidad, permite el ingreso al enfoque de la complejidad que, además de ser un componente de cambio que suscita la

singularidad rechazando la aceptación de una visión única del mundo, “se acerca a la educación para abrir sus puertas a los aportes fundamentales de esta como lo son viabilizar otros interrogantes, gestar nuevas miradas sobre el mundo y sobre nosotros en él” (Najmanovich, 2008, p. 20). De esta manera, el acto de enseñar no queda resumido al ejercicio de transmitir y reproducir una misma acción frente al conocimiento; por el contrario, la enseñanza se dinamiza en tanto los actores (maestro-estudiante) comparten experiencias, aclaran inquietudes y construyen bajo la experiencia otras formas de pensar y conocer.

En esa línea de pensamiento lo proponen Arroyave y Barreto (2020),

La consideración del pensamiento complejo en un mundo que cambia de forma acelerada y constante es una invitación a no dejarse llevar por el afán, contemplando a la educación como un asunto de producción en serie, y abrir lugar a la reflexión y consciencia de los sujetos actores-autores educativos para llevar a cabo interacciones recíprocas modificantes con el otro, con el medio y hasta consigo mismo, si es que se quiere hacer un aporte significativo a la sociedad (p. 81)

Ahora bien, los enfoques de la complejidad conllevan a un pensamiento dinámico pensado bajo la configuración de las transformaciones en la realidad

que afectan, generan caos y se abren para asimilar nuevos procesos, entrelazar teorías y se acerca a otros campos del conocimiento para alimentarlo y enriquecerlo. Dicho pensamiento dinámico debe ser llevado al proceso de enseñanza aprendizaje a partir de espacios de innovación que faciliten a los estudiantes ser protagonistas y constructores de su propio aprendizaje y, en función de esta lógica, edifiquen un pensamiento dinámico que sea poético, permitiéndoles producir, crear y transformar su entorno con nuevas vivencias que los acerquen a otros conocimientos. De ahí que surja la necesidad de replantear los currículos pensados para abordar los intereses de los estudiantes, los requerimientos del contexto y alejados de lo preestablecido como forma única de transmitir conocimiento.

En la misma línea, respecto de las relaciones como eje fundamental del pensamiento dinámico, cabe resaltar que estas dan origen a la dinámica vincular de la que emergen los sistemas complejos; por tanto, el sistema educativo se ve permeado de esta dinámica vincular, que es un componente que ofrece a los estudiantes herramientas para que logren entretejer conocimientos, adquirir habilidades que les faculta para sortear situaciones problemas, reconocer la realidad de su contexto en la diversidad, plantearse interrogantes, comprender la existencia del error y las múltiples visiones sobre la verdad. De esta manera, en palabras de De Jesús, et al., (2007):

Una educación desde la perspectiva compleja tiene que ser pertinente desde

una visión planetaria, lo que se manifestaría en una propuesta para la comprensión y edificación del fenómeno educativo como algo más humano, multidimensional, integrador, intercultural, transdisciplinario, reconecedor del error, la incertidumbre y la diversidad y de un conocimiento apto para el abordaje de problemas, para la formación de un ciudadano involucrado con las necesidades de su entorno desde un ejercicio de transformación permanente. (p. 3)

En coherencia con lo expresado por los autores, se vislumbran nuevos retos para la educación enmarcados en procesos de enseñanza aprendizaje, en los que se reconozcan saberes socialmente significativos que admitan no solo transferir conocimientos, sino valores, costumbres y formas de actuar en concordancia con las necesidades de cada individuo y con las de los demás, manteniendo un equilibrio armónico entre seres humanos y naturaleza. Esto generará mayor conciencia planetaria e intercambio de ideas que modifiquen los esquemas comunes de desarrollo y busquen alternativas dentro de los sistemas complejos para hacer de la convivencia y el proceso de globalización dos ejercicios más humanos.

3.2 Paradojas: un elemento para la educación

Hacer uso de elementos

complejos en la producción de conocimiento lleva a que el ser humano realice un ejercicio inagotable en el cual va comprobando, indagando, experimentado y advirtiendo sobre nuevos saberes, esto le hace a su vez responsable de transmitir dicho conocimiento como una bola de nieve que enriquece las maneras de conocer y a los saberes. En palabras de Najmanovich (2008), “la complejidad es una reconfiguración global de las formas de producir, validar y compartir el conocimiento” (p. 31); entonces los enfoques complejos usan diversos recursos para fortalecerse y entre ellos encontramos las paradojas.

Vega y Olmos (2011) indican que “un hecho se considera paradójico cuando resulta contrario a las expectativas razonables, rompiendo alguna regularidad real o presunta” (p. 443). Así pues, la paradoja se constituye en un elemento de la complejidad, en cuanto se sale de los conceptos lineales y permite hacer conjeturas sobre un concepto, teoría, ciencias u otro elemento que se aborde alrededor del conocimiento, como los expresa Najmanovich (2008) “cuando nos encontramos con una paradoja “chocamos” contra los límites de nuestro paisaje cognitivo, ya se trate de un paradigma, un modelo, una teoría, o una cosmovisión” (p. 19).

Se puede afirmar, que las paradojas son recursos que sirven en el proceso educativo, ya que constituyen respuestas e incertidumbres alrededor de lo que se enseña, cómo se enseña y por qué se enseña, permitiendo esto modular acciones que fortalezcan los procesos de enseñanza aprendizaje, de

esquemas de pensamiento que llevan a los actores del proceso a cruzar límites, establecer semejanzas, salirse de la zona de *confort* y tocar fibras que se perciben más allá de la realidad que nos rodea. De esta manera se consideran las paradojas como “compuertas evolutivas que nos convidan a validar creencias, teorías y paradigmas, y para salir de ella construyendo paisajes cognitivos con variedad dimensional” (Najmanovich, 2008, p. 19).

Por otra parte, la educación se mueve en tendencias según teorías dadas a partir de procesos de investigación en contexto, sobre esta idea De Jesús et al., (2007) mencionan que “los Escépticos, precursores del Constructivismo sostenían que estamos atrapados en una paradoja porque queremos construir conocimiento verdadero y solo accedemos al conocimiento a partir de la experiencia y esta es cambiante, mutable” (p.4). Dicha paradoja es la de la educación, por esta razón, hay que evitar abordar los procesos de enseñanza en un contexto cambiante que le es distante para el estudiante; así, para que el contexto sea significativo, el estudiante tiene que experimentar en este, establecer vínculos de reconocimiento, exploración, indagación y percibir sus cambios para apropiarse los nuevos saberes que le brinda a medida que pasa el tiempo y es permeado por distintos factores que le modifican.

Así mismo, al estar la educación en espacios dinámicos, cambiantes donde se generan nuevas visiones del mundo y de su contenido, Vega y Olmos (2011) reconocen que “las paradojas son un terreno fértil, donde

se pone a prueba nuestra capacidad de buscar soluciones” (p. 444); por ello, se configuran en herramientas para fortalecer el razonamiento de los estudiantes, ofreciendo la posibilidad de cuestionarse por los elementos que circundan sus contextos, repensando sus formas de ser, actuar y convivir con los demás y de igual forma buscando múltiples soluciones a situaciones que convergen tras el análisis de cada elemento que se constituye a partir de una paradoja.

Desde otra mirada, la escuela puede llegar a convertirse en un espacio estático con ausencia de cambios, manteniendo una misma línea de acción que otorgue la razón a las políticas educativas preestablecidas y no contempla la diversidad para efectos de enseñar. Así pues, al pensar este hecho como paradoja del fin de la educación (como eje promotor de cambio), se puede usar esta como un medio para salir de dicho estado, ya que en referencia de Najmanovich (2008) “la paradoja nos provoca, y nos exige, pensar de otro modo para poder salir de lo que podría ser un círculo vicioso” (p. 19). En concordancia, dicha paradoja educativa puede conllevar a repensar cambios en la escuela convirtiéndola en un espacio de experimentación en la que se estimule la creatividad de los estudiantes, se piense en espacios que propendan por la cultura, el arte y el ambiente, se distingan como saberes indispensables para formación de ciudadanía.

De esta manera, se identifican las paradojas como un elemento para fortalecer la educación desde la visión de cambio, el fomento de la crítica en

los docentes y estudiantes y una forma de robustecer la dialógica en las aulas, donde la circulación de saberes se fortalezca a partir de la interacción e intercambio de conocimientos, para dar fin a paradojas existentes con acciones novedosas y a su vez originando otras que permitan estar dentro de un círculo de constante cambio y reflexión frente a las acciones que se están dando en la escuela.

Importancia de las redes en educación

Hoy día, las relaciones mueven las dinámicas del mundo y en tendencia está la organización de grupos sociales, estudiantiles, laborales y de diferentes de personas con intereses comunes. A estas asociaciones se les conoce como redes, este concepto es abordado por Najmanovich (2007), quien asegura que “pensar en red implica ante todo la posibilidad de tener en cuenta el alto grado de interconexión de los fenómenos y establecer itinerarios de conocimiento tomando en cuenta las diversas formas de experiencia humana y sus múltiples articulaciones” (p. 73). Con esto, se establece una nueva línea de interacción entre las personas, otras formas de aprender, expresarse y adaptarse a nuevas posibilidades que se crean a partir del compartir de experiencias, de nuevos saberes y de la construcción colectiva de conclusiones o constructos que conllevan a un beneficio común.

Por lo anterior, la educación viene avanzando también en la creación de redes que permiten ampliar el campo de acción de los estudiantes alrededor de los conocimientos y aprendizajes deseados por ellos, posibilitando nuevas

formas de aprender, generar círculos de saberes y, especialmente, fortalecer un saber en torno al gusto o habilidad de quien desea dominarlo y enriquecerlo con el aporte de los demás. Además, las redes configuradas y organizadas por gusto, necesidad, curiosidad o interés propio, permite a sus integrantes abrirse a nuevas posibilidades, expresar sus ideas sin temores a señalamientos o prejuicios, lo que confiere a la red una característica de libertad que permite avanzar a espacios poco explorados y hacerlos propios para reconstruirlos a partir del interconocimiento.

Najmanovich (2007) comenta que “las redes son de naturaleza heterárquica y adhocrática, puesto que toda configuración es un resultado adhoc de los encuentros”(p. 77); por ello, las redes no limitan, no se constituyen en un contrato para aquellos que forman parte de estas, lo que las hace libres, únicas y especialmente posibles de acceso a quienes tengan interés en ellas. En concordancia con esto, Salcedo (2014) enuncia:

Jóvenes interconectados, sin fórmulas, sin jerarquías, desde relaciones horizontales, sin el tiempo como camisa de fuerza, sin la necesidad de los encuentros para el debate y la toma de decisiones, trabajan colectivamente sin desconocer lo individual. Se anexan y se retiran del proyecto cuando desean, pues su motivación no viene del líder, sino de sí mismo y de su fe en lo que está haciendo. El sujeto está desarrollando plenamente

sus habilidades, aporta lo que sabe, no lo que le pide la institución y el equipo. Y algo que valoramos mucho los humanos, en este trabajo en red se nota en el acto tu aporte. (p. 7)

Así mismo, las redes en el campo educativo se convierten en un espacio único, que oferta conocimiento y lo dinamiza a través de las emociones e intercambios de sus miembros, abriendo la posibilidad de que estos amplíen su visión del mundo en retrospectiva, verificando aportes y proyectando nuevos, en miradas amplificadas que enfoquen no solo la realidad cercana, sino de paso a hacer una inspección más profunda como la que propone Najmanovich (2008) con el “configura-Zoom” donde especifica que este “admite el ajuste de varios parámetros simultáneamente posibilitando un sistema de enfoque multidimensional” (p. 32). Dicho de otra manera, él configura – Zoom, admite ampliar el conocimiento tras la experimentación, la multidimensionalidad, el cambio de visión singular para transformarla en plural, ante la concepción de conjunto como elemento para la construcción de nuevas ideas, teorías, proyectos y transformación que se forjan en red.

De esta forma se logra entender la idea de red como un todo que cualifica, dota de importancia y reconoce la labor de sus partes, lo que motiva a sus miembros a estar en ella y reconoce, en palabras Vilar (2008), que “la red es en sí misma un objeto de reflexión, investigación y estudio, al margen de las problemáticas que quiera abordar, por lo que requiere un importante esfuerzo de metacognición”

(p. 271). Como se aprecia las relaciones generadas en un colectivo ya sea educativo, social, político se solidifican en la red dinámica para construcción de conocimiento y servicio mutuo en pro del sujeto y objeto de conocimiento.

Conclusiones

La educación es un proceso en el que influyen diversos factores, entre ellos el currículo, elemento esencial para organizar los procesos de enseñanza aprendizajes, pensados desde las necesidades del contexto y que hace partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa en su continua construcción y reconstrucción. Dicho currículo debe ser leído y apropiado por docentes cosmopolitas, en quienes predomina la reflexión continua sobre la realidad educativa y su práctica, con el fin de favorecer los intereses de aprendizaje de los estudiantes para lograr transformar sus realidades por diversas que sean. Así mismo, el currículo como facilitador y mediador de procesos, logra su autonomía tras la implementación y evaluación de modelos pedagógicos que afecten los contextos, se permitan pensar en lo que requieren que se les enseñe a los estudiantes y cómo hacerlo, de manera que no se limite a propuestas únicas o estandarizadas, lo cual le permite estar dispuesto al cambio a mediada que la sociedad y el contexto también cambian.

Como acción educativa auténtica, que busca responder a problemáticas del pueblo latinoamericano, condicionadas por fenómenos como la colonización, la migración, las injusticias sociales, el capitalismo acaparador y la opresión

entre otras, la Educación Popular busca transformar la sociedad desde la educación. Para ello se concibe como una propuesta político-pedagógica, que suscitan espacios de reflexión y crítica sobre la sociedad, de los cuales se generan nuevos enfoques, teorías o métodos, en pro de fundar una democracia genuina y un equilibrio entre hombre y naturaleza pensado desde el buen vivir. De otra parte, la educación popular demanda de docentes que articulen sus prácticas al contexto donde se desarrollan los educandos, pensando en cambios que generen equidad y promuevan la formación autónoma, no solo de estudiantes sino de los mismos docentes. De esta manera, la Educación Popular rompe con sistemas cerrados, a partir del diálogo entre saberes y conocimientos que se confrontan desde diferentes posturas y contextos locales y globales.

La complejidad y sus elementos han influenciado al proceso educativo, viabilizando la construcción de conocimiento desde las interacciones y relaciones no lineales entre el individuo y su objeto cognoscente. De esta manera, la educación se dinamiza a partir del diálogo activo de saberes entre sus actores, donde se destaca al estudiante como protagonista en el proceso de aprendizaje brindado en aulas que promueven la innovación y la formación no solo desde el conocimiento, sino en el ser ético, social, político y humano. Otro escenario posible para la educación como sistema complejo, es el uso de las paradojas, elemento que le permite repensarse en torno a respuestas e incertidumbre sobre las acciones generadas alrededor de lo que

se enseña y como se enseña. También, en un sistema educativo circundado por la complejidad, se hace importante abrirse a las múltiples posibilidades que le otorga el contexto y para ello una forma dinámica de hacerlo es el trabajo en red, donde se construyen, fortalecen y generan diferentes acciones propuestas en grupos con propósitos semejantes.

En suma, la educación está pensada como un espacio donde priman las interacciones entre los actores del proceso con el contexto para generar aprendizajes más significativos; así mismo, existen diferentes epistemologías, teorías, paradigmas y propuestas que han cerrado o diversificado las acciones implementadas por las instituciones educativas; por tanto es deber de estas y su comunidad en general verificar la pertinencia de dichas propuestas en favor de los contextos y su desarrollo desde una lectura crítica y reflexiva permanente, es pues un transitar hacia “la oportunidad y la responsabilidad de trabajar por una educación mejorada y, a la vez, transformadora. Una educación en la que no solo se aprenda bien, sino que también sea útil para vivir mejor” (Musons, 2021, p. 15).

Referencia bibliográfica

- Barreto Cruz, M. A., & Arroyave Giraldo, D. I. (2020). Educando desde la paradoja: un desafío frente a un contexto donde lo más estable es el cambio”. En D. I. Arroyave Giraldo (Ed.), *Estudios multirreferenciales sobre educación y currículo, lecturas desde la complejidad*. (pp. 61–82). Editorial Bonaventuriana.
- Beltrán, R. R., & Cuellar, M. Y. C. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 16(22), 157-172.
- Berbesí, N. C. G. (2014). La educación popular y las acciones pedagógicas vinculantes. *Educere*, 18(60), 257-267.
- Boni Aristizábal, A. (2011). Educación para la ciudadanía global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*. (17):65-85. <http://hdl.handle.net/10251/45824>
- Contreras D. J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. En: *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*. Editorial Morata, Pág. 548 - 566
- De Jesús, M. I., Andrade, R., Martínez, D. R., & Méndez, R. (2007). Repensando la educación desde la complejidad. *Polis. Revista Latinoamericana*, (16). URL: <http://journals.openedition.org/polis/4581>
- De la Calle, C. V. (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(1), 133-146.
- Giraldo, E., Cadavid, A. M. y Flórez, S. (2019). Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros. *Educación y Educadores* 22(1), 9-22. DOI: 10.5294/edu.2019.22.1.1
- Giroux Henry, (2018). Manifiesto por una pedagogía crítica. En Aparici et al., *LA OTRA EDUCACION, pedagogías críticas para el siglo*

- XXI. (pp. 155-169). Universidad Nacional de Educación a Distancia -UNED-.
- Hansen, David T. (2013). El profesor cosmopolita en un mundo global: buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido. Narcea.
- Hessel, S. y Morin, E. (2012). El camino de la esperanza. Una llamada a la movilización cívica. Epub. P. 27-31
- Lorenzo, Z. B. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. Obtenido de CLACSO: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>.
- Mejía, M.R. J. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (62).
- Morín E. (2020). Los desafíos del poscoronavirus. En Cambiemos de vía, lecciones de la pandemia. (p. 38-48), Planeta.
- Morin, E. (2002). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Nueva visión.
- Morin, Edgar. (2011) La vía para el futuro de la humanidad. Paidós.
- Muñoz Gaviria, D. (2013). Lectura de contexto: La educación popular como práctica libertaria. El Ágora USB, 13(1), 155-162
- Musons Jordi, (2021). Reinventar la escuela: Una brújula para familias y educadores para comprender la educación del siglo XXI. Arpa.
- Najmanovich, D. (2007) El desafío de la Complejidad: Redes, cartografías dinámicas y mundos implicados. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 12, núm. 38, pp. 71-82
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Editorial Biblos. Pág. 15-33
- Porlán Rafael, (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad2(1), 1502. doi:10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502
- Pozo Juan Ignacio, (2020). La educación esta desnuda: Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada. SM.
- Salcedo, H. (2014). Paradojas de la Educación actual. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, universidad Autónoma Latinoamericana.
- Sánchez, M. C. H., y García, B. G. (2017). Currículum y práctica docente: hacia una educación transformadora. Congreso Nacional de Investigación educativa- COMIE.
- Vega, L., & Olmos, P. (2011). Compendio de lógica, argumentación y retórica. Editorial Trotta. Pag 443-444
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación*, 20(3), 267-277.



La Convergencia Interdisciplinaria En El Contexto Educativo De Secundaria En La Aplicación Del Principio De Corresponsabilidad Para Mejorar La Actividad Del Docente Como Intelectual Orgánico

The Interdisciplinary Convergence In The Secondary Educational Context In The Application Of The Principle Of Stewardship To Improve The Activity Of The Teacher As An Organic Intellectual

 **William Aguirre Marín¹**

Recepción: Abril 12 de 2021

Aprobación: Mayo 27 de 2021

Publicación: Junio 30 de 2021

Cómo citar este artículo:

Aguirre M, William (2021). "El Contexto Educativo De Secundaria En La Aplicación Del Principio De Corresponsabilidad Para Mejorar La Actividad Del Docente Como Intelectual Orgánico".

Miradas, Vol. 16, N° 1. pp. 119 - 130

<https://doi.org/10.22517/25393812.24864>

¹ Ingeniero Civil. Docente de la institución Educativa Ciudad Boquía - Pereira william201027@gmail.com

Resumen

El presente artículo expone las ideas centrales del marco de referencia teórico que sirvieron para la construcción teórica de las ideas educativas fundamentales que orientaron el texto de referencia “El sentido del principio de corresponsabilidad frente a las prácticas pedagógicas de los docentes, el papel de la familia y la política educativa” para aspirar el Doctorado en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

En este sentido el presente texto señala la convergencia interdisciplinaria y teórica que permite orientar la necesidad del principio de corresponsabilidad y función fundamental que convierte al docente en “intelectual orgánico” en el quehacer del acto educativo en ejercicio de la ejecución del derecho a la calidad de la educación, que lo interpela por contribuir con su liderazgo a agenciar procesos de cambio.

Palabras clave: Intelectual orgánico. Hegemonía. Pedagogía. Principio de Corresponsabilidad. Desarrollo humano. Hermenéutica crítica. Libertad.

Abstract

This article presents the central ideas of the theoretical frame of reference that served for the theoretical construction of the fundamental educational ideas that guided the reference text “The sense of the principle of co-responsibility in the face of the pedagogical practices of teachers, the role of the family and educational policy ”to aspire to the Doctorate in education from the Technological University of Pereira.

In this sense, the present text indicates the interdisciplinary and theoretical convergence that allows sustaining the need for the principle of co-responsibility and fundamental function that turns the teacher into an “organic intellectual” in the task of the educational act in exercise of the execution of the right to quality of education. education, which challenges him to contribute with his leadership to agency processes of change.

Keywords: Organic intellectual. Hegemony. Pedagogy. Principle of Stewardship. Human development. Critical hermeneutics. Liberty.

Desarrollo

El presente artículo se propone orientar reflexiones pertinentes y conducentes a la actividad docente en relación con las exigencias que el impone el siglo XXI desde el punto de vista social, la necesidad de entender la dimensión económica de las relaciones sociales y su repercusión, así como las cuestiones políticas que derivan de su actividad como intelectual orgánico en el sentido en lo guía Gramsci como autor referente de las teorías de los procesos escolares para la implantación de principios educativos que permitan una educación ética de la autonomía del pensar, en el marco de una dimensión normativa y axiológica en el que se desplazan los fines propios de la educación.

Las teorías educativas que se vinculan con las teorías políticas generan una reflexión directa sobre el papel del docente, pues es el *responsable de los agenciamientos fundamentales de las actividades del sistema escolar*, siendo en este sentido desde donde se genera la pertinencia de figurar un intelectual orgánico en el docente como garantía de compromiso y eficacia de los procesos educativos, siendo así el que acto educativo tiene una dimensión político-social que permite vincular especialmente el principio constitucional de la corresponsabilidad, que permite la convergencia institucional interdisciplinaria para la definición y organización de los procesos educativos que implique una unidad en la planificación, en el establecimiento de objetivos curriculares que manifiesten los objetivos político educativos.

Para esto es fundamental que el docente no se vea inmerso en las paradojas de la cotidianidad docente, en un procrastinar constante en la reproducción automática de contenidos y procesos institucionales sin reflexión, sin incluir sus esfuerzos investigativos, sin utilizar sus expectativas e ideas creativas de cambiar lo que debe ser cambiado desde el aula, esta es una idea de resistencia para el docente ante las pautas implantadas por la institucionalidad, que tienden a desvirtuar el discurso de la calidad suprimiéndole la reflexión pedagógica imprescindible para defender siempre las variadas dimensiones del ser humano que se realizan en el acto educativo, en la práctica pedagógica del docente que supera sus paradojas, cree en lo que investiga y defiende las realidades de su contexto para superarlas, para evitar la indolencias de las prácticas institucionales que priorizan la eficacia de los procesos de tipo administrativo en perjuicio de las metas pedagógicas y la calidad de la educación.

En este sentido las reflexiones derivadas de las propuestas Gramscianas se relacionan con los desafíos éticos de la educación en el siglo XXI en el entendido de que el derecho a la calidad de la educación plantea propósitos de desarrollo humano que requieren planteamientos político-jurídicos en el marco de la administración pública del derecho a la calidad de la educación como corresponde en el Estado educador constitucional, social, democrático y ambiental de derecho, con el propósito fundamental, además, de oponerse, como lo expresa Calandín, J.G. (2018) *“al concepto instrumentalista de la*

educación que la deja a merced de los intereses del mercado y aboga por una reflexión que trasciende el ámbito de la descripción sociológica y nos sitúa en el de la ética” (p.75).

Esto nos permitirá que el docente y la docente tenga presente en el acervo de sus creencias, convicciones y pautas, la diferencia entre la instrucción y la enseñanza, en el entendido de las implicaciones éticas en la personalidad de los individuos que se educan y también en la mentalidad o acervo de ideas educativas del docente en relación con el horizonte de objetivos humanistas de la educación; pues, precisamente la instrucción se refiere a un conocimiento técnico y esto neutraliza el aspecto axiológico e intereses epistemológicos de especial relevancia para los docentes.

Pero es una neutralización que implica posteriormente la configuración de un discurso educativo expresado en una racionalidad científico técnica que se manifiesta en la utilización de terminología derivada de ideologías económicas que en el diario acontecer del acto educativo de aula se utilizan para viabilizar los procesos educativos en el marco de la administración del derecho a la calidad de la educación que termina por convertirse en la calidad de los procesos técnicos de los procesos administrativo-educativos y los indicadores que deben resultar. Esto excluye precisamente la construcción de una racionalidad desde los valores, desde la terminología moral evitando que tanto el estudiante como el docente sea considerado como el objeto de un proceso.

Marco de referencia

Ante esta situación el conjunto de los docentes que tienen conciencia del estado de vulnerabilidad de los estudiantes y las estudiantes y esto interpela la función docente en el entendido del deber forma una conciencia y una homogeneidad que contribuya a la unión de propósitos comunes, creando así sus propios intelectuales en este contexto pues la figura del intelectual precisamente a relacionar las características del ser y el saber hacer para que sea funcional al contexto, al grupo del que se surge y trabaja para transformar una realidad, así lo señala Gramsci (1967).

por intelectuales es preciso entender no sólo aquellas capas comúnmente designadas con esta denominación, sino en general toda la masa social que ejerce funciones organizativas en sentido lato, tanto en el campo de la producción como en el de la cultura y en el político-administrativo (p. 412).

La función pues del docente nos remite a un operador fundamental de una de las dimensiones por medio de las cuales el Estado cumple sus fines (el trabajo y la educación), en este caso específicamente la educación como garantía del desarrollo de la personalidad humana y la cultura social en general, por esta función en la estructura social el docente es un intelectual orgánico, oponiéndose al intelectual tradicional, definición que es metodológica pero además adquiere un sentido especial, porque interpela al

docente a convertirse en protagonista no sólo de los procesos educativos sino de los sociales en general.

Entonces todos somos intelectuales, porque utilizamos los dispositivos cerebrales para gestionar los deberes de la vida que le corresponde a toda persona consciente de su realidad, pero Gramsci distingue el intelectual orgánico por su función fundamental social, así lo expresa Gramsci (1967)

Todo grupo social que surge sobre la base original de una función esencial en el mundo de la producción económica, establece junto a él, orgánicamente, una o más capas intelectuales, que le dan homogeneidad y conciencia de su propia función, no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político (p. 21)

Precisamente, en este propósito de defender a la sociedad de la hegemonía del mercado y de la exclusividad del discurso técnico es pertinente considerar la implementación de la hermenéutica crítica con el fin de describir los fines educativos, cristalizarlos y además generar planes, programas y proyectos más concretos y cercanos a las realidades sociales y culturales de las comunidades educativas, pues precisamente, humanizar la actividad docente y educativa en general esto como lo expresa J.G. Calandín (2018) *“no radica en describir y explicar sino en tratar de entender el sentido de los acontecimientos humanos, en tratar de desentrañar la intención del comportamiento humano”* Pág. 79.

En este sentido la idea planteada tiene un carácter de conveniencia social poner a la educación en la perspectiva del cultivo de la humanidad, pues precisamente la formación de lo humano es lo que permite reforzar el protagonismo de las humanidades, es decir, las capacidades reflexivas y críticas que generen un legado en cuestiones centrales del ser humano lo que es pertinente además a la construcción de una democracia a partir de la formación ético-cívica de la ciudadanía.

La formación para la autonomía del pensar sólo puede ser posible por el formador orgánico, porque es un miembro activo de la sociedad, y al educar en la autonomía educa para la libertad del sujeto y en este mismo horizonte para la libertad de la sociedad, cultivando lo humano, aquí resulta relevante el concepto de libertad y en sentido se debe manifestar que la libertad; la libertad ha sido abordada desde perspectivas diversas de acuerdo a las áreas de conocimiento en las que este concepto se encuentre involucrado, entonces en la economía se habla de libertad, en política se habla de libertad, en filosofía y en la dimensión social de la sociedad en general, también se habla de libertad, diferenciándose por los enfoques que se le dan de acuerdo a la función que requieran.

En este orden de ideas la libertad planteada desde I. Berlin es una libertad personal con implicaciones sociales en el entendido de las decisiones que tomamos en nuestra vida cotidiana nos determinan, pues la autonomía individual está expuesta a las contingencias y presiones de

la comunidad política en la que se está inmerso, aquí también debe considerarse la comunidad familiar y social, pues esta independencia es lo que le permite lo que determina la felicidad del individuo, para que en el marco de esta ambivalencia individuo-sociedad, este pueda proyectar sus deseos racionales, a la vez que controle adecuadamente sus deseos irracionales en beneficio de la polis; es el ejercicio del poder que se determina desde el interior.

En este sentido la perspectiva de Kant en el texto Autonomía de la voluntad hace referencia a una postura que puede plantearse que tiene similitudes o más bien, se ajusta a la noción de libertad que se vislumbra en el texto de la Dos ideas de libertad; en el entendido de que la capacidad que adquiere el individuo de proponerse así mismo pautas que lo auto-regulen, generan una dinámica de libertad propia, que debe de ser característica de un Estado educador, estas voluntades libres capaz de imponerse dominio en concordancia con sus propios deseos, es un rasgo de libertad, entonces, el sujeto se pone fines, que le permiten interpelar la otredad desde unas consideraciones arraigadas en su propia dignidad en la forma de relacionarse con los demás; en consecuencia, utilizando perspectivas Kantianas, el sujeto no es un simple medio, sino una voluntad libre, porque se domina así misma, para enfrentarse a la comunidad que aborda como un estamento global que también debe tener fines, en el que a su vez se desarrolle el mismo.

Discusión

En este orden de ideas, la capacidad de un sujeto de auto-regularse le permite apropiarse de sus propios deseos por medio de la razón que legisla sobre sus acciones, así construye una libertad fundamentada en un dignidad que consiste en el seguimiento de parámetros propios en el desarrollo de unos niveles de moral que se convierten en deberes, esto el sujeto lo puede trasladar a la comunidad o Estado, con el fin de proyectar sus deseos de realización por medio de disposiciones coactivas construidas por el conjunto de voluntades libres que representan los sujetos que se dominan así mismo con el propósito de converger en deseos racionalizados y constituyen la soberanía o el poder constituyente primario.

La idea de la libertad que proviene del dominio de los deseos que se supeditan a la razón, una razón ciudadana, es decir una libertad supeditada una teleología de formación de los valores ciudadanos; este planteamiento es muy importante en el marco del Estado según la interpretación que se hace en el presente texto, pues es el dominio de la razón, sobre los deseos irracionales que pueden hacer perder el contrato social, la libertad de los ciudadanos, como en el caso Colombiano, que durante décadas siniestras se optó por la guerra para mantener privilegios irracionales, no obstante teniéndose la posibilidad de una salida negociada del conflicto, que hace que el Estado fallido no sea un planteamiento de simple diatriba, sino una consecuencia del debilitamiento del Estado como consecuencia de la guerra.

Esta postura sugiere la posibilidad de una sociedad que requiere la formación de ciudadanos desde el dominio propio que genere un autogobierno como personas, que haga posible la constitución política como proyecto de sociedad, capaz de construirse desde la libertad y para la libertad.

De igual manera debemos decir que la libertad que se vislumbra en la república nos es clara, pero nos permite construir desde el sujeto una idea que redunde en el beneficio de un ideal de bienestar para el Estado, pero en el que el individuo se una clave de dignidad, pues es capaz de ser libre, por la razón que delibera, que realiza acciones meditadas que le auto-regulan con miras una realización superior en función de un ideal de Estado, pero paralelamente, evitando que desde el Estado, lo que hace el ser humano libre y se convierta al hombre en un prototipo que debe crearse aun adversando la polis.

Libertad es poder construirse así mismo, a partir de uno mismo, sin que sea condicionado por ningún estamento del poder, sino como autonomía del pensar “*el Estado necesita un orden social*” no siendo así el hombre como diría T. Hobbes se convertiría en un lobo para el hombre (teoría pesimista). Pero es necesario salir de ese estado y depositar la libertad en el Estado, sin embargo, ese orden se naturaliza, se cosifica, se transforma en autoritario, porque finalmente es el orden de la casta dominante, que domina desde el Estado y otros grandes instrumentos de dominación, que en el horizonte de sentido de este texto entendemos con Gramsci como hegemonía. En

ese sentido, Guy Debord (1995) señala “*toda la vida de las sociedades modernas de producción se manifiesta como una inmensa acumulación de espectáculos. Todo lo que antes se vivía directamente, ahora se aleja en una representación*”. Pág. 46. De lo que podemos mencionar precisamente que la organización social se presenta con la imagen de un espectáculo pretendiendo paralizar la historia en función de los intereses que defiende el mercado y que el autor francés señala como la falsa conciencia del tiempo, aquí el docente como intelectual orgánico debe constituirse en una garantía de resistencia en contra de los sistemas de manipulación de la sociedad como lo son la televisión, las redes sociales, la publicidad, la iglesia cualquiera sea su orientación religiosa y las características mismas del sistema escolar, siendo el docente garante sólo del cumplimiento de la constitución en tanto protectora del derecho a la calidad de la educación teniendo como teleología el desarrollo de la personalidad humana, es decir, poniendo a la persona como sujeto de derechos en el centro del acto educativo que genere conciencia.

La conciencia del sujeto, es lo más alto que puede tener, es pensar libremente el mundo y su situación en el mundo, posibilidad de autoconocimiento, siendo en el mundo es lo que el poder quiere dominar. El hombre es historia, hace historia y la historia lo hace a él. Cuando llegamos al mundo la historia ya está hecha y es la que nos hace. El desarrollo de la historia ha sido violento. La tarea del poder comunicacional es acostumbrarnos al horror de la historia,

concuerdan con el poder militar, a que eso sea algo natural. El sujeto manipulado es una tranquilidad para el poder, si el sujeto esta manipulado, es porque esa persona no tiene una sola idea que el poder le haya inoculado en su mentalidad, la ideas son inculcadas a través de todos los medios, monopolios comunicacionales y los oligopolios comunicacionales.

En este punto es conveniente hacer una referencia a lo que Foucault denominó como el sujeto otro, en el sentido de que el sujeto otro es el sujeto que no se pertenece así mismo, el sujeto que no piensa por sí mismo, no habla por sí mismo, que no se dirige al otro por sí mismo. Es un sujeto que está construido en exterioridad, es pensado, es interpretado, todo le viene de afuera podríamos decir que lo único que hacen es pasar por el mundo no siendo ellos, siendo lo que el poder quiere que sean, siendo meros seres obedientes al poder. Un ciudadano participativo de un Estado democrático no debe ser obediente y en caso de ser obediente debe ser obediente eligiendo algo auténticamente desde sí mismo. Elegir algo porque se ha decidido que se está de acuerdo, es diferente, desde ese punto de vista no se es obediente, desde la auténtica libertad, se adhiere a algo, es muy distinto ya no es un sujeto otro.

La formación de lo humano es algo que no corresponde un grupo selecto o exclusivo de intelectuales, sino que consiste en una transmisión cultural en la que la sociedad, en el marco del principio de corresponsabilidad debe implicarse, todos los miembros participar de las reflexiones que le conviene a las situaciones coyunturales,

pues además, todo profesional es un ser humano, un ciudadano activo en una sociedad que debe atender las exigencias éticas y humanas que las necesidades sociales requieren, en este sentido Gramsci (1967) expresa que *“podría decirse que todos los hombres son intelectuales, pero que no todos tienen en la sociedad la función de intelectuales”* Pág. 26.

En este sentido le corresponde al docente, como intelectual orgánico que implicarse activamente en la formación ética con el enfoque humanista poniendo de manifiesto el cultivo de las humanidades ante el protagonismo creciente de las ciencias naturales y sociales de la educación. Esto es lo que viabiliza la concreción de la educación valores humanos, frente a la instrucción, el adiestramiento y el adoctrinamiento. Ante esto la Unesco ha señalado sobre la visión humanista que debe ser *“un enfoque integrado, basado en sólidos fundamentos éticos y morales”*, no se trata de un humanismo cientificista sino de un humanismo ético:

se puede afirmar que mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza, debería ser la finalidad fundamental de la educación en el siglo XXI. Los valores humanistas que deben constituir los fundamentos y la finalidad de la educación son: el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la

justicia social, la diversidad cultural y social, y el sentido de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común. Hace falta un planteamiento dialógico del aprendizaje, como el que proponen, por ejemplo, Martin Buber y Paulo Freire. Hay que rechazar también los sistemas de aprendizaje que alienan al individuo y lo tratan como una mercancía, así como las prácticas sociales que dividen y deshumanizan a la gente. Es esencial educar en estos valores principios si queremos conseguir la sostenibilidad y la paz (UNESCO, 2015:38).

Precisamente, con el fin de sustentar desde lo normativo la perspectiva humanista que la humanidad ha señalado con respecto a los fines de la educación, estos conceptos y elemento fundamentales los vemos expresados inicialmente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos así: “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las naciones unidas para el mantenimiento de la paz”. Artículo 26 DUDH.

En el sentido del desarrollo de la personalidad humana, podemos mencionar precisamente el enfoque de Piaget, en el entendido de nos excluir o separar el desarrollo de las facultades intelectuales y las facultades humanas, haciendo posible la integración permanente de los enfoques axiológicos humanos en procura de una educación que no suprima los contextos del estudiante y las actividades autónomas a partir de su realidad concreta, en este sentido lo expresa J.G. Calindín (2018)

siguiendo a Piaget podemos afirmar que para ser libre es necesario desarrollar activamente la inteligencia de modo que la propia educación no sea impositiva y que coactiva de ciertos valores y convenciones sociales, sino que lo decisivo es que el educando estimule y desarrolle las capacidades intelectuales de pensar por sí mismo. Libertad y ser activo intelectualmente van de la mano. Solo desde métodos educativos activos, que fomenten la autonomía es posible desarrollar la actividad intelectual. Estos métodos a los que apunta Piaget son los de la colaboración y el reconocimiento entre las personas (p.95).

Este sentido moral de los fines de la educación se concreta en el sentido de la moral como preservación y desarrollo de las sociedades humanas, en este sentido podemos expresar

desde la perspectiva de Durkheim, por ejemplo, Geneyro. J.C. (1991)

la moral es el conjunto de representaciones colectivas que sintetizan ideales, conocimientos y aspiraciones de los hombres, en tanto civiles, que se expresan por medio de leyes, normas, costumbres y estados de opinión (p. 50).

De acuerdo con lo anterior la conceptualización y trabajo de la dimensión moral es fundamental y provechosa para el docente pues tiene elementos que activan positivamente su labor como intelectual orgánico y su relación con la misión de formación de ciudadanía humana, pues la moral es fuente de solidaridad y de conflictos personales, grupales y sociales, acervo que el intelectual orgánico pues trabajar desde la visión social con el propósito de organizar sociedades superiores, en es este sentido Geneyro J. C. (1991) manifiesta que:

es moral todo lo que constituye fuente de solidaridad, todo lo que fuerza al hombre a contar con otro, el hombre no es un ser moral sino por vivir en sociedad, puesto que la moralidad consiste en ser solidario a un grupo” (p. 67).

En este sentido la moral cívica, laica y democrática es y debe ser fundamental en la argumentación del docente como intelectual orgánico y líder educativo activo haciendo posible la crítica, la discusión e interpelación

institucionales de los temas que resultan moralmente abordables para la solución de las problemáticas educativas de las instituciones educativas de secundaria, situaciones que involucren los diferentes estamentos institucionales, y que además esa actividad constituya una fuerza de resistencia al sistema neoliberal que captura los propósitos de desarrollo humano en el marco de lo educativo-moral.

Desde una perspectiva jurídica el docente como intelectual orgánico tiene en el contexto del Estado colombiano, la constitución política de 1991 que tiene los elementos pedagógicos que facilita la política educativa que le permite convertirse en un agente capaz de hacer posible la transición del Estado educador liberal al Estado educador constitucional, social, democrático y ambiental de derecho, evidenciando en su acto educativo y en las actividades de su estamento docente, las prácticas políticas y administrativas del derecho individual y social fundamental a la calidad de la educación, para una formación social, participativa y con valores democráticos.

Interpelando a la admiración educativa en los niveles nacional y local con relación a su la política educativa y su administración se ajusta efectivamente al comportamiento que le correspondiente al principio constitucional y legal de la formación integral de sujetos culturales, es decir, capaces de comprender su realidad ambiental, es decir, social, cultural y productiva, para interactuar moralmente con los conocimientos apropiados y gestionar las transformaciones de sus prácticas sociales.

Lo anterior es pertinente como contenido que despliega a diario el docente en su quehacer institucional recreando las condiciones subjetivas y objetivas pertinentes a la formación de ciudadanos con autonomía del pensar, gestores de un paradigma plural, en el escenario de una racionalidad comunicativa moral, pues el derecho a la educación no es a cualquier clase de educación, sino a una de calidad que posibilite la formación de la autonomía del pensar. En el caso del derecho social fundamental a la educación, es claro que la fundamentalidad del derecho es para desarrollar la personalidad humana, como lo hemos venido abordando, es un derecho de implicaciones morales y no sólo legales.

El sentido de lo normativo en lo educativo es fundamental y vale la pena señalarlo en el sentido de que el carácter irreductible de lo moral se sustenta en un sentido normativo, no implica simplemente lo que es, sino lo que debe ser. Cómo Kant subrayó, el deber no se identifica con lo que es. Por esto, si el bien implica un deber, no puede ser detectado mediante una simple observación de lo que es. El bien intrínseco no tiene ningún significado fuera del de “deber ser”, al igual que lo justo no tiene otro significado fuera del de “deber hacer” el carácter indescriptible propio de los conceptos éticos de “bueno” y “justo” es exclusivamente una consecuencia del hecho de que en ellos está implicado el concepto “deber”; lo anterior implica pues la relación de la moral con la solidaridad como exigencia de lo que debe ser el ideal social que vincula a la educación como dimensión formadora

de ciudadanía y articuladora de los procesos sociales y culturales.

Conclusiones

El docente como intelectual orgánico haciendo parte fundamental de un fin fundamental Estado Social de Derecho que es la educación debe convertirse en líder del acto educativo en el marco de la comunidad educativa exigiendo la participación de todos los estamentos por medio del principio de corresponsabilidad. En este sentido le corresponde al docente, como intelectual orgánico que implicarse activamente en la formación ética con el enfoque humanista poniendo de manifiesto el cultivo de las humanidades ante el protagonismo creciente de las ciencias naturales y sociales de la educación.

En este sentido le corresponde al docente, como intelectual orgánico que implicarse activamente en la formación de ciudadanía para promover la educación para el cultivo de lo humano, generando procesos de planificación y acción en la comunidad educativa con actividades político pedagógico que promuevan la autonomía del pensar en el marco de la educación para los valores humanos.

Referencia bibliográfica

- Calandín J.G. (2018). *El desafío ético de la educación*. Editorial Dykinson S.L. Madrid, España.
- Debord, G. (1997). *La sociedad del espectáculo*. Editorial Buchet-Chastel, París.
- Foucault. M. (1976). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica, Argentina. ondo de Cultura Económica, Argentina.

Gramsci. A. (1967). *La formación de los intelectuales*. Editorial Grijalbo, S.A. México, Distrito Federal.

Geneyro. J.C. (1991). *La democracia inquieta*. Editorial Antropos. Universidad Autónoma Metropolitana. Centro de Estudios Constitucionales.



Procesos De Inclusión Efectivos Para La Construcción De Escenarios De Paz; Una Mirada Desde La Paz Imperfecta

Effective Inclusion Processes To Build Peace
Scenarios; A Thought Of The Imperfect Peace

 **Sonia Lombana Ruiz¹**
 **Cindy Cristina Bolívar Castañeda²**

Recepción: Abril 17 de 2021
Aprobación: Mayo 30 de 2021
Publicación: Junio 30 de 2021

Cómo citar este artículo:

Lombana R, Sonia . Bolívar C, Cindy (2021). “Procesos De Inclusión Efectivos Para La Construcción De Escenarios De Paz; Una Mirada Desde La Paz Imperfecta”.

Miradas, Vol. 16, N° 1. pp. 131 - 144
<https://doi.org/10.22517/25393812.24865>

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar de qué manera la comprensión del concepto amplio de inclusión, y de los principios que de allí emergen se convierten en herramientas para la construcción de escenarios de paz. En este sentido se reflexiona sobre el concepto de “paz imperfecta” como la posibilidad de abrir un espacio de acción efectivo para los procesos de inclusión. Se concluye presentando una serie de interrogantes que articulan la pertinencia y vigencia de este tema en la época actual.

Palabras clave: paz imperfecta, inclusión, escenarios de paz, equidad, accesibilidad

1 Magister en Literatura Pontificia Universidad Javeriana. lombanar.sonia@gmail.com.

2 Mg en psicoanálisis, subjetividad y cultura Universidad Nacional de Colombia. Secretaria de Educación Distrital cindycristinab@gmail.com

Abstract

This paper aims to analyze somehow the comprehension of the inclusion broad concept, and its principles get into tools to build peace scenarios. Furthermore, it is proposed a thought about the concept of “imperfect peace” as the possibility to open an effective action space for the inclusion processes. It is concluded with a set of questions to sharpen the relevance and currency of this topic in the current time.

Keywords: imperfect peace, inclusion, peace scenarios, equity, accessibility

Punto de partida

El presente texto tiene como propósito analizar algunos principios de la inclusión educativa como uno de los retos actuales del contexto educativo, y su potencial aporte a la construcción de escenarios de paz, a partir del concepto de la “paz imperfecta”. Para lograrlo, el escrito empieza por remitirse a la comprensión del concepto de educación inclusiva, cuyo asidero se construye en la necesidad de reconocer herramientas conceptuales y legales propias en los escenarios educativos.

De este modo se presentan y analizan algunos derroteros que permiten pensar procesos efectivos de inclusión como posibilidad para la construcción de escenarios de paz, en donde diversas manifestaciones de violencia han sido perpetradas y normalizadas desde esferas individuales, colectivas y estatales, en las cuales se registran practicas erradas que vulneran los derechos humanos.

A partir del proceso de reflexión hecho sobre la praxis educativa, y las experiencias profesionales que de allí emergen se plantea una serie de

inquietudes que conllevan a la revisión bibliográfica, la discusión y el análisis de ejes articuladores que contribuyen a una comprensión amplia de los procesos de educación inclusiva. En un primer momento se propuso “la comprensión” como eje articulador de tres aspectos centrales (marco conceptual, legal y metodológico) cuyo resultado fue la participación en dos eventos y una publicación (Lombana & Bolívar, 2020). Como segundo momento de este proceso se desarrolla el presente escrito, cuya apuesta abarca e incluye de manera directa la construcción de escenarios de paz y la paz imperfecta como un espacio de acción efectivo.

De este modo, este texto es el producto de un ejercicio de reflexión construido en el marco de una metodología analítica, cuya intención es comprender como los procesos de inclusión efectivos construyen escenarios de paz, a partir del concepto de “la paz imperfecta”

Procesos de inclusión efectivos

El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número cuatro, aprobado por los Estados Miembros de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, plantea la inclusión educativa como uno de los retos actuales del contexto educativo, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, es decir que uno de los retos actuales de las instituciones educativas es, precisamente, la búsqueda de herramientas y acciones que permitan la construcción de ambientes de enseñanza- aprendizaje de calidad;

inclusivos, eficientes e innovadores, y que aporten a la dignificación de los Derechos Humanos. El reto es aun mayor, si se piensa que en la actualidad muchas de estas acciones se están construyendo sobre la base, nada sólida, de una serie de tensiones institucionales y sociales en las que el desconocimiento, la falta de interés y de herramientas están a la orden del día, detonando en acciones pasajeras y visiones asistencialistas que limitan el acercamiento a la construcción de un proyecto de vida autónomo.

Así mismo, el objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número dieciséis propone “Paz, justicia e instituciones sólidas” el respeto a los derechos humanos, especialmente en los momentos de crisis (respuesta a la emergencia sanitaria COVID -19) permite la construcción de soluciones efectivas e inclusivas para enfrentar escenarios de emergencia social y proyectar acciones futuras.

Uno de los mecanismos allí propuestos está relacionado con la reducción significativa de todas las formas de violencia y maltrato, de este modo la discusión en torno a que mecanismos o propuestas permiten la construcción de escenarios sociales, justos pacíficos e inclusivos es una responsabilidad individual, profesional y social, que parte de comprender incluso, que históricamente los procesos de inclusión han tenido distintos enfoques, debido a la multiplicidad de condiciones diversas, es así como las personas con discapacidad, las comunidades étnicas, las luchas de género o las luchas migratorias han desarrollado formas propias para exigir sus derechos y dignificar su vida.

A continuación, se presentarán algunas aproximaciones a los conceptos y normativas relacionadas con los procesos de educación inclusiva:

“Comprender” implica hallar sentidos, para este fin, es clave reconocer las herramientas conceptuales que han permitido que la educación inclusiva sea uno de los retos actuales de las sociedades, la sistematización de las experiencias sociales y educativas han consolidado nuevas practicas para reconocer y dar voz a las comunidades diversas. La visibilización de las poblaciones, y el reconocimiento de sus características y necesidades ha permitido una reflexión social, que aún se encuentra en construcción, y que en muchos casos se alimenta de desconocimiento, segregación y temor, trayendo como consecuencia la normalización de prácticas violentas que vulneran los derechos humanos, ejemplo de esto son los imaginarios sociales que se forjan alrededor de los procesos inclusivos, y que van desde la forma de asumir los múltiples escenarios educativos y que involucran currículos, didácticas, contenidos, metodologías, herramientas de clase, hasta la forma de materializar las realidades en el discurso, enunciar las múltiples realidades de las personas con discapacidad, lejos de estereotipos y formas peyorativas que contribuyen a prácticas discriminatorias, materializando una precariedad social frente a los escenarios de inclusión social.

(...) a través de lenguaje comprendemos e interpretamos la naturaleza, el mundo de las estructuras

físicas y formales; mediante el lenguaje heredamos conocimiento de las generaciones anteriores y transmitimos ideas a las próximas, construimos imágenes de nuestro ser y el de los otros (...) (Miranda, 2011, p. 162).

Es decir, el lenguaje puede construir discursos cotidianos que aparentemente son “políticamente correctos” y a su vez incurrir en acciones de discriminación positiva que limita las representaciones que se hacen de las realidades, y definen una serie de imaginarios sociales que impactan negativamente en la efectividad de los procesos de inclusión, en el marco de las instituciones sociales (familia, barrio, trabajo, escuela)

La educación inclusiva nace como un mecanismo de dignificación humana que ha permitido consolidar una serie de preocupaciones en el escenario político y público, en las que se encuentra la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), La Constitución política de Colombia (1991), la Ley 115 de 1994, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), el Decreto 1421 de 2017, consolidado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y que define una serie de acciones orientadoras y marcos normativos para el desarrollo de procesos efectivos de educación inclusiva

La Educación Inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de

características, necesidades, intereses, posibilidades y expectativas de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con pares de su misma edad, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación; garantizando en el marco de los Derechos Humanos cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias (2017, p. 4).

No obstante, es necesario mencionar que si bien es cierto estos insumos legales aportan al debate sobre la inclusión, no son garantes de la efectividad de las acciones en las realidades institucionales y sociales. Estos marcos legales constituyen un avance en términos de reconocimiento social y derechos humanos, y a su vez proyectan la necesidad de acciones efectivas que resignifiquen las realidades sociales.

El reconocimiento y la revisión de marcos conceptuales y legales conlleva a una comprensión amplia de los procesos de inclusión, así mismo, es necesario identificar algunos derroteros que son fundamentales para articular los discursos y las acciones concretas en prácticas acertadas que contribuyan de manera responsable a la construcción de escenarios inclusivos efectivos. A continuación, se exponen dos de los principios que el constructo de la inclusión promueve y su aporte a la construcción de escenarios de paz.

La equidad: las condiciones de vulnerabilidad de las poblaciones diversas suelen estar relacionadas con la falta de oportunidades y con el acceso incipiente, parcial o inexistente a los derechos básicos, por ejemplo, los niños que viven en comunidades étnicas, suelen estar ubicados en territorios alejados donde no llega la infraestructura técnica o tecnológica que haga efectivo el acceso al agua potable, a servicios médicos, a educación institucionalizada ni a otro tipo de servicios básicos que garanticen su desarrollo. Esta dificultad para acceder a los mínimos vitales y a las estructuras básicas de la cultura y la civilización, hace que sea mucho más difícil que los niños y niñas provenientes de estos contextos, puedan acceder en su vida joven y adulta a trabajos o emprendimientos que mejoren las situaciones iniciales en las que se desarrollaron.

La diferencia radica precisamente en la construcción de una estructura social inequitativa que mantiene cierto *status quo* en el que se garantizan las condiciones de calidad y derecho solamente a un grupo selecto de personas que, por lo general, siempre han contado con ellas. (O'Hanlon, 2009). Asimismo, la lucha por la competitividad económica de los países en el mundo, rasgo generalizado tanto en países desarrollados como en desarrollo, luego de la caída del muro de Berlín, ha generado prácticas sociales en las que se garantizan condiciones de excelencia educativa y de infraestructura, únicamente a las personas con habilidades o virtudes naturales, excluyendo a aquellas que

por su historia personal, familiar o social no cuenten de antemano con tales habilidades (O'Hanlon, 2009 y Echeita, 2016).

Todo lo anterior visibiliza la necesidad de crear condiciones equitativas para el acceso a los bienes y servicios de la cultura, sobre todo por el impacto a mediano y largo plazo que tiene mantener estructuras inequitativas. Ahora, ¿Cómo entender la equidad en el marco de la inclusión? y ¿Quién debe hacerla efectiva? Betilde Muñoz-Pogossian y Alexandra Barrantes expresan, al respecto, la responsabilidad del Estado, enfatizando que existe una deuda de este en cuanto a los procesos de inclusión que promuevan condiciones equitativas, deudas que podría saldarse con el:

(...) diseño, implementación y evaluación de políticas públicas que generen inclusión, y que nivelen el piso para el goce de los derechos por parte de toda la ciudadanía.”. La gama de opciones de políticas es variada. Desde una política fiscal equitativa hasta las políticas de generación de empleo y protección social, medidas de acción afirmativa y de igualdad de género al igual que políticas que garanticen servicios de calidad (educación, salud, vivienda, agua, saneamiento, entre otros) (...) (OEA, 2016).

Otros autores como Echeita, consideran que la equidad debe promoverse desde

otras esferas como la institucional y la civil, ya que según sus apreciaciones:

La equidad apunta al respeto de los derechos de todos, tanto los personales como los económicos, sociales y culturales. Su referencia principal es la igualdad pero articulada con el respeto a las diferencias individuales y colectivas. Su meta es garantizar el bienestar de todas las personas y reducir las desigualdades asegurando que los colectivos desfavorecidos tengan prioridad en la distribución de los bienes públicos (...) La equidad en el ámbito educativo no es solo una expresión de una exigencia ética, sino una imperiosa necesidad para la formación de ciudadanos cultos y libres en sociedades más cohesionadas y justas (Echeita, Martín, Simón y Sandoval, 2016).

Así pues, la equidad como pilar para la construcción de escenarios de paz posibilita que aquellos menos favorecidos, puedan acceder libremente y por sus medios a los bienes culturales; pero también, permite que las tan marcadas diferencias se diluyan con el tiempo, cerrando la brecha social y cultural que suele promover escenarios de dominación y de poder que están en la base de todo tipo de expresiones violentas.

La accesibilidad y las acciones afirmativas: En la actualidad encontramos que las personas diversas

encuentran en su desarrollo todo tipo de barreras: físicas, comunicativas y actitudinales (Correa y Castro, 2016), situación que pone en detrimento su acceso a bienes y servicios, como al establecimiento de relaciones sociales asertivas. Poder relacionarse con otros de forma pacífica, así como desarrollar una vida independiente, son condiciones que todo ser humano busca y necesita, por esto, en el marco de la inclusión se promueve la accesibilidad como principio regulador de las acciones afirmativas en distintos escenarios sociales, por ejemplo, Colombia regula la atención educativa de personas con discapacidad y poblaciones vulnerables (MinEducación, 2014) a partir de este y otros conceptos, veamos como los define:

Accesibilidad: medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones. Estas medidas, incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, de movilidad, de comunicación y la posibilidad de participar activamente en todas aquellas experiencias para el desarrollo del estudiante, para facilitar su autonomía

y su independencia. (...) Acciones afirmativas: conforme a los artículos 13 de la Constitución Política y 2 de la Ley 1618 de 2013, se definen como: «políticas, medidas o acciones dirigidas a favorecer a personas o grupos con algún tipo de discapacidad, con el fin de eliminar o reducir las desigualdades y barreras de tipo actitudinal, social, cultural o económico que los afectan». En materia educativa, todas estas políticas, medidas y acciones están orientadas a promover el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad mediante la superación de las barreras que tradicionalmente les han impedido beneficiarse, en igualdad de condiciones al resto de la sociedad, del servicio público educativo. (MinEducación, 2017).

Quitar barreras de acceso físico en los medios de transporte, en los parques, en los supermercados, en las escuelas y otros espacios de desarrollo cotidiano, promoverá el desarrollo de una vida independiente, así como la participación y el goce pleno de los derechos a las personas que por su condición no pueden acceder a ellas sino por la mediación de otros, o que en muchos casos se privan de ellos por no contar con la facilidad de acceso. Asimismo, derrumbar mitos y prejuicios alrededor de las comunidades diversas, favorecerá el establecimiento

de relaciones efectivas entre estas, independientemente de su cultura, modos de vida o lenguaje. La reflexión y la implementación de estrategias y mecanismos que eliminen las barreras comunicativas favorecerá el diálogo entre personas con distintos lenguajes y formas de pensar, aspecto que redundará en el acercamiento de comunidades que bajo otras condiciones jamás podrían establecer diálogo alguno.

Construcción de escenarios de paz; una mirada desde la paz imperfecta

Hablar de construcción de paz implica pensar una pluralidad de escenarios que según su orientación, contextos y agentes involucrados definen particularidades y prácticas específicas, y que a su vez permiten el desarrollo de los seres humanos y el funcionamiento de los grupos sociales.

La paz nos permite identificarnos como humanos, la paz puede ser reconocida como una invención de los humanos, la paz de los humanos es después proyectada miméticamente al resto de los animales, la naturaleza y el cosmos. Contrariamente a lo que pensamos en muchas ocasiones, es la paz la que nos hace temer, huir, definir e identificar la violencia (Muñoz 2002).

Durante el desarrollo de revisión conceptual se identificó que después de la Segunda Guerra Mundial se empezó a estudiar la Paz en el marco de procesos de investigación, es decir el contexto académico enfrentó la

necesidad de comprenderla como un concepto complejo, dinámico, el cual no podía ser estudiado desde un campo único del conocimiento, en este sentido las contribuciones interdisciplinarias han permitido consolidar perspectivas y conceptos centrales como paz positiva y paz negativa.

En este sentido, se propone la promoción de escenarios de paz que propicien el reconocimiento de todos y todas como sujetos de derechos y ciudadanos, con miras a que no se repitan hechos de violencia. Hablar de la creación de escenarios de paz para la inclusión, significa esencialmente un cambio de paradigma en la comprensión y en la atención que históricamente se ha dado a estas poblaciones; significa superar aquellos modelos caracterizados por la exclusión o segregación de las personas diversas, significa también el enriquecimiento del enfoque social de la atención, que en la actualidad le apunta de manera asertiva – al menos desde el discurso- a la superación de las barreras sociales y culturales que impiden la inclusión de estas personas (MinEducación, 2017); es así, que en este artículo se propone una reflexión que permita abordar la inclusión como fin; pero sobre todo como medio y principio.

La creación o promoción de escenarios de paz, a partir de los procesos de inclusión, es relevante, en principio, porque varios estudios sociológicos han demostrado que el resquebrajamiento del tejido social actual es serio, y que las condiciones de violencia se exacerbaban rápidamente en los diferentes escenarios sociales, provocando el menoscabo de la calidad

de vida de todos y todas, y sobre todo, de los más vulnerables, así lo menciona el Informe Delors:

En todas las épocas, las sociedades humanas han experimentado conflictos capaces, en los casos extremos, de poner en peligro su cohesión. Sin embargo, no se puede dejar de observar hoy día en la mayoría de los países del mundo una serie de fenómenos que denotan una crisis aguda del vínculo social... no se trata solo de las disparidades ya mencionadas que existen entre las naciones o entre las regiones del mundo, sino de fracturas profundas entre los grupos sociales, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo... el desarraigo provocado por las migraciones o el éxodo rural, la dispersión de las familias, urbanización desordenada, la ruptura de las solidaridades tradicionales de proximidad, aíslan y marginan a muchos grupos e individuos (...)

En términos generales, se asiste a una impugnación, que adopta diversas formas, de los valores integradores. (UNESCO, 1996, p. 56-57, citado por Echeita, 2014, p. 76-77).

En segundo lugar, porque la caída de estos valores sociales, encarna

situaciones de violencia directa sobre las poblaciones diversas, el maltrato físico y el uso de vocabulario peyorativo son algunas de estas expresiones violentas que las personas en condición de discapacidad, las comunidades afrodescendientes, las mujeres transgénero, entre otras, sufren en escenarios cotidianos; muchas veces el uso del transporte público o la vinculación a un trabajo se convierten en experiencias dolorosas e imposibles de llevar para estas comunidades. De este mismo modo, resulta relevante reflexionar acerca de la creación de escenarios de paz, porque se puede identificar que, dentro de este contexto del que se ha hablado anteriormente, se hacen incipientes las estructuras sociales que permiten la cohesión entre las personas y el reconocimiento del otro en su condición de par - sujeto de derechos, lo que facilita la vulneración de estos últimos.

Sumado a esto, se puede señalar que históricamente las sociedades han segregado, excluido y violentado a las poblaciones diversas; ya sea por su condición de raza, género, capacidades físicas, mentales o económicas particulares. Estas manifestaciones de violencia se han perpetrado desde las esferas individuales y colectivas, es más, desde la esfera estatal, también se puede encontrar registro de la vulneración de los derechos de estas poblaciones, aspecto que permite afirmar que el desconocimiento, tabú o imaginarios sociales, han forjado una estructura social que ejerce violencia directa, cultural y estructural contra la diversidad. Esta estructura ha dificultado además el acceso de estas

personas a los bienes de la cultura, visibilizando las barreras sociales que reproducen ciclos de vulnerabilidad para estas poblaciones; estudios como el realizado por la Fundación Saldarriaga y Concha, demuestran que:

... son múltiples las barreras visibles e invisibles que limitan la plena inclusión social de esta población, muchas de ellas están en la familia, en los entornos sociales y laborales, así como en el acceso a los servicios públicos a cargo del Estado y de particulares (como salud, educación, transporte, entre otros). Las manifestaciones de exclusión y discriminación se encuentran profundamente arraigadas en los imaginarios sociales y con frecuencia se esconden tras intenciones de curar, o proteger, lo que en muchos casos hace más difícil su erradicación. (Correa y Castro, 2016, p. 39).

También están los estudios realizados por Christine O'Hanlon en los que se afirma que:

En la región Latinoamericana y el Caribe hay muchos niños que todavía experimentan barreras para un aprendizaje y participación completos: niños en estado de pobreza, niños de grupos nativos, niños trabajadores y de la calle, niños de familias

migrantes/nomádicas, portadores de VIH/SIDA, adolescentes embarazadas y niños con discapacidades. A pesar de cierto progreso, la universalidad de la educación básica no se logra aún, hay inequidad en la distribución y calidad de la educación que se ofrece. Existe una disparidad entre áreas urbanas y rurales, y entre educación pública y privada. Un gran número de estudiantes abandonan la escuela porque no responde a sus necesidades y características específicas (O' Hanlon, 2009, p. 33).

Estos y otros estudios han mostrado que las poblaciones diversas han sido históricamente estigmatizadas por la sociedad, excluidas de los escenarios que promueven el desarrollo humano como son la escuela, el trabajo, los espacios lúdicos y recreativos, entre otros; es más, el análisis de estos estudios permite concluir que estas poblaciones han sido sometidas a diferentes tipos de violencias relacionadas específicamente con su condición diferencial, aspecto que resulta relevante, no solo para diseñar e implementar acciones que permitan incluirlos en la sociedad y, particularmente en campo educativo, sino para comprender que la inclusión implica una acción analítica, crítica y propositiva que trascienda las acciones centradas en la creación de estrategias pedagógicas y didácticas para el mejoramiento de sus procesos educativos y de la cualificación de los docentes en estas estrategias.

Diferentes profesionales de las ciencias humanas y sociales han desarrollado un trabajo muy importante alrededor de la inclusión, esto ha generado distintas conceptualizaciones que, luego de un tiempo, han convergido en principios o valores que serán usados en la presente reflexión como derroteros de la propuesta para pensar escenarios de paz, como lo menciona O' Hanlon:

La inclusión puede ser muchas cosas. Es un constructo de los tiempos en que vivimos y como tal es una ideología actual, políticamente correcta, hacia la cual hay una progresión explícita en organizaciones e instituciones educacionales a nivel nacional e internacional. Esto se basa en la necesidad humana básica de aceptar diversas culturas y grupos religiosos, étnicos y con diferentes enfoques y talentos, que deriva en una sociedad cohesiva, democrática y educada.

Es decir, la inclusión, entonces procura la cohesión social a partir del reconocimiento de las personas diversas y de sus derechos, de esta manera la construcción de escenarios de paz es un posible horizonte de sentido en estos procesos.

Una forma de comprender el concepto de la Paz es el análisis de su estrecho vínculo con la resolución de conflictos, que como menciona Muñoz “(...) tienen un potencial enorme de comprensión al menos de

los fenómenos humanos, y la paz como regulación justa y equitativa de los mismos participa de esta potencialidad y propone salidas deseables de los mismos” (2002) por tanto, determinan o moldean espacios de comprensión y acción para hacer parte de un marco mucho más grande; una paz imperfecta.

La paz imperfecta es un término propuesto en 1997 por el director y profesor del Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada, Francisco Muñoz, quien ha logrado consolidar un debate alrededor de un concepto, que en el marco de estudio de “la paz” como categoría de análisis se ha concentrado en un contexto dinámico, cuyo interés es el reconocimiento del conflicto como un motivador de acción “El adjetivo imperfecto me sirve para abrir en algún sentido los significados de la Paz. Aunque es un adjetivo de negación que por cierto no me gusta nada aplicarla al pensamiento de la Paz, que intento liberarla de esa orientación, pero también etimológicamente puede ser entendido como «inacabada», «procesual» y este es el significado central” (Muñoz, 2001). Una forma diferente de comprender, en el sentido más amplio de la palabra, esta categoría de análisis, a partir de las complejidades que de allí subyacen.

Así pues, “la paz imperfecta” es un espacio de crecimiento que permite abordar la discusión desde una perspectiva abierta, que comprende los escenarios de construcción de paz como procesos, inacabados, extensos, y en continua construcción, como lo define Commins:

Las características que definen la noción de

“paz imperfecta” giran básicamente en torno a dos ideas. Uno, el reconocimiento de las experiencias de paz que se dan en todas las realidades sociales y que nos pueden servir de guía e inspiración en la construcción de la paz. Dos, y en relación con lo anterior, entender la paz como un proceso inacabado, siempre en desarrollo. (2002 p. 322)

Se puede pensar esta noción de paz como una oportunidad para valorar la pluralidad de las diversas situaciones que emergen en los procesos de inclusión, cuya aspiración mas que la resolución definitiva de los conflictos es la aprehensión de estos como parte de su aporte para transformar y construir escenarios de paz. De este modo, se edifican retos para el proceso educativo, los cuales no son solamente responsabilidad de las instituciones educativas, sino que cobija todas las instituciones sociales; formar ciudadanos capaces de leer sus realidades y tomar decisiones frente a prácticas específicas para atender escenarios particulares, que posibiliten el reconocimiento y la construcción de experiencias de paz gestadas en diversas realidades sociales.

El desarrollo de pensamiento crítico, la disposición y el compromiso para consolidar intervenciones sociales que trasciendan y reflejen cambios sustanciales, proyectados, incluso a un nivel estructural hacen parte de los procesos de inclusión, sin embargo, los imaginarios construidos

alrededor de una paz utópica, perfecta, única solamente alimentan el desconocimiento y el temor, y limitan el desarrollo de procesos de inclusión efectivos que permitan la construcción de escenarios de paz. En este sentido Zuleta propone:

La erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia no es una meta alcanzable, ni deseable, ni en la vida personal – en el amor y la amistad- ni en la vida colectiva. Es preciso, por el contrario, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo (2015)

Existe armonía entre las palabras de Zuleta y el planteamiento de Muñoz “la paz imperfecta”, una invitación abierta a reconocer esas prácticas pacíficas y la riqueza que de allí emerge como soporte y parte de una paz mucho más amplia y alcanzable, más como una oportunidad que como aquel estado ideal expuesto en imaginarios sociales, el cual define prácticas erradas y formas de violencia que vulneran los derechos humanos, a partir de acciones discriminatorias positivas y negativas.

El concepto de paz imperfecta insta a comprender la paz como un proceso, un proceso construido por todos los actores sociales que intervienen en

situaciones cotidianas, como aquellas que subyacen en los procesos de inclusión; el reconocimiento del otro y la comprensión de las particularidades de cada realidad es un camino para dejar de ver en la violencia (en cualquiera de sus formas) y las prácticas discriminatorias la reacción a hechos como: la falta de formación para la inclusión, la falta de recursos para enfrentar procesos de inclusión efectivos, el desconocimiento de herramientas metodológicas apropiadas y de necesidades educativas específicas de una persona o una población, el exceso de imaginarios sociales errados que conducen a prácticas erradas, e incluso, la incapacidad para enunciar la pluralidad de realidades propias de la sociedad, dado que “comprender el conflicto como parte del proceso de interacción social en el que los intereses de los individuos y grupos interaccionan, se regulan, se transforman o resuelven en ocasiones” (Como se cita en Vallejo, 2020)

Para concluir, en el camino para la construcción de escenarios de paz, la educación inclusiva, demanda la voluntad y la responsabilidad como parte del motor que permite crear una amalgama entre prácticas y discursos. Conduce a responsabilidades exógenas y endógenas, que no recaen solamente en los agentes involucrados, sino además en las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas, en las que se desarrollan, desde las cuales emergen factores que cumplen doble función, hacen las veces de engranajes y a su vez generadores de confrontación.

Es decir que la promoción de los escenarios de construcción de paz

son competencia del orden individual, social, institucional y político, por supuesto el escenario educativo cumple una función clave en este proceso, de hecho, es uno de los retos más fuertes a los que se enfrenta actualmente. Por esta razón es pertinente la construcción de propuestas educativas que disminuyan las brechas sociales y los fenómenos de violencia y discriminación asociados a estas, consolidando una apuesta para la equidad, la accesibilidad y las acciones afirmativas como derroteros de los procesos de inclusión que aportan a la construcción de escenarios de paz, de paz imperfecta.

A partir de la propuesta central de este texto exploratorio se ha generado una serie de cuestionamientos que permiten nutrir el ejercicio investigativo, y que proyectan nuevos horizontes de trabajo e investigación, dado que la contingencia actual ha develado todo tipo de barreras para el acceso a los derechos básicos, en este sentido ¿Cómo abordar procesos de inclusión efectivos en el marco de la contingencia? ¿De qué manera los derroteros aquí propuestos consolidarían prácticas educativas que respondan a coyunturas sociales como la pandemia? ¿De que manera se puede construir escenarios de paz imperfecta a partir de procesos de inclusión efectivos consolidados en la emergencia sanitaria?

Referencia bibliográfica

- Barragán, D., Bonilla, M., Choachí, H., Estrada, F. y Ochoa, S. (2014). Lineamientos generales para atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno. Bogotá: RET - Fundación para el Fondo de Educación del Refugiado.
- Biel, I., Casanova, A., Ceballos, F., Chamorro, A., Hernández, J., Hernández, R., Meneses, A., Molina, D., Rodríguez, Morillo, O., Navia, A. y Santacruz, P. (2018). Escuela e inclusión: reconocimiento, cultura de paz, creatividad social y derechos para la nueva escuela. Pasto: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat, A.C.
- Commins, I. Reseña de “La paz imperfecta” de Francisco Muñoz (ed.) Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 9, núm. 29, mayo-agosto, 2002, pp. 321-336 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México
- Correa, L. y Castro, M. (2016). Discapacidad e inclusión social en Colombia. Informe alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Bogotá: Editorial Fundación Saldarriaga Concha.
- Echeita, G. (2014). Educación para la inclusión y educación sin exclusiones. Bogotá: Narcea.
- Echeita, G., Martín, E., Simón, C., & Sandoval, M. (2016). La

- educación escolar como proyecto social. Sección 2. La equidad en los sistemas escolares. Curso Equidad801x: Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad. [Cursos UAMx | <https://www.edx.org/school/uamx>]. Recuperado de <https://www.edx.org/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidad-uamx-equidad801x>
- Hernández D. A. (2019). Nociones de paz: una revisión teórica del concepto. Ciudad Paz-ando, 12(1), 78-88. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.13951>
- Lombana Ruiz, S., & Bolívar Castañeda, C. (2020). Habilidades del siglo XXI: Una apuesta para la formación de licenciados en escenarios de educación inclusiva. *Revista Educación Y Ciudad*, (38), 99-106. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2320>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto 2017. Obtenido el 30 de enero de 2020 desde <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto 2017. Obtenido el 30 de enero de 2020 desde <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Miranda, L. (2011). Lenguaje: Algo más que un mecanismo para la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 25. 161 – 170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804013.pdf>
- Muñoz, Francisco. (2001). La paz imperfecta. Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. España.
- Organización de Estados Americanos. Equidad e Inclusión Social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas. Washington: Autor.
- Ramírez, M. (2014). Aproximación bibliográfica a la construcción de paz en Colombia. Bogotá. Revista Universidad de la Salle.
- Vallejo, Catalina. (2020). Paz imperfecta, conflicto y derecho en la lucha por el derecho, de Rudolf Von Ihering

miradas

Universidad Tecnológica de Pereira

Vol. 16
Núm. 1
Enero -
Junio
2021

Prácticas Educativas Telepresenciales en tiempos de la pandemia COVID -19: Esquemas de referencia de docentes y estudiantes

Telepresence Educational Practices In Times Of The Covid-19: Reference Schemes For Teachers And Students

Luz Angela Cardona Arce / Julián David Vélez Carvajal 9

Los registros semióticos triádicos (RST) en contextos argumentativos para la comprensión de la cinemática en estudiantes de la media (15 a 16 años): Análisis de Casos Múltiples

Triadic Semiotic Records (Rst) In Argumentative Contexts For The Understanding Of Kinematics In Average Students (15 To 16 Years Old): Multiple Case Analysis

Edwin Mosquera Lozano / Germán Londoño Villamil 31

Consumo De Marihuana Y Vulnerabilidad Del Derecho Al Libre Desarrollo

Marijuana Use And Vulnerability To The Free Development Right

Diana Cabrera Becerra / Daniel Cerna Álvarez / Rodrigo Uriel Velázquez Yépez / Judith Villafaña Benítez 46

Los Colectivos Estudiantiles Afro Como Espacios De Resistencia Y Subjetividades Políticas. Una Aproximación A La Región Del Eje Cafetero-Colombia

Afro Student Collectives as Spaces of Resistance and Political Subjectivities. An Approach to the Coffee Region-Colombia

María Ochoa Sierra / Gustavo Santana Perlaza / Olga Elena Jaramillo Gómez 59

Los Pronombres De Tratamiento En El Paisaje Lingüístico Quindiano (Colombia)

Pronouns Of Address In The Linguistic Landscape Of Quindio (Colombia)

Daniel Guarín Buitrago 77

Educación Como Proceso Dialógico Donde El Sujeto Es El Principal Agente De Cambio

Education As A Dialogic Process Where The Subject Is The Main Agent Of Change

Hermencia Rocio Pico / Dora Inés Arroyave Giraldo 97

La Convergencia Interdisciplinaria El Contexto Educativo De Secundaria En La Aplicación Del Principio De Corresponsabilidad Para Mejorar La Actividad Del Docente Como Intelectual Orgánico

The Interdisciplinary Convergence In The Secondary Educational Context In The Application Of The Principle Of Stewardship To Improve The Activity Of The Teacher As An Organic Intellectual

William Aguirre Marín 119

Procesos De Inclusión Efectivos Para La Construcción De Escenarios De Paz; Una Mirada Desde La Paz Imperfecta

Effective Inclusion Processes To Build Peace Scenarios; A Thought Of The Imperfect Peace

Sonia Lombana Ruiz / Cindy Cristina Bolívar Castañeda 131

