

# ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES

Compilador Julio César Rubio Gallardo



UNICATÓLICA  
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA  
LUMEN GENTIUM

SE  
Sello Editorial  
UNICATÓLICA

# Enseñar ciencias sociales





# Enseñar ciencias sociales

Facultad de Educación  
Licenciatura en Ciencias Sociales  
Grupo de Investigación Educarte





Enseñar ciencias sociales / Rubio Gallardo, Julio César (compilador), María Teresa Riascos Vásquez, John Freddy Calcedo Álvarez, Alba Lucía Aguirre Feijoo, Nilson Giovanni Fajardo Quiñones, Mónica Rivera Valencia, Jesús Vicente Benavides Montenegro, Diana Vinasco Martínez, Yeni Eulog Mora Bonilla, Lina Juliana Robayo Coral, Wilson Noé Garcés Aguilar, Bayron Quintero Mallungo, Sergio Chacón Peña, Christian Andrés Hernández Rodríguez, María Duque Valencia, Luis Manuel Muñoz Cruz, Federico Pérez Bonfante, Ovet Uribe Metrio – Cali : Sello Editorial Unicatolica, 2020.

286 páginas

ISBN 978-958-52883-4-8

Historias. 1. Enseñanza y aprendizaje de la historia: experiencias y retos docentes – 2. Gabriel García Márquez y la enseñanza de las ciencias sociales – 3. Enseñar sociología: la tragedia detrás de un genio – Pedagogías. 4. La pregunta y la formación: experiencia con licenciados en Ciencias Sociales – 5. Enseñanza y aprendizaje en contextos universitarios – 6. Enseñar ciencias sociales: una responsabilidad social – Geografías. 7. Pensar espacialmente: reflexiones desde la experiencia docente – 8. Escuela y televisión: de telenovelas y saberes geográficos – 9. La enseñanza de la geografía, una necesidad perenne: aportes desde salud pública – 10. Taller creativo: alborada de una formación en arquitectura desde las ciencias – Lenguajes. 11. La anécdota personal escrita: una propuesta de secuencia didáctica en educación – 12. Lugares comunes desde las ciencias sociales: subversiones desde la condición de humanidad – 13. Las reglas: educación, lenguaje y género – 14. Notas conceptuales sobre los observatorios de medio.

1. Ciencias sociales - Enseñanza.

301,7 cd 22 ed.

E597

### *Enseñar ciencias sociales*

© Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium

© Compilador: Julio Cesar Rubio

e-ISBN 978-958-52883-4-8

**Primera edición, Noviembre de 2020**

### **UNICATOLICA**

Carrera. 122 No. 12 - 459 Pance

[www.unicatolica.edu.co](http://www.unicatolica.edu.co)

Cali, Valle del Cauca - Colombia

Facultad de Educación

Licenciatura en Ciencias Sociales

Grupo de Investigación EducarTE

#### **Canciller**

Mons. Darío de Jesús Monsalve Mejía

#### **Editor General**

Duvan F Peña Benítez

#### **Rector**

Harold Enrique Banguero Lozano

#### **Corrección de Estilo**

Eduardo Franco

#### **Vicerrectora Académica**

Luz Elena Grajales López

#### **Gestión Editorial**

Jasmin Bedoya

#### **Director de Investigaciones**

Fabio Alberto Enríquez Martínez

#### **Diagramación e impresión**

Ingeniería Gráfica S.A.S

El contenido de esta publicación no compromete el pensamiento de las instituciones, es responsabilidad absoluta de sus autores.

Este libro no podrá ser reproducido en todo o en parte, por ningún medio impreso o digital sin permiso escrito de los titulares.



# Contenido

PRESENTACIÓN	7
Julio César Rubio Gallardo	
HISTORIAS	11
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA	13
Experiencias y retos docentes	
Diana Vinasco Martínez	
GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	31
John Freddy Caicedo-Álvarez	
ENSEÑAR SOCIOLOGÍA	45
La tragedia detrás de un genio	
Mónica Rivera Valencia	
PEDAGOGÍAS	57
LA PREGUNTA Y LA FORMACIÓN	59
Experiencia con Licenciados en Ciencias Sociales.	
Jesús Vicente Benavides Montenegro	
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS	73
María Teresa Riascos Vásquez, Jenny Eulog Mora Bonilla	
ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES:	89
Una responsabilidad social	
Rubely Chiquito Tapasco	

GEOGRAFÍAS	113
PENSAR ESPACIALMENTE: Reflexiones desde la experiencia docente. Alba Lucia Aguirre F, Nilson Giovani Fajardo Q	115
ESCUELA Y TELEVISIÓN De telenovelas y saberes geográficos Julio César Rubio Gallardo	133
LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Una necesidad perenne: Aportes desde salud pública Bayron Quintero Mallungo	157
TALLER CREATIVO Alborada de una Formación en Arquitectura desde las Ciencias Sociales María Piedad Duque Valencia, Luis Manuel Muñoz Cruz	179
Lenguajes	203
LA ANÉCDOTA PERSONAL ESCRITA: Una propuesta de secuencia didáctica en Educación Superior Sergio Chacón Peña	205
LUGARES COMUNES DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES Subversiones desde la condición de humanidad Lina Juliana Robayo Coral, Wilson Noé Garcés Aguilar	235
LAS REGIAS Educación, lenguaje y género Sergio Chacón Peña, Christian Andrés Hernández Rodríguez	251
NOTAS CONCEPTUALES SOBRE LOS OBSERVATORIOS DE MEDIOS Federico Pérez Bonfante, Ovet Uribe Metrio	265



# Presentación

Hace falta una educación que enseñe sin querer enseñar.

**Claudio Magris**

Educar como caminar. Encontrar el propio paso, el propio peso y la propia liviandad, la breve y fugaz medida de los átomos, las circunferencias y las páginas escritas o todavía blancas. Quitarse de uno, de lo que yo se es, de lo que yo se sabe:

lo idéntico a sí mismo no provoca sino necesidad y hartazgo [...]

Educar como regresar a ese sitio donde nunca estuvimos antes.

**Carlos Skliar**

Una preocupación histórica y central en el mundo educativo tiene que ver con la enseñanza de los saberes o conocimientos disciplinares, en este caso, de las ciencias sociales. Lo anterior en tanto existe la idea según la cual los docentes encargados de esta labor, en los diferentes niveles de formación, “pedagogizan” o “didactizan” el conocimiento que las disciplinas o ciencias producen, por lo general, en las universidades o los centros de investigación especializados. Es decir, los conocimientos a enseñar vienen de instituciones que se encuentran en el afuera de escuelas y colegios, que tienen, a su vez, el carácter de ser conocimientos científicos y estar inscritos en comunidades disciplinares (asociaciones o gremios) de historia, sociología, antropología, economía y geografía, por mencionar algunas de ellos. La labor de enseñanza o enseñabilidad, como lo nombra el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación), supone el trabajo de traducción, recontextualización o pedagogización de dichos conocimientos en los niveles antes mencionados, según lo establecido por los entes encargados de seleccionar

y priorizar los conocimientos que se deben enseñar a los niños y jóvenes en su proceso de formación. Para ello, se producen lineamientos, estándares, libros de texto y materiales didácticos, que, además de servir como guía o soporte legal y académico, representan el capital intelectual instituido que el sistema educativo promueve y da cuenta de su propuesta cognitiva y cultural de sociedad. Los docentes, entonces, deben reconocer esos conocimientos estipulados y emprender la labor de su enseñanza.

Un aspecto interesante, y que merece mayores esfuerzos investigativos, tiene que ver con la considerable producción de textos sobre didáctica, estrategias y metodologías de la enseñanza de las ciencias sociales en los niveles de básica primaria y secundaria, que obedecen a la necesidad de “pedagogizar” los conocimientos, lo cual es loable y significa una ayuda práctica considerable. Pero también es importante advertir que no todos los “textos didácticos” mantienen el equilibrio ideal entre el saber disciplinar y su traducción en el aula, lo que significa una limitación educativa, porque, en ocasiones, la exageración didáctica desnaturaliza lo disciplinar, o, sucede lo contrario, el conocimiento científico invisibiliza lo didáctico. En este juego de mutuos desconocimientos o encuentros subyace la pregunta de cómo enseñar. Los docentes se ven ante la elección didáctica de contenidos, de diseños y de prácticas que conjuguen ambos aspectos, lo que a la postre deja como evidencia que la enseñanza o la enseñabilidad es un mapa nocturno en el cual se gestan diversidad de estilos, formas, dispositivos, discursos y prácticas que obedecen a los contextos específicos y, sobre todo, a la biografía y trayectoria docente de quien enseña.

Al parecer, la enseñanza es esa conjunción de lo aprendido en la formación profesional-disciplinar, la experiencia práctica de clase y el encuentro con los saberes de los estudiantes, a lo cual se suman manuales, libros, talleres y diplomados sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Pero la inquietud de este libro y de los capítulos que lo componen se sintetiza en las siguientes preguntas: ¿cómo enseñan ciencias sociales los docentes de las universidades a los futuros docentes de ciencias sociales?, ¿existen diferencias importantes al enseñar a futuros educadores su labor?, ¿la concepción de las ciencias sociales es igual a los niveles básicos de formación?, ¿cuáles son las “didácticas”, “estrategias”, “metodologías” o “dispositivos” para la enseñanza de las ciencias sociales en las licenciaturas? Estas y otras preguntas animaron el Seminario de Enseñanza de las Ciencias Sociales, que la Licenciatura en Ciencias Sociales y

el Grupo de Investigación Educarte, de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica), desarrolló durante el segundo semestre de 2018.

Teniendo como marco de referencia las preguntas anteriores, el principio o criterio básico para la escritura fue reflexionar sobre nuestras prácticas de enseñanza y, de esa manera, contar cómo las desarrollamos o agenciamos. Por ello, los capítulos obedecen a experiencias singulares de enseñanza que, al ser puestas en común en las jornadas de estudio y discusión, fueron develando puntos de encuentro, avances conceptuales y metodológicos, tensiones y vacíos epistemológicos, y de contenido. Pero, sobre todo, se logró colectivamente identificar la importancia de dialogar, debatir y compartir aquello que, como docentes de futuros licenciados, estamos trabajando. No como un autoelogio que se esconde en las llamadas “experiencias significativas”, sino como un acto de reflexividad o de mirada al espejo de lo que hacemos y somos como formadores de formadores, con la explícita intención de poner en primer plano la importancia de la enseñanza y el docente. Esto sin pretender negar el aprendizaje y al estudiante, lo cual sería un absurdo, pero sí para hacerle frente a la paulatina pérdida de importancia social del docente, de su labor y de sus conocimientos. En tal sentido, el mencionado seminario permitió poner en común experiencias y saberes docentes, materializados en algunos de los textos aquí compilados. En diálogo con esas experiencias, otros de los capítulos son producto de proyectos de investigación en marcha y finalizados del Grupo de Investigación Educarte.

El libro se estructura en cuatro partes que son producto de las dinámicas de escritura y de los intereses de los participantes. En la primera parte, se han agrupado las reflexiones sobre la enseñanza de la historia y de la sociología, que, haciendo uso de fuentes primarias, literatura y cine, ponen en escena formas de enseñar. En la segunda parte, se encontrarán aquellas experiencias que tienen un énfasis más centrado en lo pedagógico y sus puestas en escena en el aula. El tercer bloque de textos explora la enseñanza de la geografía desde diferentes ángulos, entre ellos, la arquitectura con dimensión espacial, las clases y los audiovisuales. Finalmente, la parte cuatro aborda asuntos relacionados en general con el lenguaje, desde la labor en el aula y en talleres de escritura, pasando por el uso y la reflexión cinematográfica. Conjunto de reflexiones y de textos que reivindican el citado seminario como un momento para

pensarnos a sí mismos con el horizonte puesto en nuestros estudiantes, porque, en resumidas cuentas, como dijera Massimo Recalcati, “lo que perdura de la escuela es el papel insustituible del enseñante”.

**Julio César Rubio Gallardo**

Docente y coordinador del Seminario de Enseñanza de las Ciencias Sociales

# HISTORIAS



# Enseñanza y aprendizaje de la historia: experiencias y retos docentes<sup>1</sup>

*Diana Vinasco Martínez*

## Introducción

En atención a los desafíos que supone el restablecimiento de la cátedra de Historia en los colegios del país, los programas de licenciatura a los que se encuentra vinculada esta disciplina deberían responder a las necesidades de los futuros docentes. Es decir, asumir la enseñanza de la Historia como un componente del plan de estudios indispensable para la formación integral de los estudiantes. Ello implicaría contribuir al desarrollo de una “conciencia histórica”<sup>2</sup> en los estudiantes universitarios, brindarles herramientas para la interpretación y análisis del pasado, y generar el desarrollo de competencias para su futura labor como docentes.

Sin embargo, el debate en torno a este tema se ha centrado en qué y cómo se enseñará. Poco se habla de quiénes son y cómo se están formando los docentes que impartirán la restablecida cátedra de Historia en los colegios. Una breve revisión de la bibliografía sobre enseñanza de la historia en las aulas de clase en Colombia

---

1 Este capítulo hace parte del proyecto de investigación “Perspectivas curriculares y pertinencia social de los programas académicos de licenciatura en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica) y su aporte a la propuesta pedagógica del Capítulo Suroccidente Ascofade Suroccidente al Ministerio de Educación Nacional”, financiado por la Unicatólica, convocatoria interna 2018.

2 La conciencia histórica, siguiendo a Gadamer (1993), se entiende como el privilegio que tiene el sujeto moderno de tener conciencia sobre la historicidad del presente y la relatividad de todas las opiniones. La conciencia histórica permite la toma de una posición reflexiva frente al pasado y la tradición, según el contexto en el cual ha surgido, para otorgarles el valor y significado que deben tener (Gadamer, 1993).

(Aguilera, 2017; Cabrera, 2013; Pantoja, 2017; Rodríguez et al., 2011) arroja dos hipótesis preliminares: la primera es que las investigaciones sobre enseñanza de la Historia se han centrado, principalmente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación básica y media, con poco interés hacia la educación superior. La segunda es que los trabajos que han dado importancia a la enseñanza en la educación superior privilegian el lugar de las ciencias sociales sin problematizar de manera específica el campo de la Historia.

Para sustentar el primer punto, podemos citar trabajos como el realizado por la Universidad Nacional de Colombia en conjunto con la Alcaldía de Bogotá en 2003, que tuvo entre sus escritores a varios de los más reconocidos historiadores del país, como Mauricio Archila, Diana Obregón y Bernardo Tovar, convocados para problematizar la práctica de enseñanza de la Historia en los colegios.

En 2004, fue publicado un segundo trabajo denominado *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*, en el que se convocaron a más de veinte docentes de colegios de Bogotá para que relataran sus experiencias sobre la enseñanza de la Historia. La enseñanza a nivel superior o la reflexión por el lugar del docente tampoco hace parte de este. Aunque es evidente que el interés de estos trabajos apuntaba a lo que estaba sucediendo en la educación básica y media, y por ello no aplica en su caso. Su referencia permite comparar el desarrollo de los debates en torno a la enseñanza de la Historia en los colegios, con la dificultad de encontrar este mismo interés para el caso de la disciplina histórica en las universidades.

En cuanto a la segunda afirmación, el énfasis en las ciencias sociales, conviene citar el trabajo realizado por Aguilera (2017) sobre los problemas que atraviesa la enseñanza de la Historia en ciencias sociales en Colombia:

Se encuentra que dentro de las revistas de educación, ya hay números dedicados exclusivamente a la Didáctica de las ciencias sociales, por ejemplo las revistas *Educación y Pedagogía* n.º 34 (2001, Universidad de Antioquia); *Pedagogía y Saberes* n.º 28 (2008, UPN); *Revista Unipluriversidad* vol. 11, n.º 2 (2011, Universidad de Antioquia); y la *Revista Estudios Sociales* n.º 52 (2015, Universidad de los Andes). En estas se alcanza a rastrear grupos y líneas de trabajo sobre la enseñanza de la historia ciencias sociales [...] de acuerdo con su denominación, solo tres grupos de investigación apuntan

a la didáctica de las ciencias sociales: el grupo Sujetos y Nuevas Narrativas en la Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá), el grupo Com-prender - Didáctica de las Ciencias Sociales y Nuevas Ciudadanías (Universidad de Antioquia, Medellín) y el grupo Ciencias Sociales y Educación (Universidad del Valle del Cauca, Cali). (pp. 23-24)

Su análisis arroja que el interés por la enseñanza de las ciencias sociales y la Historia ha empezado a tomar fuerza, pues afirma que se han alcanzado a rastrear algunos grupos y líneas de investigación. Sin embargo, Aguilera (2017) no logra evidenciar las líneas de interés específico hacia la enseñanza de la Historia para los futuros licenciados en el país.

Esto supone, entonces, un reto en el campo de la enseñanza para los docentes de Historia, pues el desarrollo de investigaciones que problematicen su enseñanza debe pasar por cuestionar la responsabilidad que tenemos en visibilizar la importancia de esta disciplina para las ciencias sociales y la búsqueda de prácticas didácticas que contribuyan a su apropiación por parte de los estudiantes en las universidades, como aporte a los retos que enfrentarán quienes ahora tendrán la responsabilidad de devolverle a la Historia un papel protagónico en las instituciones educativas del país.

Por ello, a partir de mi experiencia pedagógica como docente en el curso Historia de Colombia II, pretendo analizar la forma en que los estudiantes están comprendiendo la importancia de la Historia para su formación profesional y, más aún, la forma en la que interpretan la disciplina histórica. En ese sentido, el objetivo de este capítulo es exponer la experiencia de construcción y desarrollo de una propuesta de curso. La tarea puede ser sencilla, pero someter nuestra labor docente al escrutinio de quien decida leerla no suena muy atractivo, ya que implica reconocer los errores y desaciertos que tenemos en una tarea que se supone tenemos bajo control y abandonar nuestra posición privilegiada frente a los estudiantes como portadores de conocimiento relevante y de capacidad para discernir qué y cómo deben aprender.

Quisiera que los principales lectores de este capítulo fueran los estudiantes del curso que voy a narrar, ellos me darán la razón o me cuestionarán; tal vez, cuando

lo lean no estén de acuerdo con lo que digo, y piensen que terminé construyendo en clase un mundo completamente diferente del que ellos percibieron. Quizá, aparte del conocimiento sobre algunos acontecimientos de Colombia, no logré aportar nada significativo a su futura, o actual, labor como docentes, que era mi objetivo. Pero puede que el aporte esté en la lectura crítica que hagan de este, en la que logren evidenciar la serie de retos, incertidumbres y desaciertos que significó llevar el curso, comprendiendo un poco más lo que implica la labor docente y el mundo de aprendizaje constante al que deberán enfrentarse.

El capítulo describirá los tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (planeación, ejecución y evaluación) llevados a cabo para el curso Historia de Colombia II, con el fin de mostrar los retos a los que nos enfrentamos como docentes de Historia. Primero, se hará un breve bosquejo sobre autores que han problematizado la enseñanza de la Historia en Hispanoamérica y Colombia, y los debates que surgen en torno a qué enseñar y cómo enseñar cuando de licenciados en formación se trata. Segundo, desde la narración de mi propia experiencia como docente, se analizarán los retos en la construcción de un programa de curso que se considere pertinente, a partir de las expectativas sobre lo que deberían aprender los estudiantes. Tercero, se describirán el proceso de ejecución del programa de curso y las variaciones que se presentaron de acuerdo con los retos que plantearon los estudiantes, sus necesidades y ritmos de aprendizaje, las dificultades que encontré como docente de Historia, en la tarea de buscar la apropiación de conocimientos considerados pertinentes y estrategias didácticas que estimé y apliqué para los propósitos del curso. Por último, se harán, a modo de conclusiones, algunas reflexiones sobre el proceso descrito, que apuntan a poner en discusión las prácticas de enseñanza y aprendizaje cuando estas se encuentran encaminadas a la formación de docentes con competencias interdisciplinarias.

## Retos en la enseñanza de la Historia para futuros docentes

En el momento en que nos piden preparar un determinado curso por primera vez, la mayoría de los docentes no tenemos tiempo de recurrir a la bibliografía sobre didáctica o modelos pedagógicos que nos permita, por lo menos, explorar algunas ideas sobre la adecuada manera de “crear” y desarrollar un curso. Lo que debemos

saber lo vamos aprendiendo en la práctica, a costa de nuestros estudiantes y tratando de recordar lo recibido en algún momento de nuestra formación profesional, esto último sin mucho éxito, por supuesto. Un corto pero sugerente artículo de Andrea Sánchez Quintanar (1995) plantea varias de las preguntas que rondan el ejercicio de construir un programa de curso:

¿Cómo decidir cuáles fenómenos o procesos enseñar, y cuáles eliminar en cada programa de historia, en cada nivel educativo, dentro de cada tema? [...] ¿Somos conscientes los historiadores enseñantes, los profesores de historia, de las razones por las cuales elegimos un proceso y no otro, un periodo sí y otro no, para hacerlos objeto de aprendizaje de nuestros alumnos? (p. 49)

Y la respuesta que ofrece la autora, renunciando a cumplir con la expectativa de dar fórmulas milagrosas, es que estos asuntos se resuelven de manera subjetiva, y por ello, para que la subjetividad no termine siendo solo un punto de vista sin sustento que no considere la responsabilidad docente y el lugar del estudiante, ve necesario que como historiadores investiguemos y pongamos en discusión nuestra labor, es decir, cuestionar la postura teórica, filosófica y ética que nos impulsa a organizar los contenidos de determinada forma, así como adquirir conciencia del significado y las implicaciones que puede llegar a tener nuestra actividad docente.

Por su parte, Pages (2004, p. 157) argumenta que la labor de enseñar a enseñar Historia consiste en formar un profesional capaz de tomar decisiones sobre los conocimientos históricos que debe enseñar, los organice y los lleve a la práctica. Preparar sujetos para que se sitúen socialmente, interpreten su mundo desde su historicidad y busquen ser protagonistas del devenir histórico. Para ello, señala la necesidad de considerar la enseñanza como acto comunicativo, la reflexión sobre la forma en que se comunica y el discurso que se transmite, las personas a las que se les comunica, lo que se comunica (que es en este caso el conocimiento histórico) y el contexto en el que se realiza tal comunicación (propósitos institucionales, contexto sociocultural de los estudiantes y organización espacio-temporal del aula de clases).

Además, resulta fundamental abordar la forma en que estas reflexiones se pueden relacionar, específicamente, con los contenidos temáticos de los programas de Historia. Para Rodríguez (2012), la relación entre el enfoque pedagógico y los

contenidos temáticos debe permitir “incidir en la formación política de todos los sujetos que participan en un proceso educativo, en la perspectiva de articular sus decisiones a las circunstancias históricas que configuran su realidad social” (p. 180). En su trabajo sobre la formación de maestros de Historia, llama la atención sobre varios *principios* a considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como la relación pasado-presente con la elección de temáticas que permitan identificar permanencias históricas, mediante comparaciones diacrónicas de diferencias y similitudes; el análisis de problemas sociales de relevancia ética que permitan construir posiciones y acciones políticas; el debate respecto de procesos que hayan marcado la memoria o el olvido social de los colectivos; y la creación de espacios de discusión sobre acontecimientos sociales coyunturales que permitan establecer relaciones con el pasado y con las expectativas hacia el futuro; entre otros (pp. 181-182).

Este breve repaso de debates sobre la enseñanza de la disciplina histórica, que apuntan a problematizar el qué, el cómo, el para qué y a quién enseñar, constituyen el punto de arranque para la descripción de cómo llevé a cabo el curso de Historia de Colombia II, poniendo en discusión mi hacer, pero también reflexionando sobre la forma en que los propios estudiantes transformaron el curso de acuerdo con sus necesidades y hasta qué punto logré reflexionar sobre ellas en el camino, modificando mis intereses en función de los intereses (personales, académicos, profesionales) de los estudiantes y aportando algo significativo a su formación como docentes de Ciencias Sociales.

## Construir un programa de curso: exigencias, intereses e incertidumbres

En el caso del programa que aquí nos ocupa, el objetivo del curso Historia de Colombia II es brindar un panorama de la historia del país desde las últimas décadas del siglo XIX hasta lo corrido del siglo XXI. Algo así como siglo y medio en dieciséis clases de aproximadamente dos horas semanales cada una. Por supuesto, la vida real no es lo que dice el manual de instrucciones, dieciséis clases se convierten en doce, pues en la primera nos debemos presentar, en la última nos debemos despedir y en dos más asistimos a eventos programados por la Facultad de Educación, además de otras eventualidades. Pero aún estamos en la etapa preliminar, es decir, construyendo

el programa que consideramos ideal, pues la forma en que se resolvieron las dificultades de aplicarlo hacen parte del siguiente apartado.

Cabe aclarar que, aunque quisiera brindar una propuesta metodológica sobre cómo realizar un programa de curso que cumpla con las expectativas de los estudiantes y de los directivos, por el momento solo puedo relatar la experiencia de cómo, subjetivamente, construí mi programa de curso.

Para iniciar, el programa debía incluir una serie de ejes temáticos establecidos previamente, en consideración a que se debía iniciar con las guerras bipartidistas de finales del siglo XIX y terminar con los acuerdos de paz de La Habana. El tiempo cronológico, el de la historia de Colombia y el de mi propia clase, no estaba a mi favor. Los núcleos temáticos ya establecidos me empujaban a programar unas clases en las que tratara y “respetara” el orden cronológico de los acontecimientos; asimismo, el compromiso docente era con estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales, que, en algún momento de sus vidas, deberán dictar clases de Historia y de otras disciplinas afines; entonces, ¿cómo aportar algo significativo a su formación y cumplir con las temáticas exigidas? Para explicar cómo decidí afrontar esta pregunta, tal vez conviene citar los objetivos de mi programa: “Aportar herramientas para la comprensión de la disciplina histórica, su campo de acción y la forma en que se estructuran los hechos históricos a partir de la interpretación de los autores, mostrando que la historia, más que una sucesión de hechos objetivos e inamovibles, es un objeto de estudio cambiante e impreciso, cuya interpretación depende del marco metodológico, teórico y empírico que los sujetos trazan sobre ella. Comprender la forma en que se ha construido el campo historiográfico en Colombia, a partir del análisis crítico de diversos acontecimientos políticos, sociales, económicos y culturales ocurridos en Colombia en la época contemporánea, y la forma en que han sido interpretados desde la historia, en diálogo con otras disciplinas como la economía, la antropología y la ciencia política”.<sup>3</sup>

Estos objetivos apuntaban a que los estudiantes comprendieran la forma en que el conocimiento histórico se genera y transforma, así como a la manera en que puede

<sup>3</sup> Tomado del programa de curso Historia de Colombia II, segundo semestre de 2018. Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, Facultad de Educación, Unicatólica.

ser criticado. Es decir, considerar que, aunque no se trata de historiadores en formación, para llegar a enseñar la disciplina histórica, debían conocer y formarse en los métodos históricos, honrando su responsabilidad como docentes, que les implica el aprendizaje de los componentes prácticos, teóricos y metodológicos de la disciplina histórica, sin los cuales es imposible pensar la historia como un factor determinante de la sociedad y de su presente. Ello se relacionaba también con las competencias que pretendía que los estudiantes adquirieran: “Se pretende que el estudiante adquiriera competencias para a. Analizar e interpretar los procesos históricos. b. Distinguir las diferentes interpretaciones que desde la historiografía puede tener un mismo hecho histórico. c. Conocer diversas metodologías utilizadas en la disciplina histórica. d. Identificar el aporte de la historia a las demás disciplinas de las ciencias sociales. e. Adquirir habilidades para la interpretación de los procesos históricos”.<sup>4</sup>

Con lo anterior pretendía superar, como señala Pages (2004), “la disociación —y la relación problemática— existente en muchos países entre la formación profesional y la formación científica” (p. 163), a través de estrategias que les permitieran comprender el oficio de hacer historia, la forma en que esta disciplina dialoga con otras diversas fuentes, teorías, metodologías e interpretaciones que la acompañan.

En general, la metodología consistía en clases magistrales, talleres en clase, mesas redondas, reseñas, parciales y, al final del curso, una exposición y un trabajo final sobre el mismo tema. En las clases introductorias, se leería a Reinhart Koselleck (2004) para entender los conceptos de Historia e historia (con mayúscula y minúscula) y a Michel-Rolph Trouillot (2017) quien contradice esta dicotomía. El primer núcleo temático, que iba desde el surgimiento de los partidos políticos hasta el Frente Nacional, lo articulé al desarrollo de la historiografía colombiana desde sus inicios como Historia academicista, positivista y heroica, hasta el surgimiento de nuevas visiones a mediados del siglo XX que fueron denominadas Nueva Historia de Colombia, que indicaban un viraje hacia la historia social, cultural y económica, y el auge del revisionismo histórico. En esta fase del curso, fueron fundamentales autores como Marco Palacios (2012) y Álvaro Tirado (1978).

---

4 Tomado del programa de curso Historia de Colombia II, segundo semestre de 2018. Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, Facultad de Educación, Unicatólica.

El segundo núcleo temático no contemplaba una temporalidad o hechos específicos, pues se refería a las temáticas de modernización, política social y economía en Colombia, pero que evidentemente hacía alusión al periodo comprendido entre las décadas de los treinta y los ochenta. Para esta fase, incluí lecturas con las que pretendí abordar la forma en que el país se iba desarrollando en términos políticos, económicos y culturales, con autores como Consuelo Martínez Corredor (1996), José Antonio Ocampo (1992) y Mauricio Archila Neira (2003), para mostrar las contradicciones de tales procesos y el surgimiento de nuevos actores tanto en la escena pública como en la historiografía, y dar pie al abordaje de los grupos sociales y los movimientos colectivos, así como a la emergencia de nuevas identidades (Archila, 2003).

El tercer y último núcleo suponía abordar el periodo de la Violencia, la lucha contrainsurgente, la intervención norteamericana en el país, el contexto de promulgación de la Constitución Política de 1991, el modelo de desarrollo imperante y los procesos de paz llevados a cabo durante la segunda mitad del siglo XX hasta el presente. En torno a los orígenes y el desarrollo del conflicto armado, se planteó un acercamiento a la Comisión Histórica del Conflicto Armado y sus Víctimas, y se abordó como ejemplo de ello el informe de Javier Giraldo Moreno (2015). Para el tema de la intervención norteamericana y del modelo de desarrollo, se abordaron algunos autores contemporáneos y menos conocidos, en busca también de evidenciar los nuevos formatos de escritura mucho más favorables a los artículos de revistas electrónicas que a los libros impresos, para mostrar que tanto la investigación en ciencias sociales en general como la disciplina histórica en particular han transformado sus formas de difusión del conocimiento de acuerdo con los cambios de la sociedad.

Se incluyó a Pilar Riaño Alcalá (2006) con la intención de analizar la emergencia de nuevas voces en la Historia, el auge de investigaciones que combinan diversas disciplinas, en este caso la antropología y la historia, y la importancia de la historia local como marco interpretativo de la realidad nacional. Por último, se leería nuevamente a Marco Palacios y su más reciente análisis sobre la violencia en Colombia (2012), en el proceso de paz de La Habana. Al finalizar, se les daría libertad a los estudiantes para que indagaran y escogieran los documentos y autores que consideraran pertinentes para desarrollar el trabajo final, para hacer un acercamiento al desarrollo de la memoria como herramienta para la historia. Con

estas lecturas y la aplicabilidad que pretendía darles, así como con las expectativas de los estudiantes, inicié el proceso de enseñanza-aprendizaje que a continuación pretendo ilustrar.

## Aplicar un programa de curso: resistir, renunciar, aprender

Así, consideré necesario que los estudiantes entendieran, en primer lugar, la diferencia entre Historia e historia (con H mayúscula y minúscula), es decir, siguiendo a Koselleck que fue el autor escogido para la primera lectura, la diferencia entre el hecho acontecido y el hecho relatado, o entre lo que sucedió y la forma en que se relata lo que sucedió. Luego de explicar cuidadosamente esta diferencia, y de que los estudiantes me aseguraran que habían entendido, pasábamos, con Truillot, a debatir la postura de Koselleck, evidenciando que, como señala el primero, la dicotomía historia/Historia desconoce que la forma en que se relatan los hechos depende del contexto en que estos son relatados, es decir, la historia como acontecimiento influye en la historia como hecho relatado, y viceversa; de ahí lo que el mismo autor denomina magistralmente “los silencios de la historia”, determinados por la forma en que esta ha sido construida desde los centros de poder.

Así es como, reconociendo las diferencias entre historia/Historia, pero rompiendo su dicotomía, pasamos a analizar las diversas formas de construcción de la Historia en Colombia. Para ello, decidí explicarles la existencia de cuatro corrientes historiográficas o, más sencillo aún, formas de hacer historia en el país: Historia tradicional, Nueva Historia de Colombia, Historia de las mentalidades e Historia y memoria. Aunque dicha clasificación podría resultar demasiado genérica o inexacta, me justificaba el hecho de poder explicarles que la Historia se iba transformando con la sociedad y que por ello no podía, como alguna estudiante reclamó, relatarles un hecho concreto de la historia del país y dejar de leer “tantos” autores (un texto de treinta páginas por clase, aproximadamente). Y aunque al principio veía caras desconcertadas, al final de semestre el desconcierto disminuyó, pues varios lograron comprender mejor el ejercicio de interpretar la historia y otros decidieron abandonarlo (figura 1.1).<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Este fue uno de los fracasos del curso, pues no logré que algunos estudiantes comprendieran, desde las



**Figura 1.1.** Algunos apartes de la segunda clase.

Luego de esta introducción, empezamos con los textos sobre la historia de Colombia, el de Álvaro Tirado sobre el bipartidismo les pareció aburrido y el de Marco Palacios sobre la cuestión campesina y el Estado liberal difícil de abordar. Con las dos apreciaciones estuve de acuerdo. En ese momento, me decían que solo entendían el texto con las explicaciones de la clase; comprendí, entonces, que estaban leyendo por cumplir, pero sin comprender, leyendo para poder contestar que sí cuando se me ocurriera hacer esa pregunta acusadora y retadora que hacemos los docentes: ¿leyeron?

Por ello decidí que empezáramos a leer apartes de las lecturas en clase, para explicar párrafo a párrafo los textos. Los ejercicios de lectura colectiva en clase —que eran del mismo texto que debían haber leído previamente— permitieron evidenciar varias falencias en la mayoría del grupo. La actividad consistía en entregarles una hoja con varios párrafos del texto para hacer una lectura grupal, cada estudiante leía uno o dos párrafos en voz alta. Una de las primeras dificultades que percibí era que la mayoría no se detenía a pensar en las palabras que no entendían, pues, cuando encontrábamos un término que podía sonar confuso, les pedía que detuviéramos la lectura y les preguntaba su significado. En la mayoría de casos las palabras por las que pregunté no las entendían o creían entenderlas dándoles un significado

---

primeras clases, el sentido de este y fue uno de los motivos, aunque no el único, por el que varios cancelaron la materia.

completamente contrario. Y no me refiero a conceptos teóricos complejos, como aquellos en alemán que aparecen en los textos de Koselleck, sino a palabras que los docentes consideramos de uso común en la universidad y que, peor aún, creemos que su significado es claro para los estudiantes.

Por ejemplo, en el texto de Trouillot, palabras como *ambivalencia*, *ambigüedad* o *dicotomía*, fundamentales para entenderlo, eran completamente incomprensibles para los estudiantes o le otorgaban un significado contrario. Un estudiante me dijo que creía que ambiguo era sinónimo de antiguo. Es allí donde encontré uno de mis primeros errores: el de creer que los estudiantes deben hablar el mismo lenguaje de los docentes; y tal vez debería ser así, pero no lo es. Cuando les pedimos a los estudiantes que lean, la mayoría de las veces solo les pedimos eso: que lean. A partir de allí les pedí que cuando leyeran no prosiguieran la lectura si encontraban una palabra confusa, y en los ejercicios de lectura en clase procuraba explicar el significado de la mayor cantidad de palabras poco comunes.

Cuando iniciamos la primera etapa de calificaciones, los estudiantes se encontraban bastante preocupados, pues la lectura sobre el periodo del Frente Nacional les resultó muy compleja. Con ella pretendía acercarlos al análisis de la prensa como una fuente importante de interpretación de los hechos históricos, pero con posiciones políticas que era necesario evidenciar. En ese momento, hicimos un taller con columnas de opinión de la época tomadas del periódico *El Tiempo*, en busca de que establecieran una relación entre las columnas y el texto de Alberto Valencia, como forma de analizar las diversas posturas frente a la coyuntura política de la época. Pero el ejercicio resultó algo desafortunado, pues entendieron muy poco al autor y les costó entender la posición política del periódico en contra de Rojas Pinilla. Por ello, empecé a hacer mayor énfasis en las pautas de lectura y les pedí que cada vez que leyeran trataran de ubicar la que consideraran era la idea central del texto y la corriente historiográfica en la que se podía inscribir, así como los conceptos clave; y aunque al principio ubicaban a Mauricio Archila como historiador tradicional o a José Antonio Ocampo como representante de la memoria histórica, el ejercicio empezó a dar frutos y empezaron a comprender e interpretar con mayor facilidad a los autores. Semana a semana, al iniciar la clase, cada estudiante debía leer la idea central que había marcado en el texto y argumentar por qué la consideraba como tal (figura 1.2).



**Figura 1.2.** Columnas de opinión utilizadas para el taller 1.

No logro comprender muy bien qué ocurrió en esta coyuntura para que el grupo empezara a mostrar avances tan grandes en cuanto a su comprensión lectora y a la interpretación de los textos; no sé si las malas calificaciones de sus primeros trabajos o el interés por superar las dificultades lectoras que algunos habían reconocido, pero los observé cada vez más comprometidos con las lecturas. No olvido las caras de emoción de los estudiantes cuando, ya avanzados en el semestre, lograban encontrar por sí mismos las ideas centrales de los autores, ubicarlos en una corriente historiográfica y encontrar los conceptos utilizados y sus definiciones. Es decir, alcanzaban comprender los textos históricos que leían y lograban separar el hecho acontecido de la interpretación que los autores le otorgaban, lo que a principio de semestre les parecía imposible.

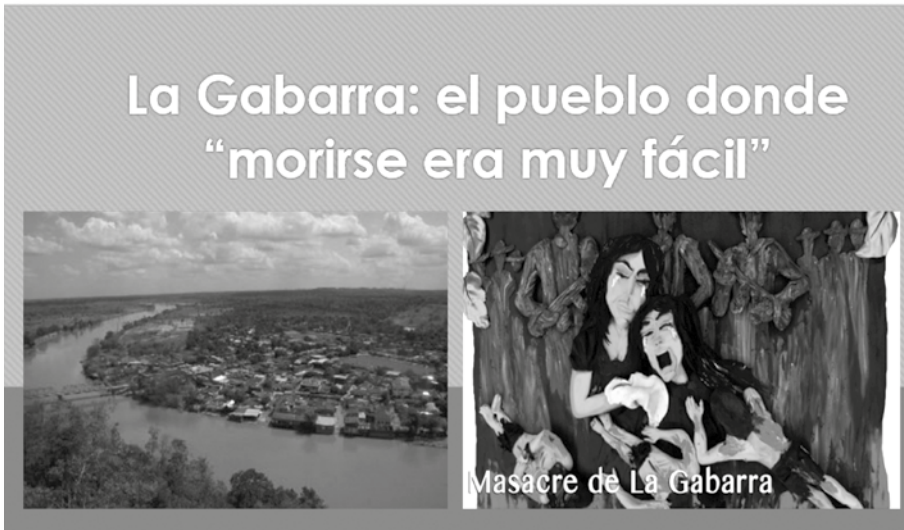
Considero que el texto de Corredor (2001), y la temática sobre modernización en Colombia, marcó un antes y un después en el curso. La forma en que está estructurado el texto ofrece la posibilidad de reconocer fácilmente sus ideas centrales, metodología y conceptos clave, lo que constituyó una guía para las lecturas siguientes, pues empezaron a entender mucho más a qué me refería

cuando les decía que, si lograban captar estos tres puntos, habrían comprendido la lectura. Además, el análisis de los conceptos de modernización y modernidad, así como la ruptura entre los dos conceptos que Corredor sustenta para explicar la crisis social, económica y política de Colombia en la segunda mitad del siglo XX, permitió hacer la relación pasado-presente, y ubicar en lo sustentado por la autora la génesis y continuidad de muchos de los problemas actuales del país.

Por supuesto, esta comprensión no es homogénea, y mientras algunos estudiantes captaban fácilmente la relación, a otros les costaba un poco más, lo que implicaba desacelerar el ritmo que le había impuesto en un principio al curso. Tuve que renunciar, entonces, a varios de los textos que en principio consideraba “indispensables”, para darles prioridad a temas, explicaciones o discusiones que despertaban mayor interés en el grupo.

Luego de este proceso, en la última etapa del curso, relacionada con la historia reciente del país, los nuevos actores de la historia y la relación historia-memoria, les pedí que escogieran un caso de violencia contra una comunidad en las últimas dos décadas, con el fin de relatar el hecho victimizante, las estrategias de resistencia y memoria de las víctimas, el papel del Estado y el contexto sociopolítico en que se había dado. En torno a este hecho realizarían una reseña y una exposición para el cierre del curso. Además, vimos el documental *No hubo tiempo para la tristeza* del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y analizamos varios archivos digitales que podían consultar para sus trabajos.

En este ejercicio, noté un gran interés de los estudiantes, pues tenían libertad de escoger el hecho y buscar los documentos que consideraran pertinentes; pude evidenciar, entonces, cómo aplicaban las herramientas que habían apropiado a lo largo del semestre, en la forma de relatar los hechos y explicar los documentos que utilizaron, o en las exposiciones o en los trabajos escritos (figura 1.3).



**Figura 1.3.** Exposiciones finales, historia y memoria.

Sin embargo, una tarea fundamental que quedó pendiente fue el desarrollo de habilidades para la escritura, en el que noté muchas falencias en gran parte del grupo. Varias veces hablé grupal e individualmente de este tema con los estudiantes, quienes reconocieron su dificultad para expresar de manera escrita sus ideas. Reflexioné constantemente sobre este punto, y aunque se podría considerar que este no es uno de los objetivos de un curso de Historia, es un objetivo fundamental de cualquier profesional, por lo cual como docentes estamos obligados a incentivar el ejercicio de la escritura en los estudiantes, independiente de la asignatura que nos corresponda; sin embargo, no fue mucho lo que logré hacer en este aspecto. Aparte de evidenciar las fallas que tenían y de reiterarles que, como futuros docentes, debían ser excelentes escritores y lectores. La sensación que queda al final es la de haber cumplido en muy poco con las expectativas del curso y con las necesidades de los estudiantes, tanto las que me había trazado al inicio, como las que tal vez los estudiantes tenían, así como las que fui descubriendo y acumulando a lo largo del semestre.

## Conclusiones

Los tres momentos llevados a cabo en el desarrollo de un curso: planeación de la propuesta, su ejecución y evaluación y cambios que se deben llevar a cabo sobre

la marcha permiten evidenciar que, aunque en un principio las preguntas sobre qué enseñar y cómo enseñar se resuelven de acuerdo con los intereses y criterios propios del docente, las respuestas a estas preguntas se van modificando con la ayuda de los estudiantes, sus dudas, intereses, dificultades y ritmos de aprendizaje. Sin embargo, a la hora de planificar un curso, es necesario, como señalan los autores citados, cuestionar nuestra postura teórica, ética y filosófica, para tomar conciencia de las implicaciones de nuestra labor docente y la manera en que estas reflexiones se articulan con los contenidos temáticos que elegimos, pues, independiente de las variaciones, los compromisos políticos, sociales y éticos son los que deben permanecer.

En el caso del curso de Historia de Colombia II, mi propósito principal era aportar algo significativo a su labor como futuros docentes de Historia. La forma en que resolví esta cuestión fue a través de una propuesta que les permitiera acercarse al método histórico más que a los hechos ocurridos, para adquirir herramientas metodológicas como docentes. Sin embargo, rápidamente me di cuenta de que debía hacer énfasis en otras cuestiones como las habilidades de lectoescritura, las capacidades de comprensión e interpretación de los textos, las cuestiones que constituían las principales preocupaciones de los estudiantes y que, entonces, transformaron las mías. Y aunque en principio pensé que estas tareas serían muy difíciles, entendí que comprendieron rápidamente las estrategias que les sugerí. Creo que esta es una de las grandes satisfacciones del curso, tanto para el grupo como para mí.

Lo anterior significa que, independiente de mis intereses académicos, los estudiantes fueron capaces de encaminar el curso hacia la resolución de varias de sus dificultades. Por supuesto, a esta conclusión solo es posible llegar en retrospectiva, pues en el momento me fue imposible entender que eran los propios estudiantes, también sin darse cuenta, los que habían encontrado la vía correcta para que el curso fuera significativo para ellos, sin abandonar los intereses históricos que lo determinaban.

Independiente de las consideraciones sobre éxitos o fracasos, el curso constituyó un gran aprendizaje, un proceso inacabado que permite aportar insumos a la hora de preparar un próximo programa, y que deja grandes interrogantes sobre el papel que estamos ejerciendo en la tarea de enseñar a enseñar Historia. Es necesario pensar, por ejemplo, ¿cuál es la forma adecuada de escoger las

lecturas?, ¿debemos darle prioridad a la importancia que tengan en el análisis de determinada temática o al lenguaje más amable que pueda tener para los estudiantes?, ¿cómo estamos asumiendo las prácticas de lectura de nuestros estudiantes?, ¿cómo hacemos para cumplir con las temáticas exigidas sin sacrificar los intereses de los estudiantes?, ¿es posible enseñar a enseñar? o ¿debemos seguir perpetuando el divorcio entre la disciplina histórica y la formación docente en el aula bajo la premisa de que solo se puede aprender a enseñar en la práctica?

## Referencias

- Aguilera Morales, A. (2017). La enseñanza de la historia ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, 46, 15-27. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n46/0123-4870-folios-46-00015.pdf>
- Archila Neira, M. (2003). Idas y venidas, vueltas y revueltas: protestas sociales en Colombia, 1958-1990. *Cadernos IPPUR*, 141.
- Cabrera Perafán, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Occham*, 11(2), 149-160. <https://doi.org/10.21500/22563202.2343>
- Corredor Martínez, C. (2001). La modernización inconclusa. En G. Misas Arango (Ed.), *Desarrollo económico y social en Colombia: siglo XX*. (pp. 15-37). Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2531>
- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Anaya.
- Giraldo Moreno, J. (2015). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. En *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.
- Koselleck, R. (2004). Historia de los conceptos y conceptos de historia. *Ayer*, 53, 27-45.
- Ocampo, J. A. y Villar, L. (1992). Trayectoria y vicisitudes de la apertura económica colombiana. *Pensamiento Iberoamericano*, 21, 165-186. <https://core.ac.uk/download/pdf/148763267.pdf#page=167>

- Pages, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. En J. A. Gómez Hernández (Coord.), *Miradas a la historia*. (pp. 155-178). Universidad de Murcia.
- Palacios Rozo, M. (2012). *Violencia pública en Colombia*. Fondo de Cultura Económica.
- Pantoja Suárez, P. T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, 53, 59-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>
- Riaño Alcalá, P. (2006). *Antropología del recuerdo y el olvido: jóvenes, memoria y violencia en Medellín*. Universidad de Antioquia.
- Rodríguez, J. G. (Ed.) (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/271>
- Rodríguez, J. G., Archila Neira, M., Garzón, J. C. y Jaimes, S. (2003). *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia en la educación básica en Bogotá, Distrito Capital*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/581>
- Rodríguez Ávila, S. P. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 165-188. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/1633/1585>
- Rojas, D. M. (2006). Estados Unidos y la guerra en Colombia. En F. Gutiérrez Sanín (Coord.), *Nuestra guerra sin nombre: transformaciones del conflicto en Colombia*. (pp. 37-70). Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez Quintanar, A. (1995). Enseñar historia en la universidad y fuera de ella. *Perfiles Educativos*, 68, 45-49. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206809.pdf>
- Trouillot, M. R. (2017). *Silenciando el pasado: el poder y la producción de la historia*. Comares.
- Valencia Gutiérrez, A. (2015). *La invención de la desmemoria: el juicio político contra el general Gustavo Rojas Pinilla en el Congreso de Colombia (1958-1959)*. Universidad del Valle.

# Gabriel García Márquez y la enseñanza de las ciencias sociales

*John Freddy Caicedo Álvarez*  
*Johan Aydee Martínez Ipuz*

—En concreto —le precisé por fin— ¿qué hacía?  
—Nada —me dijo él, con un cierto desencanto—. Soñaba.  
**Gabriel García Márquez**

## Introducción

En general, en la universidad las ciencias sociales son un conjunto de disciplinas entre las cuales se realiza —fractura— el estudio de las realidades humanas, tanto de las que procuran la comprensión de la individualidad y lo particular como de las que aspiran a explicar lo comunitario y colectivo. Al contrario, en buena parte de la denominada escuela formal con sus niveles de jardín, primaria y secundaria, las ciencias sociales son un área como un solo universo de conocimiento y encarnado en el horario de la programación diaria y semanal, no en escuelas, departamentos y programas, como sucede en la universidad.

La experiencia de muchos años de trabajo como docente de escuela primaria y colegios de secundaria, incluidos algunos alucinantes y dulces días en kínder y primero, me enseña que para niños, niñas, jóvenes y jovencitas las ciencias sociales se entienden como esa gran área de conocimiento en la que se aprende de lo social, lo económico, la política y especialmente del pasado, del territorio y de las leyes. Además, entre los estudiantes, el área de sociales, salvo honrosas

excepciones, ocupa el vergonzoso primer lugar en el ranking de materias aburridas e inútiles, porque ¿de qué me sirve saber de aquello tan lejano en el tiempo y el espacio?, ¿para qué me sirve?

Los mismos años de experiencia docente, viendo la transformación de cientos de personas, muestran con rotunda claridad que en el acompañarlos por el camino recorrido desde aprender a controlar esfínter, asimilar o examinar el deseo libidinal, hasta pensar y trazar los rasgos sustantivos del proyecto de vida, es posible enamorar a la niñez y a la juventud de la importancia y de la belleza de las ciencias sociales, la filosofía y la investigación. Hasta tal punto esto es cierto que reconforta verlos llegar alegres un viernes en la tarde para discutir el problema de la libertad en América Latina, atestiguar que abandonan con desganado esas mismas aulas, un lunes, cuando a primera hora han discutido con pasión y por 120 minutos reloj la cuestión de la diversidad sexual en el mundo, y celebrar su entusiasmo cuando un ensayo corto conmueve a sus pares al final del descanso de un miércoles cualquiera, durante la formación general.

Frente a esta realidad, con el convencimiento de la importancia de acercar a los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales a la reflexión sobre su labor en la educación formal, no formal e informal, y a partir de años de ejercicio docente en las áreas de ciencias sociales, filosofía e investigación en educación primaria y secundaria, esta propuesta pretende compartir el siguiente aprendizaje: entre la niñez y la juventud, el arte es medio y fin fértil para la aproximación crítica y la producción rigurosa de conocimiento, así como de la formación del carácter y la sensibilidad ética crítica. Siendo arte la literatura, en este caso la novela, el cuento, el guion, la crónica y el reportaje de la prolija escritura de Gabriel García Márquez.

La obra de Gabriel García Márquez se destaca como un universo grandioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, que se entiende como praxis que involucra la investigación, la docencia y la extensión. ¿Qué otro lugar más propicio para pensar cómo podemos enriquecer la pedagogía y la didáctica que los mundos dibujados por el realismo mágico?

Y por qué el arte y, en concreto, por qué la literatura garciamarquiana. Porque, en estos tiempos de desprecio a la humanidad, a la democracia y a la vida, es esencial

trabajar por realidades que trasciendan las lógicas del consumismo, la dictadura del poder y la concentración de la riqueza y el conocimiento, y sembrar en la experiencia de la niñez y la juventud con quienes construimos, a través de un conjunto de herramientas teóricas y prácticas que les permita asumir una postura, la que sea, pero fundamentada. Claro está, con la pretensión de procurar ver el mundo de otra manera, quizá, desde los ojos de quienes corretean por pasillos y patios en las instituciones educativas del campo y la ciudad; quizá, desde las experiencias de personajes increíbles en lugares fantásticos de territorios inverosímiles; quizá, desde la inocencia de Remedios la Bella y la astucia de Úrsula Iguarán.

Al respecto de esta inteligencia fascinante y estupenda de la niñez, con cómica lucidez en noviembre de 1952, el joven García Márquez escribía:

Los niños de ahora saben que contra una pistola automática no hay fórmula mágica más efectiva que las cartucheras de una ametralladora. No les vengan a ellos con fórmulas cabalísticas y varitas de virtud, que no hay poder sobrehumano que resista a una embestida del Rayo Vengador. Cuando el diablo trata de reivindicarse, los niños se mueren de risa, cosa que ni siquiera los adultos se atreven a hacer sin sentir al mismo tiempo un poco de sobresalto. Las señoras están escandalizadas. Y los niños, que encuentran más explicable la posibilidad de hacer un viaje interplanetario que la de despertar a la Bella Durmiente, deben pensar: “Verdaderamente es una lástima que los adultos de ahora sean tan infantiles”. (1999, p. 623)

García Márquez, claro está, se refiere a un mundo adulto incapaz de abandonar los estrictos marcos pre-establecidos, normalizados e impuestos, aquellos que limitan o, peor, perturban las posibilidades múltiples y diversas para la comprensión del mundo. Un mundo dentro del cual la escuela, y en ella el área de ciencias sociales, tiene la misma responsabilidad de permitir el encuentro con los cuentos de hadas que con los viajes interestelares.

De ahí el interés por afirmar la importancia de una experiencia significativa con las ciencias sociales en la escuela. Interés compartido por instituciones tan diferentes como el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación), la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade), la Asociación de Instructores e Instructoras del Cauca (Asoinca) y la Asociación Distrital

de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación (ADE). Para el caso del MinEducación y Ascofade, sus intereses se pueden leer, junto con el de un amplio número de docentes de todo el país en diversos documentos, legalmente presentados por el Estado de Colombia, en relación con la enseñanza de las ciencias sociales en educación básica.

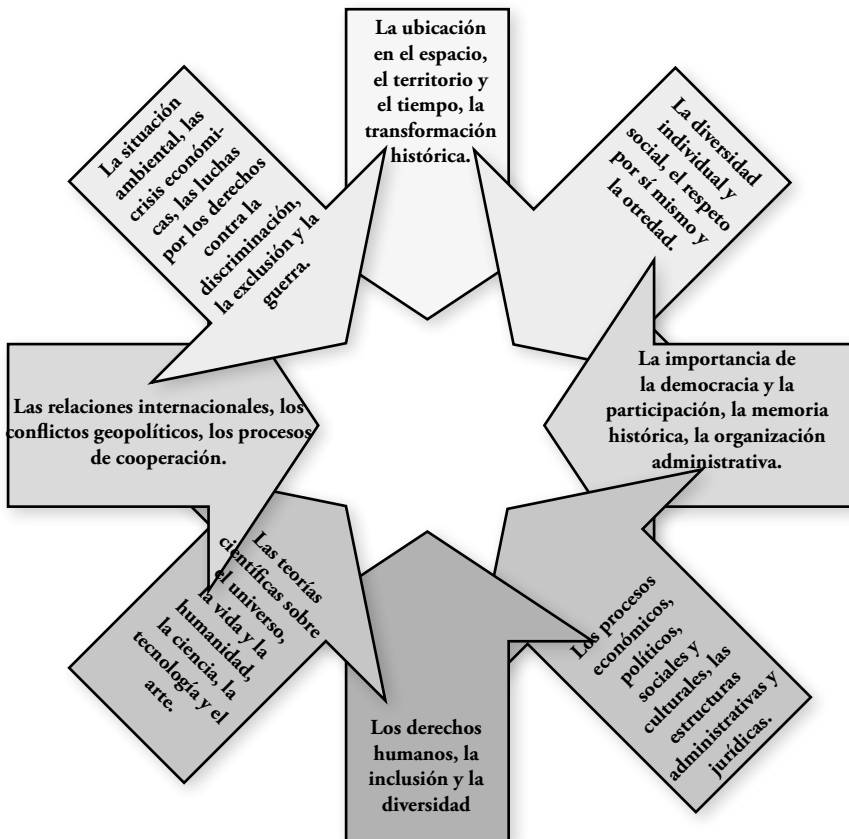
Desde el plano ministerial, tres documentos ofrecen elementos de peso en relación con los marcos curriculares del área o materia de ciencias sociales: los lineamientos curriculares para las ciencias sociales, los estándares básicos para las competencias en ciencias sociales y los derechos de aprendizaje para las ciencias sociales (aún en versión de consulta).



**Fotografía 1.** Trabajo con la novela *El general en su laberinto*. Horizonte erótico. Curso Historia de Colombia I.

Los *Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales* (MinEducación, 2002), entre otros aspectos fundamentales, precisan que esta área en la escuela primaria y secundaria tiene un vínculo directo con la democracia, la participación ciudadana, la convivencia pacífica, la preservación del medio ambiente, la comprensión de la

realidad nacional y la transformación de las personas y de las comunidades como sujetos para la vida. En los *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales* (MinEducación, 2004), a las ciencias sociales se les delega la responsabilidad de aportar a la comprensión de las relaciones con la historia y la cultura, las relaciones espaciales y ambientales y las relaciones ético-políticas. Más actuales son los *Derechos básicos de aprendizaje. Vol. 1: Ciencias sociales* (MinEducación, 2016), otro documento en el que se propone a quienes trabajan como responsables del área en primaria y secundaria un conjunto de apuestas, no necesariamente novedosas, pese a la denominación, en que se detalla qué área debe atender (figura 2.1).



**Figura 2.1.** Derechos básicos de aprendizaje.

**Fuente:** Elaboración propia según MinEducación (2016).

Muchos son los debates sobre los documentos que produce el MinEducación, desde el punto de vista de las diferencias conceptuales, procedimentales e, incluso,

de las interpretaciones sobre los intereses ideológicos y geopolíticos; asuntos que van más allá de una lectura desprevenida del contenido mismo de los textos.

Ahora bien, tanto los *Lineamientos* como los *Estándares* han suscitado debates e investigaciones sobre las Ciencias Sociales y la Historia en el mundo actual, que han puesto de relieve la conveniencia de revisar los currículos y los métodos de enseñanza de estas en el ámbito escolar. Más aún, algunos de estos trabajos contienen interesantes apuestas curriculares que buscan responder a las preguntas clásicas: ¿Para qué enseñar Historia? y ¿Cuáles serían los contenidos y métodos más adecuados para enseñar Historia a los niños y jóvenes de ambos sexos? (Londoño *et al.*, 2015, p. 17)

Debates y críticas que destacan las virtudes que los documentos tienen y, a su vez, recriminan los problemas que generan. Al mismo tiempo, siguiendo esa perversa práctica de las agendas puestas por la institucionalidad estatal, el debate suele reducirse a la comparación de documentos, valioso en tanto crítica, pero muchas veces limitada a la nostalgia de las “ventajas” de lo anterior y el lamento sobre las pérdidas y mayores amenazas de cada nuevo documento.

Unos eran los marcos de referencia desde donde se produjeron los *Lineamientos* (2002) y otros los que provocaron los *Estándares básicos* (2004); a pesar de su corta distancia en el tiempo, y de haber procedido de una manera similar para su producción, eran notables las diferencias en sus perspectivas. El sentido y las finalidades de los documentos de política también cambiaron; este gobierno de la revolución educativa, a partir del año 2003, viró decididamente hacia una producción que privilegiaba la comunicación para conquistar legitimidad. Respecto de las ciencias sociales, se había desvanecido el interés emancipador que se subrayaba en los *Lineamientos*, y en su lugar se fortalecieron los intereses técnico y práctico de su aprendizaje. (Londoño *et al.*, 2015, p. 46)

Reconociendo la importancia innegable de la observación, pese al pesimismo que puede llevar a visiones apocalípticas, es necesario admitir que en las instituciones educativas formales, en el quehacer diario del proceso educativo, se abre un mundo de posibilidades si se aprovecha con creatividad y exigencia lo mejor de cada documento. Enseñar en primaria y secundaria no es fácil, seguramente en ningún lugar o experiencia lo es, pero, cuando tienes alrededor de ocho grupos a tu cargo, doscientos o más estudiantes, el aporte real que este tipo de instrumentos brindan puede ser de inmensa relevancia.

Por lo mismo, creo que desde los tres documentos se puede atender a lo expresado por Gabriel García Márquez en “Por un país al alcance de los niños” (*El Espectador*, 1994), en que denunció el daño que la enseñanza y el aprendizaje manipulados de las ciencias sociales ha causado. “Nos han escrito y oficializado una versión complaciente de la historia, hecha más para esconder que para clarificar”. En ese mismo discurso, hace un llamado a otra educación:

La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo no ha pretendido una respuesta, pero ha querido diseñar una carta de navegación que tal vez ayude a encontrarla. Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación, desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. (1997, p. 4).

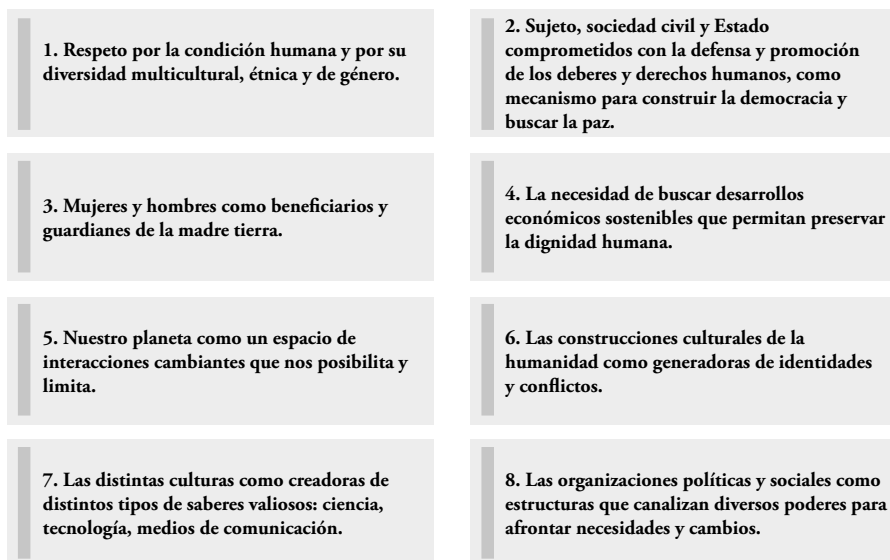
Es evidente la amplitud de las ciencias sociales y la vastedad de sus responsabilidades en la educación de la niñez y la juventud, por lo mismo, compete a los docentes del área explorar rutas alternativas. Ante ello, la obra de García Márquez es una alternativa, entre otras posibilidades. Por el carácter amplio, aunque finito, de la obra garciamarquiana, se ha venido trabajando con un método para su abordaje. Recogiendo la categoría de horizontes de Enrique Dussel, se teje con los hilos trazados por los *Lineamientos* y los *Estándares* para las ciencias sociales.

Horizonte significa lo mismo que *lógos*; *lógos* es lo que abarca y *diá* en griego, significa “a través de”. De ahí que dia-léctica quiere decir: “atravesar el horizonte”, abrirse a otro horizonte para a su vez atravesarlo también sucesivamente. La comprensión cotidiana como futuro es dialéctica, en el sentido que va pasando de un horizonte a otro y va creciendo. (Dussel, 1995, p. 96)

La importancia metodológica radica en que permite observar el tiempo y el espacio de un problema en un abanico amplio de lógicas de liberación u opresión. Tomando la historia como eje articulador, los horizontes son la erótica, la pedagógica, la política, la economía, la pragmática, la arqueológica (Caicedo-Álvarez, 2017, p. 76), a los cuales y en atención al interés expresado por Dussel, agregamos la estética como horizonte igualmente necesario e importante para el análisis.

En el plano pedagógico, se trata de mirar las relaciones eróticas, no solo a nivel íntimo, sino en el universo de emociones y sentimientos que involucra el mundo de las relaciones entre dos; las relaciones de enseñanza-aprendizaje, en lo atinente a la ciencia, el conocimiento y el saber, pero, también, al mundo adulto frente a la juventud y la niñez; las relaciones entre personas en el lugar de lo comunitario y lo público, sobre todo, en cuanto a las lógicas de poder; las relaciones de la humanidad con la naturaleza, la necesaria dependencia nuestra, también, la realidad de compartir el mismo lugar en el cosmos con otras especies; las relaciones en el plano del lenguaje, del decir y el callar, del ser oído o no, de la comunicación o el monólogo; las relaciones con el ámbito religioso y espiritual, confesional para algunos pueblos y personas, sagrado para muchas otras; las relaciones con aquellas concepciones en torno a lo bueno, lo malo, lo bello, lo feo, lo fuerte y lo débil.

Este conjunto de horizontes, dada la anterior caracterización, se pone en diálogo con los *Lineamientos*, específicamente con los ocho ejes generadores propuestos en el documento para el abordaje de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en el ámbito escolar. Ejes generadores que se refieren a la humanidad, los derechos, el género, los modelos de sociedad, el hábitat, las culturas, los saberes y los procesos organizativos, como bien se ilustra en la figura 2.2.



**Figura 2.2.** Ejes generadores de los *Lineamientos*.

**Fuente:** Elaboración propia según MinEducación (2002).

Cuando hablamos de educación en ciencias sociales con niños y niñas desde la primera infancia hasta la adolescencia en la escuela regular, hablamos de una estructura organizativa que divide a las personas por edad, grado y nivel. En general, en los primeros grados, trabajamos con quienes están desprendiéndose de la casa, aproximándose a la escritura y al pensamiento matemático, a lo histórico y espacial por primera vez en un lugar diferente al del hogar. Cerrando la primaria, tenemos a personitas de muy pocos años de vida, que ya conocen de su mundo escolar, saben leer y escribir, y tienen un conjunto de conocimientos en biología, matemáticas, informática, artes, deporte y ciencias sociales. Cuando pasan a secundaria quienes concluyeron la primaria donde eran grandes, se convierten en los más pequeños del colegio. Caminando en largos seis años hasta grado once y viviendo en el tránsito momentos de significación para toda la vida, como la pubertad, el enamoramiento y el desencanto amoroso.



**Fotografía 2.** Trabajo con la novela *El general en su laberinto*. Horizonte político. Curso Historia de Colombia I.

Por ello, para un profesor o una profesora de ciencias sociales, en un complejo mar de genios y malgenios, edades tempranas y extraedad, grupos, grados y niveles,

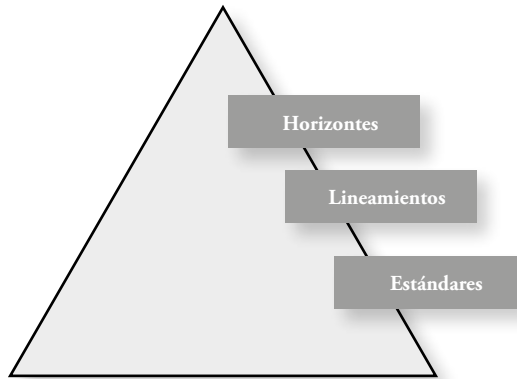
géneros, opciones, confesiones, modas, tribus, parches y desparches, por el modo como están organizados, los *Estándares* se aprovechan para organizar temática, temporal y espacialmente el quehacer cotidiano. En atención al principio a la estandarización que se ilustra en la figura 2.3.

<p>Para 1º, 2º y 3º</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me reconozco como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional.</li> <li>• Reconozco la interacción entre el ser humano y el paisaje en diferentes contextos e identifico las acciones económicas y las consecuencias que resultan de esta relación.</li> <li>• Me identifico como un ser humano único, miembro de diversas organizaciones sociales y políticas necesarias para el bienestar y el desarrollo personal y comunitario.</li> <li>• Reconozco que las normas son acuerdos básicos que buscan la convivencia pacífica en la diversidad.</li> </ul>
<p>Para 4º y 5º</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco que tanto los individuos como las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales.</li> <li>• Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.</li> <li>• Reconozco la utilidad de las organizaciones político-administrativas y sus cambios a lo largo del tiempo como resultado de acuerdos y conflictos.</li> </ul>
<p>Para 6º y 7º</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco y valoro la presencia de diversos legados culturales —de diferentes épocas y regiones— para el desarrollo de la humanidad.</li> <li>• Analizo cómo diferentes culturas producen, transforman y distribuyen recursos, bienes y servicios de acuerdo con las características físicas de su entorno.</li> <li>• Reconozco algunos de los sistemas políticos que se establecieron en diferentes épocas y culturas y las principales ideas que buscan legitimarlos.</li> </ul>
<p>Para 8º y 9º</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia.</li> <li>• Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los avances y las limitaciones de esta relación.</li> <li>• Analizo críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia.</li> </ul>
<p>Para 10º y 11º</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico algunas características culturales y sociales de los procesos de transformación que se generaron a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo a lo largo del siglo XX.</li> <li>• Identifico y tomo posición frente a las principales causas y consecuencias políticas, económicas, sociales y ambientales de la aplicación de las diferentes teorías y modelos económicos en el siglo XX y formulo hipótesis que me permitan explicar la situación de Colombia en este contexto.</li> <li>• Comprendo que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y en el interior de ellos mismos.</li> </ul>

**Figura 2.3.** Estándares por agrupación de grados escolares.

**Fuente:** Elaboración propia según MinEducación (2004).

Esta ruta metodológica contempla la lectura cronológica de la obra de García Márquez y su categorización y generar un repositorio de textos completos o partes de estos, que en un primer nivel respondan a los horizontes propuestos por Dussel, en un segundo nivel a los ejes generadores que proponen los *Lineamientos* y en un tercer nivel a los *Estándares* agrupados por grados (figura 2.4).



**Figura 2.4.** Niveles para la organización categorizada de documentos.

**Fuente:** Elaboración propia.

El archivo (la obra de García Márquez) está compuesto por 11 novelas, 38 cuentos, alrededor de 18 libros sobre diversos aspectos de la realidad, 7 compilaciones de su obra periodística, 10 guiones, una autobiografía y un número aún impreciso de entrevistas.

Por la extensión ya descrita, esta propuesta avanza por fases: conocimiento, análisis y difusión. En la fase 1, el interés está en el estudio de la obra en cursos regulares, por ejemplo, de historia, pero, también, en espacios alternos como semilleros de estudio y espacios de encuentro, realizando la lectura compartida de sus novelas, cuentos, reportajes, crónicas, discursos y libros. En la fase 2, el foco está en el análisis por categorías y en la creación de un repositorio de documentos según el marco expuesto, y pasar del estudio y acercamiento amigable a la investigación. En la fase 3, el énfasis está en el desarrollo de un proyecto que permita unirse a ese conjunto de esfuerzos de investigación sobre literatura garciamarquiana y enseñanza de las ciencias sociales que existen en el mundo, en este caso de la mano

de la Biblioteca de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica) y la Biblioteca Comunitaria Gabo del barrio Antonio Nariño de la ciudad de Cali. Por supuesto, docencia, investigación y extensión dialogan permanentemente en las tres fases.

Precisando lo que se ha mencionado implícitamente, el objetivo central ha sido y es conocer rigurosamente el universo de la literatura garciamarquiana desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje del área de las ciencias sociales en básica primaria y secundaria, y de la reflexión sobre la enseñanza de esta con estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales.

Por lo mismo, es una propuesta que convoca como sujetos protagonistas a los estudiantes, incluidos los de Licenciatura en Ciencias Sociales, en procura de analizar y comprender la riqueza pedagógica del pensamiento de García Márquez y la fructífera cosecha didáctica que puede darse en los extensos territorios de sus letras. Es en tal sentido una apuesta contra la instrumentalización mecánica de su obra literaria y contra la pretensión de cierta parte de la sociedad nacional de reducir sus escritos al faranduleo, como si lo pensado en su literatura, su obra periodística, sus guiones y sus intervenciones académicas, incluida la ficción, fuesen composiciones sin contexto.

Cada línea del denominado realismo mágico está íntimamente conectada con la historia pasada y presente de Colombia, América Latina y la humanidad, porque García Márquez nos aproxima con asombrosa creatividad a la radiografía de nuestro paso por el mundo, porque el estudio y la investigación de su trabajo hace posible un ejercicio intelectual ético para aportar a la formación de personas y sociedades donde haya, en palabras del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN): ¡libertad, justicia, democracia!

Quizá, mirando el realismo mágico macondiano podamos aportar a la superación de la vergonzante realidad de miseria, corrupción, contaminación, guerra y segregación, luchando contra la multitud de defensores de una realidad despótica en la que a diario se convoca a la acumulación privada de riqueza, único propósito objetivo y útil al que debe dedicarse la ciencia y el arte, en que la justicia, la paz, la democracia y el equilibrio ecológico son dominios abandonados al libre mercado, mano invisible que parece caminar

sin recelo hacia la catástrofe nuclear, como último teatro de operaciones, pese a los brillantes científicos de la ciencia de la guerra, si la crisis ambiental o las hambrunas y epidemias no acaban o destruyen todo antes.

Con la esperanza de que la inteligencia humana sobreviva a sí misma, y esas mentes científicas militares tan brillantes nunca vean sus inventos en uso, esta propuesta pregunta ¿Por qué la obra de Gabriel García Márquez? Porque es necesario leer a García Márquez, conocer su obra, cosechar de ella, porque la obra de García Márquez está escrita con la memoria colectiva forjada en realidades interculturales, porque en su viaje por el mundo escribió con plena conciencia de su ser latinoamericano, de su identidad de colombiano comprometido con la transformación de las realidades de injusticia local, regional y global y con las luchas contra las acciones que dañan la dignidad y la vida.

¿Por qué García Márquez en la enseñanza de las ciencias sociales? Porque leer sus cuentos, sus novelas, sus crónicas, sus discursos, sus notas de prensa y sus artículos es apasionante. Y la praxis de los docentes entre la niñez y la juventud tiene que ser apasionada, dentro y fuera de las aulas; debe sudar ardor por su vocación y profesión, pues, solo cuando los estudiantes atestiguan compromiso y espíritu crítico en sus “profes”, se enamoran de las ciencias sociales y le brindan al área una segunda oportunidad, la que tal vez a la par trascienda en semilla para las luchas de esta humanidad maltrecha por odios e injusticias, como esas que destruyeron a Macondo, cuando el último de los Buendía era devorado por las hormigas.

## Referencias

- Caicedo-Álvarez, J. F. (2017). *Pensar desde la tierra y el conflicto: una aproximación al concepto de historia en Enrique Dussel*. Fundación Guagua. <https://www.enriquedussel.com/txt/Textos-Tesis-sobre/2017.JohnFreddyCaicedo-Alvarez.pdf>
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Nueva América.
- García Márquez, G. (1997). *Textos costeños: obra periodística I, 1948-1952*. Norma.
- García Márquez, G. (1999). *Cuentos, 1947-1992*. Norma.

- Londoño, R., Aguirre, M. y Sierra, I. (2015). *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano*. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/1048>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-89869.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-89869.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales*. Autor. <http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/estandares-b-sicos-de-competencias-en-ciencias-naturales-y-ciencias-sociales-formar-en>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje. Vol. 1: Ciencias sociales*. Autor. <https://es.slideshare.net/sbmalambo/derechos-bsicos-de-aprendizaje-de-sociales-dba-ciencias-sociales>

# Enseñar sociología: la tragedia detrás de un genio

*Mónica Rivera Valencia*

## Introducción

El curso Fundamentos de Sociología representa un gran reto y un acierto para la malla curricular de la Licenciatura en Ciencias Sociales, puesto que la sociología como disciplina tiene un propósito en sí misma: generar pensamiento crítico. Este capítulo trata sobre la experiencia docente en el desarrollo de una propuesta pedagógica para abordar el pensamiento crítico en los estudiantes a través de Wright (1959/2004) y Elias (2002). A partir de estos dos autores se abordó la relación entre el individuo y sociedad, o bien la relación entre historia y biografía, con el ejemplo biográfico del compositor de música clásica del siglo XVIII Wolfgang Amadeus Mozart. La tragedia detrás del genio por encajar en la alta sociedad cortesana nos invita a analizar nuestra subjetividad en la trama social, como también una vía para sensibilizar a los licenciados sobre el aprendizaje, la enseñanza y el rol de las instituciones.

## El pensamiento crítico en Wright

De acuerdo con Wright (1959/2004), una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los individuos hoy día es pensar sus vidas por fuera de la cotidianidad o del mundo privado. Los individuos limitados por los escenarios de su vecindad, del hogar, del trabajo y de las instituciones se convierten en meros autómatas,

espectadores de las fuerzas opresoras del mercado. El curso Fundamentos de Sociología quiso abordar la dificultad planteada por Wright y se formuló como objetivo motivar a los estudiantes a pensar su lugar como individuos en una estructura social e identificar cómo los hechos de la historia están relacionados con nuestros triunfos y fracasos en esta sociedad. Asumiendo su postura que señala: “Ni la vida de un individuo ni la historia de una sociedad pueden entenderse sin entender ambas cosas” (p. 23), se estructuró un plan de trabajo que nos acercara a los contextos de vida de los estudiantes para lograr explicar el lugar del actor en la estructura social y cómo este en dicha estructura puede cambiar de acuerdo con el orden económico y político del contexto. Sin embargo, pensar nuestras formas de vida y ubicar nuestras prácticas en una constelación de hechos sociales es complejo. Las mayores dificultades es abrirnos a pensar sobre nuestras conductas y poner a prueba la imaginación sociológica para pensar las vías de escape de los condicionamientos estructurales del orden social.

Este tipo de dificultades no es exclusivo de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales, sino que es un síntoma de los procesos de individualización y subjetivación del mundo contemporáneo. De acuerdo con Beck y Gernsheim-Beck (2001), la individualización contemporánea es una profundización del individualismo institucional occidental consistente en que las instituciones cardinales de la sociedad moderna (los derechos civiles, políticos y sociales básicos), pero también el empleo remunerado, la formación y la movilidad social, están orientados hacia el individuo y no al grupo. Para Elias (1990), la individualización es posible solo en la medida en que existen instituciones y referentes culturales compartidos que tornan viable una forma particular de constitución de los individuos. Concretamente, la individualización se refiere a la forma en que los individuos deben producir, representar y combinar por sí mismos sus propias biografías. Como ejemplo de la vida cotidiana, el estudiante regular de escuela que reprueba matemáticas y no logra pasar la recuperación tiene la opción de recibir apoyo pedagógico por parte de la institución educativa para superar la prueba. Si persiste la dificultad en superar el logro, el estudiante debe interiorizar su fracaso escolar, no puede decir que es una responsabilidad de la escuela o el sistema escolar por no adaptar las pruebas escolares al ritmo del aprendizaje del estudiante. Las instituciones como la familia, la escuela y el trabajo nos obligan a interiorizar el fracaso personal, es decir, que los actores tienen que asumir la responsabilidad de sus trayectorias.

El ejercicio reflexivo sobre la existencia misma del sujeto y su relación con la estructura social nos lleva a plantear las siguientes preguntas: ¿cómo enseñar Fundamentos de Sociología a los futuros licenciados en Ciencias Sociales? y ¿qué conceptos son fundamentales en una disciplina que está en un constante replanteamiento de sus fundamentos? Cuestiones mínimas para estructurar un microcurrículo o *syllabus* que, además de ofrecer unas lecturas, motive a los estudiantes a pensar la relación individuo-sociedad. En el compendio de lecturas recomendadas en el curso Fundamentos de Sociología, es recurrente encontrar autores clásicos y hacer una interpretación permanente de sus planteamientos pensando siempre en el contexto en que surgen. Entre los autores clásicos está Karl Marx, Max Weber y Émile Durkheim, entre otros. Como propuesta pedagógica, se plantea la lectura de una obra considerada clásica, *La imaginación sociológica* de Charles Wright Mills, que se ha convertido en lectura obligatoria en los pregrados de la disciplina sociológica.

Esta obra tiene también una característica que es proponer una orientación crítica como método de investigación, no solo para la sociología, sino para las ciencias sociales en general. Para contextualizar este texto clásico y su autor, anotaremos que Charles Wright Mills nació en Texas (EE. UU.) el 28 de agosto de 1916 y murió en Nueva York el 20 de marzo de 1962 a la temprana edad de 45 años. Para el campo académico, Wright fue considerado un pensador crítico; sin embargo, no hace parte del campo de la teoría crítica alemana. La diferencia entre Wright y el campo de la teoría crítica de la escuela de Fráncfort radica en que para estos últimos el pensamiento crítico se gestiona a partir de un proceso reflexivo o racionalidad sociocrítico que busca dotar a los sujetos de elementos que les permita cuestionar las estructuras de poder que los gobierna y plantear acciones para contrarrestar esas fuerzas. La racionalidad sociocrítica es posible si se desplaza el excesivo énfasis en los planteamientos teóricos y, en cambio, se orienta el análisis hacia las consideraciones más básicas de las relaciones de poder como la estructura de clase, la desigualdad, la ideología, entre otras. La racionalidad sociocrítica también busca promover una lectura más estructural de lo social, además, motivar una lectura ideológica y política, para promover el proceso más amplio de transformación social (Fernández, 1995).

Si bien Wright (1959/2004) es también un pensador crítico, su estilo se caracterizó por infundir a través de sus textos la necesidad de que los sociólogos construyeran un “estilo intelectual propio”, auténtico, desde donde analizar la sociedad y no partir de los encuadres ideológicos ya preestablecidos. Por esta razón, se le conoció como un “sociólogo marginal” por plantear sus ideas al margen del marxismo. El pensamiento crítico que propone Wright no es igual al campo de la teoría crítica desde la escuela de Fráncfort, el peso de la estructura social es tan importante como la lucha que tiene todo individuo por adaptarse y superar ciertas pruebas que quiere imponer la estructura. Este tipo de reflexiones surgen en un contexto del que hace parte Wright en Estados Unidos, que se caracteriza por insistir en hacer una ciencia social vinculada a problemas reales, “distinguiendo con claridad entre las exigencias de los debates ideológicos y los caminos de la ciencia” (p. 147). La crítica, entonces, es para Wright el método en el cual debe orientarse la investigación social.

La propuesta de autenticidad intelectual de Wright lo llevó a escribir *La imaginación sociológica* en 1959, que es hasta nuestros días una obra importante por su vigencia. En el capítulo “La promesa”, Wright hace una advertencia:

La imaginación sociológica nos permite captar la historia y la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad. Esa es su tarea y su promesa. Reconocer esa tarea y esa promesa es la señal del análisis social clásico. Es la característica de Herbert Spencer, ampuloso, verboso, comprensivo; de A. E. Ross, gracioso, revelador, probo; de Augusto Comte y Émile Durkheim; del intrincado y sutil Karl Mannheim. Es la cualidad de todo lo que es intelectualmente excelente en Carlos Marx; es la clave de la brillante e irónica penetración de Thorstein Veblen, de las polifacéticas interpretaciones de la realidad de Joseph Schumpeter; es la base del alcance psicológico de W. E. H. Lecky, no menos que de la profundidad y la claridad de Max Weber. Y es la señal de todo lo mejor de los estudios contemporáneos sobre el hombre y la sociedad. (pp. 25-26)

El objetivo, entonces, que atravesaría el curso Fundamentos de Sociología es cumplir la promesa de Wright de cultivar la imaginación sociológica para poder comprender la relación entre la historia y la biografía. Su lectura, con la advertencia que sostiene el autor, es el punto de partida para que los estudiantes piensen cómo su vida personal está anclada a los grandes cambios históricos.

Sin embargo, para poder llegar a las experiencias humanas o personales de los estudiantes, sus decisiones y contradicciones como individuos y estudiar la relación que tienen ellos como individuos y la estructura social en la que se encuentran, se plantea empezar por estudiar la vida de un personaje alternativo que no fuera un personaje de ficción, pero que fuera tan genial y místico para capturar la atención sobre los textos y los recursos audiovisuales.

## El fracaso y el éxito de Mozart en la sociedad cortesana

Se decide estructurar el taller con el estudio del músico y compositor de música clásica del siglo XVIII Wolfgang Amadeus Mozart. Este personaje es valorado porque a temprana edad empezó a componer un sinnúmero de piezas musicales clásicas que le otorgaron hasta nuestros días un lugar de reconocimiento por considerar que su destreza musical es resultado de una genialidad desbordante, como un hecho innato, y no un proceso de aprendizaje. Uno de los textos que mejor retrata la vida de Mozart es la obra del alemán Norbert Elias (2002), *Mozart: sociología de un genio*.

En esta obra, Elias (2002) hace un fino análisis sobre la vida de Mozart. Para iniciar, explica que Mozart murió a los 35 años al parecer de una terrible enfermedad y fue enterrado en una fosa común. Según Elias, cualquiera que haya sido la grave enfermedad que causara su muerte prematura, Mozart se encontraba desde mucho antes en un estado de desesperación, tenía deudas, la familia siempre cambiaba de domicilio, el éxito de la sociedad vienesa se desvanecía con el paso del tiempo y la gente que pertenecía a la distinguida sociedad vienesa se empezó a apartar de él. Para Elias, “Mozart murió con la certeza de haber fracasado socialmente, vale decir, la pérdida total de lo que deseaba desde lo profundo de su corazón: el amor de su esposa y el amor por la sociedad vienesa” (p. 20).

La mágica fuerza creativa de Mozart hace impensable que este individuo haya sufrido mucho, y es que los estudios sobre este personaje se han interesado más por su obra musical que por su persona. La obra de Elias es importante, porque se interesa por Mozart como individuo y por el entorno social inmediato que

lo rodeó. La muerte prematura de Mozart, según su análisis, radica en la falta de amor y la pérdida de reconocimiento de la sociedad; es decir, Mozart se dejó morir, perdió el sentido y el valor de su propia vida. Elías, con este análisis, quiere llamar la atención sobre el fracaso y el éxito personal en un momento histórico particular. Lo que debemos entender como científicos sociales es el significado de lo que otros entienden por cumplimiento o pérdida de la existencia; la historia de Mozart es un ejemplo de desajuste de las expectativas en el momento histórico e que la música clásica estaba bajo el dominio de la corte, fue mucho más tarde cuando se logró institucionalizar la música como disciplina y mantener a la corte al margen del proceso creativo y educativo. El campo creativo de la composición musical en Viena y gran parte de Europa debía cumplir las expectativas de la corte y la sociedad que avalaba un canon estético particular, de lo contrario, no había posibilidad de ser reconocido.

Para comprender el éxito y el fracaso de Mozart, el cumplimiento o pérdida de su existencia, es necesario identificar, leer e interpretar tanto el éxito que tenía la música en la sociedad cortesana como el amor que su esposa le profesó mientras fue exitoso. Además del texto de Elías, se propone invitar a un músico y compositor de música clásica para que nos hable del canon estético de la época cortesana. El invitado utilizó piezas musicales de ópera y fotografías, antes y después de la vida de Mozart, para comparar la producción de piezas musicales de la época y hablar de la genialidad de los artistas. El compositor invitado es también aficionado a la vida de Mozart y otros compositores de música clásica europea, por tanto, realizó un estudio comparativo con piezas musicales de otros artistas para desmitificar la genialidad de Mozart, ya que, para el invitado, este artista no era un genio, sino un niño que recibió una educación musical a temprana edad, la cual siempre estuvo mediada por la relación de su padre con la corte.

Posterior a la clase, se propone un taller que debe ser realizado en casa y entregado a la semana siguiente. El taller consiste en desarrollar la siguiente reflexión: “Realice un análisis de Wolfgang Amadeus Mozart como individuo que vivió un momento histórico específico como es la sociedad cortesana europea entre 1756 y 1791. Describa en dos páginas la genialidad musical y las tensiones entre Mozart como un hombre burgués e intérprete virtuoso, y su

relación con el círculo social aristócrata de las cortes para quien trabajó. Con este análisis, piense la idea de Mozart como individuo y reflexione sobre sus relaciones e interacciones con otros sujetos en una estructura social concreta”.

Para este ejercicio, se entregó a los estudiantes dos recursos fundamentales: el libro de Norbert Elias y la película *Amadeus*, dirigida por Miloš Forman y galardonada como la cinta cinematográfica más fiel a la vida del compositor.

Al plantear este ejercicio, se buscó orientar la reflexión de manera indirecta sobre los procesos de aprendizaje-enseñanza de la música clásica en el contexto de la sociedad cortesana. Por un lado, la producción creativa de Mozart y su relación con el lugar del padre dentro de la clase aristócrata, la importancia de los vínculos con las cortes para que Mozart fuera conocido por fuera de Viena, la importancia que cobra el entorno familiar en el proceso de aprendizaje, además, la relación entre Mozart y su esposa, y cómo influye su fracaso marital en su vida creativa. El objetivo entonces fue leer el éxito y el fracaso de este artista en la sociedad cortesana, entender cómo se conecta la narrativa de su vida con las grandes transformaciones de la estructura social en la que se encuentran inmerso y cómo Mozart poco logró controlar sus pasiones, sus contradicciones de clase, sus formas de comportarse a pesar de ser un individuo brillante en la creación de piezas musicales.

Para evaluar el taller, se realizó un conversatorio en que cada uno de los estudiantes debían comentar su trabajo escrito y responder las siguientes preguntas:

1. Explique cómo abordó el tema para realizar la reflexión.
2. ¿Qué documentos utilizó para realizar la reflexión?
3. ¿Cómo entiende la relación individuo-estructura en la actualidad a partir de la experiencia de Mozart en la sociedad cortesana vienés?

En un plano general, los estudiantes abordaron el tema a partir de los materiales sugeridos y la investigación. Solo dos personas de ocho se vieron la película completa de Mozart, y el resto decidieron buscar en internet artículos que resumían la obra de Norbert Elias y obras biográficas de Mozart de diferentes

autores. El abordaje es la forma en que logran iniciar un acercamiento al tema de la manera que ellos creen es el más indicado y les permite generar un proceso reflexivo sobre un personaje y contexto sociopolítico particular.

Luego de ver los diferentes recursos documentales, la mayoría de los estudiantes decidieron dialogar con otra persona de confianza sobre el tema. Algunos hablaron con sus padres, otros con sus compañeros de trabajo, con un amigo o amiga músico o su pareja. El proceso dialógico fue clave para verificar la veracidad de las fuentes que habían consultado, en él se dieron cuenta de que algunas personas no conocían a Mozart, poco o nada podían ayudarlos o establecer un diálogo reflexivo para hacer su taller.

Respecto del análisis que realizaron los estudiantes sobre Mozart como individuo que vivió un momento histórico específico y que se enfrentó a las tensiones como músico burgués e intérprete virtuoso con el círculo social aristócrata de la corte de Viena, encontramos que en general los estudiantes decidieron darles más peso a las condiciones en las que se presentó el proceso de socialización temprana de Mozart. La disciplina que tuvo el padre con Mozart fue interpretada como una exagerada forma de condicionar a un niño desde temprana edad a ser una persona con unas “costumbres” y “formas de ser” ajenas a su condición de clase burgués. Los estudiantes que dieron mayor peso a esta forma de condicionamiento del individuo expresan que no hay fuentes que evidencien que Mozart tuviera una infancia que ellos llaman “normal” y que la relacionan con el juego y los afectos con los hermanos.

En segundo orden, se establece que el fracaso profesional de Mozart se debe a que no supo comportarse de acuerdo con las costumbres de la sociedad cortesana, por tanto, su fracaso profesional y la miseria familiar están relacionadas con las reglas que la sociedad dominante impone y que Mozart no supo interiorizar, o como lo expresan los estudiantes, no supo aprender de niño. Mozart nunca logró comportarse como lo hacía la sociedad vienesa y adaptarse a las formas o costumbres cortesanas de saludar, comer y comportarse en público. La conclusión a la que llegan los estudiantes es que Mozart supo aprender bien las reglas que rigen la composición musical, desarrolló cualidades musicales como el “oído absoluto”, pero no hubo una atención temprana por parte de la familia

para corregir el carácter del niño, que creció convencido de su genialidad en la música, pero con una inseguridad en su interior como persona. Por tanto, la atención del público constituía un elemento cohesionador o integrador al mundo, el éxito musical lo mantuvo motivado a vivir, cuidarse y no caer en estados depresivos o psicóticos.

## De Mozarth a Amy Winehouse

Los estudiantes en su proceso reflexivo exploraron el campo de la industria musical con los artistas de la actualidad. Articulando el tema del éxito y el fracaso, los ejemplos que surgieron fueron los casos de suicidio a temprana edad de artistas famosos como Kurt Cobain o Amy Winehouse, ya que para ellos los casos cobran sentido a la luz de cuestiones más estructurales como el mercado. El caso de Amy Winehouse señalado por un estudiante abre el debate acerca de cómo se articulan las dinámicas sociales o estructurales como es la industria cultural y las cualidades de Amy como un individuo que tuvo una voz excepcional y su estilo performativo bohemio, irreverente, con peinado sesentero y tatuajes la hicieron acreedora del título de reina del *soul*, pero el abuso de sustancias psicoactivas y los estados depresivos la llevaron al suicidio. Su irreverencia y su estilo de vivir, vestir y su comportamiento en público fue instrumentalizado por la industria musical, su imagen como bohemia la cosificó hasta desembocar en la profunda pérdida de sentido de su existencia. A diferencia de lo que pasó con Mozart, la intérprete Amy Winehouse se enfrentó a un contexto con desafíos diferentes que requieren una mirada más aguda, pero que nos permitió pensar los deseos de los individuos y cómo se definen en la trama social. La cuestión es reflexionar sobre si verdaderamente la estructura define nuestros deseos y cómo logramos ajustarnos a lo que la sociedad demanda o espera de nosotros.

Con los ejemplos de los artistas, se pensó, entonces, en cómo establecer límites a nuestros deseos, que la fuerza social no se venga sobre nosotros como lo hizo sobre Mozart o como lo hizo con Amy Winehouse. La fuerza social sobre sí mismo es la contradicción de la época que fuerza al individuo a socializar y ajustarse a las reglas que impone la clase dominante. El ejemplo al que llegaron los estudiantes con los artistas jóvenes que se suicidan a temprana edad es el proceso de flexibilidad,

de pensamiento crítico para pensar el éxito y el fracaso mediado por la sociedad y el deseo. ¿Era Mozart un representante del rococó en la música en su tiempo o un músico burgués del siglo XIX? ¿Su obra fue la última manifestación de la música prerromántica y objetiva, o esa música revela las huellas ya crecientes del subjetivismo? Según Elias, hay épocas en las que se suelen acumular experiencias, desde la historia se definen estas épocas como “periodo de transición” cuando el grupo hegemónico pierde su fuerza y otros grupos ascienden al poder de forma gradual. Elias cree que uno no puede entender a Mozart si no comprende el conflicto de las reglas en el campo social de la clase cortesana. El padre de Mozart es considerado por el estudio de Elias un burgués-cortesano que logró ajustarse a las reglas de una clase que estaba en punto de declive en un proceso histórico más amplio, pero Mozart que no interiorizó las costumbres es señalado de marginal, un artista dependiente del sistema económico minado por las reglas que impuso la sociedad cortesana. Sin embargo, el poder del establishment no logra callar a Mozart y su manifestación en el campo cultural, lucha que Mozart emprendió y que ganó con el reconocimiento social siglos después.

Los estudiantes, por su parte, hacen referencias, asocian deliberadamente el caso de Mozart con otros más contemporáneos, pero, en el diálogo y con la mediación de la docente, encauzan sus prejuicios sobre racionamientos un poco más objetivos, hasta que logran identificar aspectos económicos y políticos que encaminan nuestros deseos, los deseos de los padres con sus hijos, los deseos mediados por las instituciones. Incluso, una estudiante para su trabajo relacionó y comparó lo que se cree que llegó a ganar Mozart con lo que puede llegar a ganar un artista en la actualidad, el resultado es la precarización laboral, las reglas de lo que es bien remunerado en la actualidad. Su reflexión sirvió para pensar cómo el establishment impone unas reglas económicas y un canon estético para hacer escalas de lo que debe ser “bien valorado” o “mejor remunerado” en una época particular.

El campo de las ciencias sociales se ve envuelto en la imperiosa necesidad de renovación, cuya tensión de crear conocimiento se da al mismo tiempo que intervienen en la vida misma de las sociedades. La promesa de fortalecer la imaginación sociológica debe ser explorada en el aula a partir de propuestas que impliquen articular el pasado y el presente, como la imagen que se refleja

en un espejo que viene de otro espejo, una cadena de acontecimientos que permiten pensar las sociedades, las diferentes experiencias y sus momentos, captar la historia y la biografía, y la relación entre ambas dentro de la sociedad.

## Referencias

- Beck, U. y Gernsheim-Beck, E. (2001). *El normal caos del amor: las nuevas formas de la relación amorosa*. Paidós.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Península.
- Elias, N. (2002). *Mozart: sociología de un genio*. Península.
- Fernández Nares, S. (1995). Consideraciones sobre la teoría sociocrítica de la enseñanza. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 13, 241-260. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:20489>
- Seoane, V. I. (2013). Sociología del individuo: socialización, subjetivación e individuación. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 7(7). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42116>
- Wright Mills, C. (1959/2004). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.



# PEDAGOGÍAS



# La pregunta y la formación: experiencia con licenciados en Ciencias Sociales

*Jesús Vicente Benavides Montenegro*

No basta con enseñar. No basta con dar respuestas. Hay que provocar en los alumnos el deseo de aprender y de formularse preguntas.

**Philippe Meirieu**

Una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales y del propio conocimiento.

**Paulo Freire**

## Introducción

La formación de licenciados desempeña un papel importante en la calidad de la educación, como lo afirma la literatura y los estudios de organizaciones supraestatales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y estudios nacionales, entre ellos los del Banco de la República y la Fundación Compartir, los cuales concluyen, de cierta forma, responsabilizando a la formación inicial de docentes como un factor relevante en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; asimismo, esta contribuye al futuro de la formación ciudadana de las nuevas generaciones, las cuales asumirán como compromiso no solo ser actores de cambio de sus realidades, sino tam-

bién de sus propios contextos. Si lo indicado se expresa en función de un sistema, y si lo que se requiere es la formación de sujetos críticos y activos en términos pedagógicos y políticos, como gestores de nuevas realidades, lo más apropiado es impactar desde las facultades de educación y los programas de licenciatura la formación de docentes a través de posturas críticas y alternas que permitan el cambio anhelado.

Pareciera que históricamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha establecido la idea de que lo importante es encontrar o recibir respuestas, las cuales, en general, apelan a la inmediatez y a la memoria, lo que evidencia que no estamos preparados para la formulación de preguntas, situación que se puede observar especialmente en la formulación o el planteamiento del problema en trabajos de investigación por parte de los estudiantes en la estructuración de su proyecto de grado. En este sentido, más que proponer desde la novedad, de lo que se trata es de retomar las posibilidades de la indagación y con ello permitir la comprensión de los temas o problemas planteados en los cursos, a partir de la generación de espacios dialógicos que posibiliten rescatar el papel crítico-constructivo de los educadores y de los educandos, y, a la vez, la generación de espacios democráticos, humanistas, participativos, polémicos y críticos.

En este sentido, inicialmente se abordarán elementos teóricos y conceptuales, que, para este capítulo, asumen la postura teórica de Hans-Georg Gadamer y Paulo Freire, con el fin de sustentar la importancia de la indagación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y luego asumir la indagación como elementos posibilitadores del pensamiento crítico, desde la visión de la Foundation for Critical Thinking y de Matthew Lipman, como uno de los varios teóricos que discuten sobre este asunto. Finalmente, se propone una serie de estrategias alrededor de la pregunta, estrategias que no hacen parte de una dinámica de innovación, sino que se presentan como variaciones en su uso, que pueden igualmente ser adaptadas de acuerdo con el contexto y las recurrentes necesidades del aula.

## Sobre la pregunta en los procesos de enseñanza-aprendizaje

La pregunta siempre ha estado presente en el ámbito educativo y ha facilitado interacciones dialogadas entre el docente, el conocimiento y el estudiante. Si las preguntas son evaluativas y generadas por los docentes, propiciarán tensión

y resistencia; en cambio, si estas son formuladas por los estudiantes, harán que estos se sientan confiados y desarrollen un sentido de pertenencia por su aprendizaje. Además, podemos encontrar en la indagación una poderosa estrategia cognoscitiva, la cual permite el desarrollo del conocimiento divergente y pone de manifiesto no solo las capacidades intelectuales, sino también las emotivas, tanto de docentes como estudiantes.

El acceso al conocimiento del mundo inicia con la curiosidad, y en su base estructural está presente la pregunta, esto conlleva que para conocer y reconocer el mundo todos debemos y deberíamos saber formularlas. Lo anterior no es una actividad fácil, puesto que, por un lado, el sistema escolar, a lo largo de sus respectivos niveles, nos ha insertado en la lógica de la respuesta, y por otro, y, quizá, es más importante, es reconocer que la actividad de formular preguntas requiere entrenamiento y habilidad. De acuerdo con lo anterior, se aborda la indagación como herramienta pedagógica en la mediación del aprendizaje, la cual no solo estimula el pensamiento crítico, sino también el pensamiento divergente y la creatividad, puesto que su puesta en escena da sentido al acto de aprender y al acto de enseñar, ya que estas actúan como generadoras y organizadoras de los saberes que se requieren dinamizar.

Como ya se mencionó, si bien el arte de preguntar no es novedad, su uso estratégico en el aula o fuera de ella permite otras dinámicas como posibilidad de renovación de las ya tradicionales formas de enseñar y de aprender, en las que el docente solo se presenta como un transmisor de los saberes que él mismo no creó, sino que los interpreta a partir de otras fuentes; saberes que son abstractos y, a la vez, ajenos, y que son depositados en los estudiantes como aquel recipiente que amerita ser llenado. Proceso que no escapa de las relaciones de poder que se establecen entre el docente, el conocimiento y el estudiante, en las que la figura del docente se presenta como el único que sabe, del cual emanan el poder y el orden requeridos para enseñar y para aprender.

Así es como la utilización de la pregunta, no solo desde la mirada del docente, sino desde los saberes de los estudiantes, permitirá otras dinámicas en el aula y en la forma como se acercan los estudiantes al conocimiento y a sus realidades.

Saber preguntar y aprender a preguntarse constituye una de las formas pedagógicas más importantes de todo aprendizaje, lo que necesariamente requiere una pedagogía que tenga presente el hecho de que todo contenido puede volcarse en cuestionamientos. Así es como la indagación es una forma de pensar y de comunicarse con el mundo y con el otro. Sin el cuestionamiento con el que la pregunta nos pregunta acerca de lo que existe y su porqué, no es posible desarrollar la lógica dialéctica del pensamiento crítico y creativo, por lo cual aprender a pensar es conocer a través de la pregunta (Márquez-Fernández, 2010).

Los docentes, desde nuestras concepciones y creencias, siempre estamos buscando la mejor manera de acercar a nuestros estudiantes a aquello que está prescrito o no en los microcurrículos de nuestro curso. En ocasiones, nuestras prácticas son novedosas, mientras en otras ponemos en escena recursos de vieja data, que han funcionado para lograr esos fines; y en la mayoría de los casos lo hacemos sin considerar los constructos teóricos que sustentan estas prácticas. En este caso, se realizaron algunos acercamientos para escribir los referentes teóricos que sustentan el uso de la indagación en el aula, en atención a que algunos se podrían escapar; sin embargo, lo más relevante para la propuesta ha sido estimado.

Desde un punto de vista hermenéutico, Gadamer (2001) analiza la pregunta a partir de un carácter epistémico afirmando que es claro que en toda experiencia está reconocida la estructura de la pregunta y que, por tanto, no se hacen experiencias sin la actividad de preguntar. Así es como la indagación permite la construcción de conocimiento y, de esta forma, reconocer y definir nuevas exigencias y posibilidades de la realidad. Gadamer propone que la base de todo querer saber presupone un saber que no se sabe, de modo que es la determinación del no saber lo que le da el primer sentido de apertura a la pregunta, es decir, el arte de preguntar es el acto de pensar.

De acuerdo con Gadamer (2001), la apertura en la pregunta es lo que permite la construcción de sentido, pues puede considerarse que un interrogante está mal planteado cuando muestra una aparente apertura y decisión, haciendo que esta no sea clara, o bien no ubica los presupuestos que la sostienen. Dado lo anterior, lo que se busca es que las preguntas denoten cierto grado de complejidad, en el sentido de que su resolución no está básicamente en recordar. De esta forma, para Gadamer, la

pregunta debería implicar otra pregunta como respuesta, pues, si la respuesta es una afirmación, se estaría cerrando lo que él llamaría el horizonte de la pregunta.

Freire (1986) plantea que una educación liberadora se nutre de la pregunta como desafío constante a la creatividad y al descubrimiento. Sin embargo, agrega que el centro del asunto no está en hacer con la pregunta un juego intelectual, sino en vivir la pregunta, vivir la curiosidad. Estas preguntas abren, llevan a otras preguntas, problematizan lo preguntado, por oposición a preguntas que cierran o clausuran el debate. Para Freire, la pedagogía de la pregunta propende a la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuye a la formación de sujetos en pensamiento crítico, reflexivo y propositivo. Dar cabida a la pedagogía de la pregunta en el aula de clases es permitir que los estudiantes se acerquen de forma autónoma al esclarecimiento de los interrogantes que son formulados por ellos mismos, lo cual implica que el educador asuma el rol de mediador entre las preguntas de los estudiantes y las posibles fuentes en que estos puedan encontrar las respuestas. A su vez, lo anterior sugiere una cierta responsabilidad en relación con el acompañamiento del educando en la búsqueda de una visión más crítica de sus realidades.

De acuerdo con lo anterior, es un imperativo que los estudiantes aprendan a formular sus propias preguntas. Según Zuleta (2005), el uso de las preguntas les permitirá la reflexión y el planteamiento de problemas o hipótesis, y favorecerá su expresión oral y escrita.

A través de la pregunta, los estudiantes asumen actitudes de búsqueda e incertidumbre frente a lo desconocido y dejan atrás la actitud pasiva que asumen frente al conocimiento, pasividad que es propia de una educación tradicional, caracterizada por la acumulación de la información, la memorización, la clase magistral, etc. Asumir la pregunta como facilitadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje hace que promueva procesos de indagación e interés por el conocimiento, así como permite asumir actitudes cooperativas y dialógicas en el aula de clases y fuera de ella. En el proceso, según Freire y Faundez (1985), la pregunta desacomoda al sujeto, lo problematiza, lo hace recorrer otros lugares de conocimiento, vivir otras experiencias y dimensiones, que le permiten transformar el mundo y a sí mismo.

Según Freire y Faundez (1985), la pregunta hace posible nuevas posibilidades de conocimiento, crear otros vínculos, otras formas de estar en el mundo y de crear cambio, en tanto despierte en el sujeto la capacidad de cuestionarse. Así, la construcción de saber a partir de la mediación de la pregunta asume al sujeto desde una posición ética y política, un sujeto de transformación.

Para Freire (1986), la pregunta debe tener un significado existencial, tanto para el profesor como para los estudiantes, es decir, vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y co-crear con los estudiantes la necesidad y el hábito de preguntar. Dado lo anterior, la pregunta en los procesos de enseñanza-aprendizaje denota un lugar privilegiado, aspecto que no debe ser considerado solo para procesos evaluativos, sino que deben ser aprovechados para propiciar la generación de preguntas desde los estudiantes y para los estudiantes, y así contribuir a la formación de un pensamiento crítico-reflexivo.

## Aprendizaje por indagación y pensamiento crítico

Las facultades y los programas de educación tienen un papel importante, puesto que deben ayudar al estudiante a lograr un punto de vista más crítico de su realidad, a partir de una mirada transformadora, para lo cual se hace necesario el desarrollo de un pensamiento crítico, entendido este en la perspectiva de Lipman (1997) como una noción que está relacionada con la idea de sabiduría y saber, sabiduría comprendida como la facultad de juzgar correcta e inteligentemente.

Para Lipman (1997), el pensamiento crítico es autocorrectivo, dado que hay una preocupación por la verdad y la validez de las construcciones mentales, por cuanto se hace necesario un constante cuestionamiento y evaluación de nuestro propio pensamiento, identificar debilidades y hacer la correspondiente corrección. Otro elemento que se rescata, de lo propuesto para el pensamiento crítico en este autor, es la sensibilidad frente al contexto, puesto que este tipo de pensamiento no es un pensamiento encerrado, descontextualizado y rígido. En general, lo que le preocupa a Lipman es hasta qué punto la educación promueve mejores hábitos de razonamiento que permitan superar los contenidos y centrarse en el constante cuestionamiento de los contextos.

De acuerdo con García *et al.* (2011), la pregunta estimula la actividad mental al promover ejercicios reflexivos del estudiante y favorece que sus estructuras mentales se articulen para dar el soporte que posibilite la construcción del conocimiento a partir de sus experiencias de vida, pues estimula la capacidad de pensar y la creación de pensamientos convergentes o divergentes. Además, hace posible que los procesos de reflexión, autonomía y autocuestionamiento contribuyan a la toma de decisiones, resolución de conflictos y hacer frente a la vida lo mejor posible.

En referencia al pensamiento crítico, también se consideran los aportes de Freire (2004), quien afirma que el pensamiento crítico, al ser pensamiento y acción, está constituido por procesos, estrategias y representaciones mentales que emplea el ser humano para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos. Además, Freire interpela la labor docente señalando que su tarea no es solo la de enseñar contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente.

En lo referente al desarrollo del pensamiento crítico, son importantes los planteamientos dados por la Foundation for Critical Thinking en relación con el arte de hacer preguntas esenciales. Según Richard y Elder (2003), desarrollar el pensamiento crítico es fundamental en un proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite al estudiante:

- Formular preguntas vitales y problemas dentro de estas y enunciarlas de forma clara y precisa.
- Poder recopilar y evaluar la información recibida usando ideas para interpretarla con perspicacia y aplicándola a su propia vida.
- Generar, formular e inferir conclusiones y soluciones para no quedarse con los conceptos mínimos; por el contrario, manejarlos, ampliarlos y aplicarlos.
- Ser capaz de adoptar un punto de vista determinado, reconociendo y evaluando según sea necesario sus supuestos, implicaciones y consecuencias.
- Aprender a comunicarse de una forma lógica y fundamentada expresando sus ideas y entrando en diálogo con los demás para enriquecer su concepción de la realidad.
- Poder relacionar los contenidos de una asignatura con los de otras y con lo que es importante en la vida.

A su vez, Valera y Madriz (2002) plantean como estrategia importante para el desarrollo del pensamiento crítico el uso de la pregunta. Según este planteamiento, la formación de un pensamiento crítico implica la oferta de oportunidades para que el estudiante aprenda a indagar y a cuestionar. Las actividades escolares deben orientarse hacia las preguntas y problemas; mediante la conversación, la discusión y la investigación, se intentarán construir las respuestas y las soluciones. Según Valera y Madriz, preguntar, conversar, leer y escribir son actividades fundamentales en el aprendizaje de una ciencia humana.

Los anteriores referentes conceptuales, los cuales soportan la puesta en práctica de la pregunta en el aula como posibilitadora del aprendizaje por indagación, permiten concebir las oportunidades pedagógicas de la pregunta en la formación de licenciados, fomentar en ellos el tan necesario pensamiento crítico, y de esta forma lograr, no solo la aprehensión de los contenidos dados en la dinámica de clase, sino aportar mediante ellos a la consolidación de nuevas realidades.

## La pregunta y la indagación en la práctica

Bajo la premisa de que es en los programas de formación de licenciados en que se debe propender a la formación de sujetos críticos y reflexivos frente a sus realidades y consigo mismos, se hace necesario que se retomen las posibilidades pedagógicas de la pregunta. En este sentido, a continuación describo cómo trabajo la pregunta y la indagación en los cursos a mi cargo en la Facultad de Educación de la Unicatólica.

### **Primer momento: la pregunta al texto**

Una de las características de los cursos disciplinares es que los textos dados a los estudiantes, en la mayoría de los casos, son densos y complejos, lo cual provoca en los lectores una cierta apatía frente al hacer un correcto trabajo de lectura y la correspondiente interpretación de lo que el autor quiere transmitir. Este aspecto se ve reflejado en la interacción en el aula cuando solo es el docente el que guía la dinámica del encuentro con el texto o el autor, resolviendo preguntas que los estudiantes no han preguntado; en el mejor de los casos, los estudiantes, podríamos decir, más comprometidos llevan en sus textos resaltadas aquellas ideas, frases o párrafos enteros que consideran importantes o que más les llamaron la atención.

Dado lo anterior, y para posibilitar un mayor compromiso frente a la lectura del texto, se solicita a los estudiantes que cuestionen el texto enviado y que le pregunten al autor de este aquellos elementos que a simple vista no son evidenciables.

En este propósito, y para descubrir e interpelar el tema o texto por trabajar y que se genere una cultura de la indagación en las aulas de clase y fuera de ellas, que fomente el pensamiento crítico y reflexivo, se proponen las siguientes actividades, en las cuales las posibilidades de la pregunta están presentes.

### ***Preguntas durante la lectura del texto***

Siempre inicio mis cursos con la siguiente premisa: *los textos no son para leer, son para ser trabajados*, por tanto, es necesario que cuestionen el texto y al autor. Es decir, que, además de que el estudiante realice su actividad de resaltado o subrayado de ideas principales o secundarias, se hace necesario que en el texto se hagan anotaciones y, sobre todo, preguntas a las ideas principales identificadas. Al hacer preguntas, los estudiantes participan activamente e interactúan con el texto, de esta forma los estudiantes toman conciencia de su capacidad para responder a sus propias preguntas y tener una comprensión más profunda del texto. Mediante esta estrategia, los estudiantes examinan activamente el documento para encontrar las ideas importantes y convertirlas en preguntas, así, plantean y responden sus propias indagaciones en lugar de solo dar respuesta a los cuestionamientos planteados por el docente.

El proceso de elaborar preguntas mientras se lee el texto permite articular los conocimientos previos de los estudiantes con la información resultante de las respuestas dadas a las preguntas elaboradas. Siendo así un proceso activo, puesto que el estudiante no asume de forma pasiva la recolección de la información, ya que mediante la formulación de preguntas este asume un nivel de conciencia mayor sobre cómo está enfrentando y asumiendo el texto.

### ***Preguntas después de la lectura del texto***

La actividad anterior permite que el estudiante profundice en la interpretación de aquello que el autor o el texto transmite, para luego en la sesión de clase se aborde de forma general el tema/problema planteado. En este punto, la dinámica gira entorno a una serie de preguntas que permiten abrir el texto.

Estas se pueden enviar a manera de ficha de lectura, para su envío y evaluación por parte del docente, o pueden ser trabajadas en clase de forma grupal o individual, aspecto que posibilita el diálogo y la reflexión en torno a al problema o tema que el texto plantea. Las preguntas que se abordan en este punto son tomadas y adaptadas del libro *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica* (Mardones, 1991):

1. ¿Cuáles son los temas/problemas fundamentales planteados por el autor?
2. ¿Cuál es la cuestión central o tesis que aborda o defiende el autor?
3. ¿Cómo fundamenta su tesis?
4. ¿Qué problemas de comprensión he tenido en la lectura de este texto?:
  - a. Con los términos o conceptos utilizados.
  - b. Con los argumentos esgrimidos.
  - c. Otro (indique cuál).
5. ¿La exposición de la tesis me convence? ¿Dónde se halla la fuerza de su argumentación?
6. ¿Puedo cuestionar algunas afirmaciones del texto? ¿Cuáles?
7. ¿Soy capaz de formular y fundamentar alguna tesis contraria a la del autor?
8. ¿El autor aborda cuestiones importantes que después no desarrolla? ¿Cuáles?
9. ¿Puedo aportar algo al esclarecimiento de tales cuestiones?
10. En síntesis: ¿qué me ha descubierto el texto?, ¿en qué relación se encuentran las cuestiones aquí debatidas con mis conocimientos anteriores y con mis concepciones o expectativas?

### **Segundo momento: la pregunta al contexto**

Superado el primer momento y una vez se dé la apropiación conceptual o teórica del tema o problema planteado para el curso, se procede a articular aquello que ya se conoce con las realidades espacio-temporales de los estudiantes. La articulación teoría-realidades permite asumir críticamente el lugar del sujeto en ese contexto, de manera que se propenda a buscar alternativas de cambio ante tales realidades.

En este momento, la pregunta nuevamente se presenta como posibilitadora de articulación entre la realidad de los estudiantes, su contexto y lo planteado por autores y textos en relación con el tema o problema planteado en el curso. Para lograr dicha articulación, se proponen las siguientes actividades.

### ***La pregunta detonante***

Una pregunta detonante es una pregunta que articula los temas o las teorías trabajadas desde un texto/autor con aspectos que son propios del contexto de los estudiantes. Asumiendo sus realidades desde una postura crítica, a partir de respuestas que permitan identificar otras miradas a esta. Son preguntas que no pueden ser respondidas con una o dos frases, sino que, al contrario, invitan a contemplar pensamientos de orden superior en la elaboración de la respuesta. Para la construcción de esta, necesariamente se debe acudir a otras perspectivas teóricas y a otras miradas de la realidad estudiada, lo cual estimula al estudiante a buscar otras fuentes que posibiliten la construcción de posibles respuestas a la pregunta formulada.

Las respuestas son presentadas en general bajo la figura de un texto ensayístico, mediante el cual el docente no solo evalúa el nivel de profundidad y de recolección de fuentes para la construcción del texto, la capacidad argumentativa, las habilidades de pensamiento crítico, las redacción, entre otras, sino también los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

### ***La retroalimentación de la pregunta***

La actividad de la pregunta detonante no es solo para que sea evaluada por el docente, sino para que permita la retroalimentación de sus pares, claro está, con el acompañamiento del docente. El hecho de que se socialice el trabajo en clase, producto de la pregunta detonante, posibilita el surgimiento de nuevas preguntas, que, a su vez, aportaría al fortalecimiento de los temas abordados y discutidos en clase. En este punto, lo dialógico cobra fuerza, con el propósito de fortalecer lo inicialmente comprendido desde los referentes textuales y luego referenciado desde las realidades de los sujetos. Así, la retroalimentación permite abordar crítica y respetuosamente las posturas personales y la de sus pares.

Una variante de la actividad es presentar mediante una exposición los resultados generados a partir de la pregunta detonante. En este caso, el formato de la exposición es libre y depende de la creatividad de los estudiantes, puesto que se pueden utilizar los elementos que sean necesarios; sin embargo, se deben especificar con anterioridad los recursos logísticos que se necesiten para el desarrollo de esta. Asimismo, la actividad se presta para la puesta en escena, nuevamente de la pregunta como elemento que provoca nuevos saberes a partir de la indagación.

## Conclusiones

El acto de preguntar cobra mayor relevancia en la formación de educadores por cuanto permite bajo sus variadas estrategias fortalecer las habilidades del pensamiento crítico que posteriormente pueden ser replicadas en otros espacios en los que el maestro participe, ya no como maestro en formación, sino como posibilitador de espacios de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de indagación en el aula debe dejar de ser un simple instrumento de evaluación del docente y fortalecerse como un posibilitador de creación, en el sentido de que son los estudiantes quienes mediante el uso de la pregunta pueden dinamizar su proceso de aprendizaje y, a su vez, tener la posibilidad de encontrar respuestas a los problemas de sus realidades.

El papel de la educación no es ofrecer respuestas, sino posibilitar el hecho de que puedan emerger preguntas y de esta manera hacer emerger el deseo de aprender.

## Referencias

- Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez A. (1985). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Paz y Terra.
- Gadamer, H. (2001). *Verdad y método*. Sígueme.
- García Rillo, A., Pimentel Ramírez, M. L., Arceo Guzmán, M. E., Ocaña Servín, H., García-Pérez, L. y Hernández-Monroy, D. (2011). Horizonte y estructura de la pregunta pedagógica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44718060013.pdf>
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. De la Torre.
- Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. Anthropos.

- Márquez-Fernández, Á. B. (2010). Dialogar, una pedagogía del porqué de las preguntas. *Páginas de Filosofía*, 2(1), 3-29. <https://doi.org/10.15603/2175-7747/pf.v2n1p3-29>
- Polanco Hernández, A. (2004). La pregunta pedagógica en el nivel inicial. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9082>
- Richard, P. y Elder, L. (2003). *Como aprender y estudiar una disciplina*. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Howtostudy.pdf>
- Valera Villegas, G. y Madriz, G. (2002). Las preguntas en la enseñanza de las ciencias humanas: un estudio ecológico de aula universitaria. *Revista Investigación en la Escuela*, 48, 81-94. <https://idus.us.es/handle/11441/60605>
- Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta: una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119. [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102005000100022&script=sci\\_arttext](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102005000100022&script=sci_arttext)



# Enseñanza y aprendizaje en contextos universitarios

*María Teresa Riascos Vásquez  
Jenny Eulog Mora Bonilla*

Para estudiar las posibilidades de la vida futura de los hombres, es necesario dominar el conocimiento de las realidades de su vida pasada [...] no se puede predecir cómo progresará el hombre, sin conocer cómo ha progresado.

**José Martí**

## Introducción

Para nuestra sociedad, el rol del docente es, quizá, uno de los lugares más importantes en lo concerniente al desarrollo y progreso de un territorio desde el punto de vista educativo; sin embargo, se da por hecho que el ser docente ratifica como un sujeto con el conocimiento y las experiencias suficientes para entregar información a sus estudiantes, pero poco se interroga cuáles han sido los procesos que este ha desarrollado para lograr adquirir un conocimiento y qué estrategias de enseñanza y aprendizaje ha desarrollado y cuál ha sido la incidencia en sus estudiantes. La universidad, pensada como institución de formación profesional, determina lineamientos para alcanzar propósitos con los que fue fundada: desarrollo cognitivo, ético e investigativo en los diferentes campos de conocimiento, y, para que esto se logre de manera efectiva, se requieren actores y escenarios que formulen, motiven y pongan en práctica estrategias que fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje en los contextos universitarios y que los estudiantes puedan ejecutarlas en la vida laboral.

Ser docente universitario exige viabilizar las funciones sustantivas de los contextos universitarios: la docencia, la investigación y la extensión, en que la docencia permea el ejercicio educativo. A la hora de desarrollar las clases, exponer conceptos y teorías frente a los estudiantes, es menester detenerse en la reflexión sobre la aplicabilidad de dichos conceptos, sin desconocer que, en el contexto de la educación superior, se le otorga al estudiante el rol del aprendizaje autónomo, por tanto, tiene una posición activa dentro del proceso formativo.

En este capítulo, se presenta una apuesta desde un lugar de construcción de conocimiento en algunos de los cursos de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica), que rompen con ciertos paradigmas frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El capítulo presenta dos momentos fundamentales con los cuales se justifica el desarrollo de la pedagogía de los cursos. Inicialmente se realiza una reflexión conceptual sobre por qué es importante las formas como se diseñaron y desarrollaron las clases, para luego presentar algunos de los momentos más significativos de estas sobre las cuales los estudiantes y futuros docentes evidencian sus procesos de aprendizaje en atención a tres actores: estudiantes, maestros y contenidos.

## Ser docente y sus formas de enseñanza

El quehacer del maestro está enfocado a la enseñanza de estrategias de aprendizaje y construcción de escenarios que posibiliten la apropiación de conocimientos. Estas estrategias deben estar orientadas a formar estudiantes críticos, propositivos y, sobre todo, reflexivos, en que no solo se enfoquen en estudiar epistemología y desarrollar procesos conceptuales, sino también en realizar procesos transformadores desde la praxis.

El rol del docente universitario es, quizá, hoy día, un asunto sobre el cual poco se reflexiona. Siendo uno de los más importantes para el mundo académico, incluso para los mismos docentes en el afán de responder a las múltiples situaciones que exige la universidad, probablemente no hay tiempo suficiente para autorreflexionar sobre este quehacer. En otras palabras, Alzate (2001) lo dice de la siguiente manera:

En muchas ocasiones, hemos deseado convertir nuestro trabajo en el aula de clase en una propuesta que coordine de manera secuencial la posibilidad de integrar las diferentes áreas de conocimientos y, para ello, pensamos siempre en la importancia de producir textos escritos, de generar discursos particulares como respuesta a esa necesidad de debatir y conocer la realidad que constituyen nuestras disciplinas y su relación con el entorno. (p. 48)

El contexto universitario nos presenta diversas ventanas y así escoger cuáles son las posibles formas para desarrollar los procesos de aprendizaje con la comunidad estudiantil, por lo cual el reto está en lograr integrar nuestras disciplinas con lo concerniente a la enseñanza, tal como lo manifiesta Alzate (2001):

Ahora, si volvemos a los procesos de conocimiento en el aula o por fuera de ella, pero siempre con la preocupación de estar al tanto de una estrecha relación entre aquel que mira una realidad, la lee y quiere producir sentido a partir de lo que ella ha logrado motivar en sus más íntimas vivencias, recuerdos y preocupaciones, hallamos que los procesos son múltiples y que se encuentran mediados por variedad de circunstancias que los propician o dificultan. (p. 48)

La enseñanza es posible para cualquier disciplina y esto se muestra en nuestros contextos universitarios. Sin duda, hay una habilidad que se desarrolla para lograr compartir un conocimiento luego de las experiencias vividas; sin embargo, está un reto ineludible que es pensar cómo enseñar en la disciplina que se enseña. Pues este lugar confiere un nivel de responsabilidad distinto a quienes ejercen profesiones ajenas a las licenciaturas. Por lo anterior, nos permitimos partir de un sentido común frente a los procesos de enseñanza que se imparten en los distintos cursos de la Unicatólica en consideración a que

los rituales que conforman la vida diaria, las maneras de actuar, de pensar, de opinar, de disentir cuando es preciso, nuestros actos contestatarios, nuestros sueños, ocupan su lugar en el lenguaje o se convierten en lenguaje y es en la relación que establecemos docentes y estudiantes en donde podemos dar realce a cada uno de estos aspectos cuando entramos a producir textos, sentido, a crear nuevas interpretaciones del mundo que nos rodea, a enriquecer nuestra realidad. (Alzate, 2001, p. 49)

Dichos procesos de enseñanza se proponen a partir de las experiencias propias de vida tanto de estudiantes como de docentes, de modo que es esta una de las ventanas que se abren para pensar en procesos de aprendizaje que logren ir en la vanguardia de estudiantes expectantes y con interés de adquirir conocimiento de forma ágil y con mayor fluidez.

La construcción de significados, representaciones y conocimiento los pensamos en un aula de clase, donde el desarrollo del discurso por parte de los estudiantes sea el punto de partida para lograr estas construcciones. Se trata, entonces, de salir de aquellos espacios donde solo aparece un discurso monológico de un docente y la construcción se vuelve colectiva, de la misma manera como se plantea la construcción de la cultura:

Vemos a la cultura como sistema productor de realidades simbólicas, a través de ellas, se interpretan y reinterpretan formas de vida, conductas, actitudes, criterios de representación, esquemas de coexistencia social, medios de conocimiento y de adaptación; de esta manera lo simbólico llega a encarnar en la cultura conjuntamente con las representaciones colectivas y con los imaginarios sociales para manifestar lo que una sociedad es, lo que fue, hacia dónde pretende conducirse y cómo se percibe. Con todo esto nutre su memoria histórica y fecunda la proyección de futuro. (Villegas, 2001, p. 39)

Los procesos de aprendizaje son también una forma de construcción cultural y, por ello, se considera fundamental propiciar espacios de encuentro de aquello mencionado. Al permitir el diálogo y la discusión entre estudiantes frente a las ideas y los objetivos clave de cada clase universitaria, se permite el nacimiento de nuevos conocimientos o de la afirmación sobre aquel conocimiento que ya se ha adquirido. Lindgren (1975) expresó en sus palabras esta misma idea de construcción conjunta entre docente y estudiante:

Puesto que la asociación con otros individuos tiene un valor reforzante, aprendemos pautas de interacción y de conducta social para obtener esos reforzamientos y su continuidad. Nuestro modo de desempeñarnos puede verse facilitado por el grado de atención que nos presten los demás, así como por el grado en que esa atención no sea tan favorable. (Lindgren, 1975, p. 79)

Es necesario mencionar, aunque se presenta una dinámica de intercambio de saberes entre estudiantes, que el rol del docente no deja de ser parte fundamental para lograr el óptimo desarrollo de los cursos en las aulas de clase. Una de las dinámicas aún vigentes es la representación del docente como quien lleva la verdad absoluta y el conocimiento más elevado que sus propios estudiantes, lo que conlleva en ciertas situaciones que dentro del aula de clases puedan cohibirse de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y develar el conocimiento desde sus propias experiencias. Sin embargo, los cursos que se han pensado mencionar proponen la mirada que plantea Bruner (2006):

Junto al conocido sistema de intercambios que nos señalara Levi-Strauss, una de las formas más poderosas de estabilidad social radica en la tendencia de los seres humanos a compartir historias que versan sobre la diversidad de lo humano, y a proporcionar interpretaciones congruentes con los distintos compromisos morales y obligaciones institucionales que imperan en cada cultura. (p. 76)

Partir de ese intercambio de saberes es donde se hacen posibles los procesos de aprendizaje, ya que no basta con adquirir conocimientos, habilidades, competencias en la formación profesional, debido a que no necesariamente ser profesional es una condición de realizar un ejercicio profesional humanizante. Humanizar el mundo debería ser la principal tarea de las instituciones educativas, sin embargo, en las escuelas nos preocupamos mucho por que los estudiantes aprendan a leer, a escribir, a sumar y a restar. Muchos docentes consideran que hicieron un buen trabajo con sus estudiantes si alcanzaron la habilidad lectora y aprendieron a desarrollar las operaciones matemáticas básicas, así como si se desarrollaron las puestas temáticas propuestas para el año escolar.

Si pensamos en todos los momentos en la historia de la humanidad en que los profesionales han puesto los conocimientos de cada una de sus disciplinas al servicio de la maldad, podríamos pensar, sin duda, en la pertinencia y viabilidad de la educación. Sin embargo, si ayudamos a nuestros estudiantes a ser humanos, el presente y el futuro de nuestras sociedades de verdad valdrá la pena y tendrá una razón de ser en este mundo de sinrazones. Si acompañamos a nuestros estudiantes a que humanicen sus prácticas profesionales, allí aprender a leer y a escribir, aprender operaciones matemáticas y una disciplina

será importante. A este respecto, se toman apartados de un poema de José Martí, escrito para el día del educador cubano:

He ahí, pues, lo que han de llevar los maestros por los campos. No solo explicaciones agrícolas e instrumentos mecánicos; sino la ternura, que hace tanta falta y tanto bien a los hombres.

En suma, se necesita abrir una campaña de ternura y de ciencia, y crear para ella un cuerpo, que no existe, de maestros misioneros. [...]

[...]Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida. (Escribano, 2009)

Desde el ejercicio de la práctica educativa, se pueden humanizar los procesos educativos aportando significativa y positivamente a los procesos de aprendizaje a partir de y en atención a las experiencias de vida de los estudiantes. Desde diferentes cursos de la Licenciatura en Ciencias Sociales, se han desarrollado los contenidos programáticos iniciando e integrando hechos vividos por los estudiantes que los integran. Por ejemplo, los cursos América Latina Siglo XX, electiva de énfasis Formulación de Proyectos Sociales, Cátedra de Paz, Investigación en Ciencias Sociales, Psicología del Aprendizaje y Psicología del Desarrollo, que han sido desarrollados por las autoras de este capítulo, en que se consideran los lugares, las personas, los hechos y las circunstancias vividas como ejemplos de las clases o que permiten contextualizar los temas y garantizar una mayor comprensión de los contenidos, con lo que se facilitan los procesos de aprendizaje y se humanizan los saberes.

Las experiencias de vida de los estudiantes aportan significativamente a los procesos de aprendizaje, Aebli (1998) argumenta:

Toda persona aporta, a partir de su experiencia de la vida cotidiana, habilidades y capacidades que pueden ampliar y profundizar hasta lograr las destrezas propias de la enseñanza, hasta la “actitud para enseñar”. Las dotes para la enseñanza no son ni una misteriosa predisposición natural, ni una ciencia que se puede inculcar al hombre al partir de la nada. La competencia didáctica se incluye a partir de las competencias elementales que se han ido desarrollando en la vida diaria y se van diferenciando a partir de las actividades que cualquier persona despliega en contacto con los demás. (p. 22)

En los cursos Cátedra de Paz, electiva complementaria Paz y Derechos Humanos, América Latina Siglo XX, electiva de énfasis Proyectos Sociales, Investigación en Ciencias Sociales, Introducción a las Ciencias Sociales, en general las clases se inician desde los presaberes. Según Freire (1970), la educación debe darse desde una relación armónica entre estudiantes y docentes (educando-educador) y atravesar la cultura del silencio, con lo que se inhabilita el clima bancario de la educación que muestra una postura deshumanizante de los procesos sociales.

Si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización del proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. (Freire, 1970, p. 121)

Es entonces cuando Freire (1970) plantea la educación problematizadora y defiende la educación liberadora. El docente deja de ser aquel que transmite o deposita conocimiento al estudiante y pasa a ser un proceso recíproco en que educador y educando se educan en la medida en que se establece un diálogo como eje central del proceso educativo. Una educación problematizadora elimina la educación bancaria<sup>1</sup> y las posturas invisibles de la comunicación (diálogo).

## Experiencias en el aula de clase

En las clases los estudiantes participan con narraciones desde lo que consideran la conceptualización de las temáticas, a partir de sus vivencias como estudiantes, como padres, madres, hijos, hermanos, vecinos, ciudadanos; las experiencias vividas dejan huellas en ellas y ellos. En las clases, se construyen historias a partir de los sucesos, significados que estructuran la vida de los estudiantes y los sucesos que trabajamos en las clases sobre historia del país, de América Latina o del mundo, así se integran en los relatos y en los contenidos de las clases. Es necesario que los estudiantes recurran a la memoria selectiva en que adaptan el pasado a

1 La educación bancaria es, por tanto, un dispositivo de opresión, en la medida en que “esta visión ‘bancaria’ anula el poder creador de los educandos o los minimiza, estimulando así su ingenuidad y no criticidad, satisface los intereses de los opresores” (Freire, 1970, p. 82).

las exigencias de los contenidos programáticos del curso, que tengan voz, lo que denomina Freire dialogicidad<sup>2</sup> que permite recuperar los conocimientos implícitos en ellos, que realicen un proceso reflexivo desde los relatos que básicamente han sido descriptivos y superen lo anecdótico para que sea un trabajo analítico y lo sustenten con referentes teóricos.

Durante el desarrollo de la clase, las dos partes, tanto docente como estudiantes, retoman la palabra del otro y consideran para argumentar o contraargumentar los puntos de vista. Como docente en atención a los intereses de los estudiantes, haciéndolos relevantes y utilizándolos como herramientas para generar argumentación en el aula. Se trata desde los postulados generar espacios de confianza, en que los estudiantes al sentir sus intereses escuchados puedan expresar libremente sus posturas frente a las temáticas; se promueve el debate y como docente tratar de recoger las apreciaciones de cada estudiante y movilizar sobre los argumentos de cada uno.

En las clases, se han combinado dos herramientas: la galería de la memoria y la historia de vida, que han permitido construir memoria colectivamente<sup>3</sup> desde las individualidades de los estudiantes; a través de recuerdos, narraciones, imágenes y experiencias propias se generan espacios de construir una verdad histórica, reconstruir el tejido social. Las herramientas utilizadas propician encuentros entre personas afectadas o no por el conflicto, entre personas integrantes de las comunidades, entre víctimas de violaciones de derechos humanos, recuperar las verdades desde la víctimas y visibilizar cómo nuestros estudiantes también han sido víctimas de las políticas de impunidad e injusticia

2 “Dialogicidad: esencia de la educación como práctica de la libertad. Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos releva la palabra de la cual podemos decir que es el diálogo mismo” (Freire, 1970).

3 “Las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente. Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores. Incluyen también la visión del mundo, animada por valores, de una sociedad o grupo. Para Halbwachs, esto significa que ‘solo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva [...] El olvido se explica por la desaparición de estos marcos o de parte de ellos [...]’ (Halbwachs, 1992, p. 172). Y esto implica la presencia de lo social, aun en los momentos más ‘individuales’. ‘Nunca estamos solos’ —uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares—. Esos recuerdos personales están inmersos en narrativas colectivas, que a menudo están reforzadas en rituales y conmemoraciones grupales (Ricoeur, 1999). Como esos marcos son históricos y cambiantes, en realidad, toda memoria es una reconstrucción más que un recuerdo. Y lo que no encuentra lugar o sentido en ese cuadro es material para el olvido” (Jelin, 2002).

que se trabajan en clases, además estudiar cómo sus propias historias de vida personifican las realidades de nuestro país.

Los estudiantes participan a través de relatos de experiencias vividas o compartidas por sus seres queridos o cercanos, relatos que nutren las clases y generan elementos para fortalecer los procesos académicos. Los relatos tienen la utilidad de posibilitar la toma de conciencia por parte de los alumnos y el docente de todo lo que saben sobre enseñar y aprender, y el modo singular en que lo saben (Bruner, 2003). Las clases utilizan recursos como videos, fotografías, libros, textos y películas, para fortalecer los procesos. Por ejemplo, para trabajar temas de derechos humanos, problemas sociales, violencia y conflicto armado, procesos sociales, económicos y políticos en América Latina, se utilizan fotografías en que los estudiantes cuenten sus historias de vida a través de ellas en una primera sesión; en las siguientes clases se realizan talleres en que ellos con las fotografías que contaron sus historias de vida las contextualicen bajo una línea de tiempo, que las sitúen en un año, en un territorio.

Después de la construcción de la línea de tiempo, se desarrolla la temática a desarrollar. Por ejemplo, en el año que usted nació quién era el presidente de la época, cuál fue su agenda de gobierno, investigar sobre hechos sociales, económicos, políticos, culturales o deportivos que hayan ocurrido en la ciudad, el país o el continente, según el interés del curso, y así sucesivamente hasta abarcar la totalidad de las fotografías escogidas para el ejercicio; la intención es que se seleccionen fotografías de los hechos que consideren más importantes en su vida y situaciones que permitan contar los sucesos ocurridos hasta la fecha (las fotografías seleccionadas en general tienen que ver con hechos como nacimiento, celebración de sacramentos, primera bicicleta, primer día de clases, graduaciones académicas, hijos, familia, empleos). Es significativo cómo los estudiantes empiezan a descubrir y redescubrirse entendiendo situaciones que ocurrieron en el país y las afectaciones que trajo para este, incluso, para sus familias y, en ocasiones, para sus vidas personales.

En el curso América Latina Siglo XX, se vivenciaron las experiencias de las dictaduras y revoluciones en América latina cuando en el ejercicio de la galería de la memoria y contar sus historias de vida a partir de fotografías un estudiante compartía su experiencia cuando vivió en Chile y como él y

su familia sufrieron las consecuencias de los hechos que ocurrieron durante el régimen militar impuesto por Pinochet. Su experiencia de vida personal permitió ampliar el panorama desde las posturas y participaciones de sus compañeros y la mirada externa que tenían sobre este caso al hablar sobre los procesos dictatoriales en América Latina, además de su experiencia vivida, que con cifras y hechos concretos presentó su mirada de la dictadura chilena, cómo fue su percepción del paso a la denominada transición democrática, el proceso de restablecer la democracia en Chile luego de la dictadura militar del general Augusto Pinochet en el periodo 1973-1990.

Otro recurso utilizado fue la película *También la lluvia* de la directora española Icíar Bollaín, que presentó la denominada guerra del agua en Bolivia en 2000. Este filme además apoyó el análisis de los procesos de movilización y la unión de las comunidades indígenas de nuestro país y permitió conceptualizar sobre la democracia, el verdadero poder del pueblo, la fuerza de la protesta que en nuestro país está reglamentada como derecho fundamental en el artículo 37 de la Constitución Política de Colombia, como muestra de descontento o desacuerdo con cualquier tipo de situación que se esté desarrollando. Así es como las historias de vida se contextualizan con las prácticas sociales y los ejes programáticos de los cursos.

Otro caso emblemático fue el debate que se fundamentó en el tema del populismo en América Latina, con énfasis en Colombia, en que los estudiantes a partir de sus historias de vida, con la galería de la memoria, logran mostrar diferentes momentos del populismo desde sus experiencias vividas, y gracias a la diversidad de edades en el curso, se alcanzaba a mostrar las posturas frente a los candidatos y gobernantes considerados dentro de la corriente populista.

Para algunos el término *populista* estaba adherido a quien combatiera la desigualdad; sin embargo, se llegó a un consenso en que se sustentaba que existía un populismo de derecha y de izquierda. Un ejemplo de ello era lo que pasaba en la actualidad con el senador Álvaro Uribe y sus intervenciones respecto del proceso de paz colombiano, que ejercía un populismo de derecha alimentado de la desilusión frente al sistema, las instituciones y la rabia contra las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y quienes apoyaran este proceso. Un populismo de izquierda fue el caso venezolano como el más emblemático.

Gracias a las posturas políticas de los estudiantes, se estudiaron las grandes doctrinas del siglo XX, el socialismo y el liberalismo. En su historia de vida, encontramos estudiantes que militaron ellos o algún integrante de su familia en las filas liberales, y de acuerdo con sus vivencias, manifestaron respecto del populismo: “En sociedades capitalistas como las de Latinoamérica, no es posible una solución real desde el populismo y este tiene un autoritarismo disfrazado de liderazgo”. A través de su experiencia personal se estudiaron los gobiernos de Gustavo Rojas Pinilla y los dos gobiernos de Álvaro Uribe, las coincidencias en autoritarismos, la limitación en la división de los poderes y los movimientos que fundamentaron los integrantes del M19, Jorge Eliécer Gaitán y Gustavo Petro en Bogotá. Freire (1970) plantea:

El lenguaje del educador o del político (y cada vez nos convencemos más de que este último ha de tornarse también educador en el sentido más amplio de la palabra), tanto cuanto el lenguaje del pueblo, no existen sin un pensar, y ambos, pensamiento y lenguaje, sin una estructura a la cual se encuentren referidos. De este modo, a fin de que haya comunicación eficiente entre ellos, es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente. (p. 79)

Se sustenta en la construcción colectiva del contenido programático de los cursos y que como futuros docentes haya correspondencia y coherencia en lo que se piensa y en su lenguaje, sin olvidar que hacen parte de una colectividad.

En los cursos de Cátedra de Paz, electiva complementaria Derechos Humanos y Paz, y electiva énfasis Proyectos Sociales, para trabajar temas de problemas sociales, conflicto armado y violencia, se ha usado la galería de la memoria a fin de evidenciar los casos ocurridos en el país en los diferentes momentos de su vida y cómo estas situaciones de país han influido en sus vidas. En una clase, surgió el relato de una estudiante y su familia que perdieron su casa cuando ella cursaba la secundaria y cómo eso afectó su vida, ya que cambiar de un barrio de estrato tres a uno de estrato uno generó un impacto significativo en sus vidas; dejar a sus amigos, su escuela y el estilo de vida que llevaban. Al revisar las políticas del gobierno en cuanto a adquisición de vivienda, encontramos que en 2000 se hace el traslado de la unidad de poder adquisitivo constante (UPAC) que venía siendo

el sistema por el cual se financiaban las viviendas de los colombianos y obligaba a los deudores a pagar intereses sobre los intereses, lo cual dejó sin vivienda a cientos de colombianos. También el caso de la unidad de valor real (UVR), la cual ajustó el valor de los créditos de acuerdo con el costo de vida del país, que se mide por el índice de precios al consumidor (IPC), es decir, que relacionaba el poder adquisitivo de los deudores con el IPC y no con la tasa de interés, como venía ocurriendo con la anterior unidad de financiación; sin embargo, cuando la inflación aumenta en Colombia, también las tasas de interés para las personas que tienen créditos en UVR, lo que le pasó a nuestra estudiante. En 2002 y 2003, ante la negativa del Gobierno entrante del momento de cubrir con seguros los créditos anteriores a ese periodo bajo las variaciones del UVR, esta familia perdió su hogar. En esta difícil situación de vida de la estudiante, se revisaron conceptos de las políticas de los gobiernos en las épocas de conflicto armado, de violencia y problemas sociales.

Otros casos que ampliaron estas temáticas fueron los episodios de desplazamiento forzado que vivieron varios de los integrantes de los diferentes cursos, como sus historias de desplazamiento y de problemas sociales arraigados a estos episodios que permiten generar aprendizajes significativos. Estos ejercicios académicos han logrado impactar a los estudiantes y proponer cambios en sus procesos académicos, y desde una mirada de mayor responsabilidad y respeto por los otros, han desarrollado procesos de lectura y escritura más conscientes y logrado revisar una visión del mundo más holística. Lo anterior se ha podido observar en los productos desarrollados para los cursos por cuanto se ha construido material didáctico para el trabajo con víctimas, estrategias pedagógicas y lúdicas para compartir los conocimientos adquiridos con las organizaciones que acompañamos desde el área de proyección social; asimismo, se ha humanizado la práctica educativa al reconocer al otro como igual, y conceptos como *alteridad*, *interculturalidad*, *empatía* y respeto a la diferencia quedan interiorizados en los procesos académicos de los estudiantes que han pasado por los cursos.

Finalmente, se realizan intervenciones dirigidas a la sustentación y explicación de los aspectos que generan mayores dudas a los participantes, y se los invita a una postura de carácter investigativo que permita introducirlos a la información. Lo importante en los cursos es que todo se da bajo el marco de la escucha, el diálogo,

el respeto a la posición de los demás y la construcción colectiva de saberes. José Martí afirmó “la escuela ha de equiparar la mente para la faena de la vida”.

En la educación, es necesario observar y analizar los problemas globales e interconectar la teoría con la realidad, alejarnos del adoctrinamiento, de procesos memorísticos, de limitar el saber a la institucionalidad y reconocer la experiencia de los otros, promover la comunicación (diálogo), la reflexión y la investigación. Para Morin (2003):

La moderna patología de las ideas está en el idealismo, donde la idea oculta la realidad en vez de traducirla, así, esa idea es tomada como única realidad. La enfermedad de la doctrina está en el doctrinarismo y en el dogmatismo, que cierran a la teoría sobre ella misma y la petrifican. (p. 34)

En los cursos Psicología del Aprendizaje, Psicología Educativa y Psicología de Desarrollo, se ha propiciado la construcción de conocimientos con una base teórica y a su vez a partir de las experiencias de vida de quienes participan en el aula de clase, ya que las representaciones sociales son uno de los medios para conocer el mundo que nos rodea. Villegas afirma (2001):

Las representaciones están construidas también con los imaginarios para reinterpretar desde este nivel de acercamiento al conocimiento del mundo, las vivencias, las prácticas cotidianas, las experiencias que nos generan los hechos mismos y, así mismo, las añoranzas sobre ellos. Hacen parte de la médula misma de todo lo social, conformándolo, dándole nueva consistencia. (p. 41)

Una de las más significativas ha sido la comprensión de cómo funciona nuestro sistema nervioso central y la importancia de la construcción de las representaciones sociales en el desarrollo del ser humano por medio de un ejercicio experimental, trabajando los sentidos de los estudiantes al ser vendados sus ojos y presentarles objetos que les permitan generar consciencia de otros sentidos como el olfato y el tacto. Esta acción les permitió evocar eventos de sus propias vidas y comprender las formas como el ser humano adquiere información según las condiciones de su desarrollo y ciclo de vida. El plus de esta acción está en la posibilidad de que los estudiantes logren verbalizar ante sus compañeros de clase experiencias propias y construir relaciones y nuevos vínculos con sus semejantes. Este producto es el factor que permite romper con paradigmas de

la construcción de saberes en un contexto académico que reposa en el rol del docente como quien lleva un conocimiento absoluto a sus estudiantes y, a cambio de esto, propiciar escenarios donde la construcción de conocimientos sea colectiva y con una intención de inclusión social, así como lo plantea Villegas (2001):

Vivimos en una sociedad en la cual la crisis invade todos los escenarios y se cuela por todos los intersticios de la vida individual y social, pero resistimos aún, gracias a imaginarios que nos proyecten a mejores posibilidades, permitiendo que no desfallezcamos en la búsqueda de nuevos, verdaderos, más profundos y menos banales sentidos a la vida, por ejemplo, los que subyacen en el arte, cuyos imaginarios dotan a nuestra existencia del equilibrio que las circunstancias reales le han negado, permitiendo transformar la modernización de la barbarie que vivimos, en utopías pletóricas de oportunidades para todos. (p. 44)

A partir de lo que menciona Villegas (2001), en los cursos de psicología se propuso a los estudiantes desarrollar con las herramientas tecnológicas un video que les permitiera comprender la teoría del aprendizaje que plantea Jean Piaget en relación con cada una de las etapas de vida del ser humano. Este ejercicio hizo posible inicialmente propiciar el interés de los estudiantes por conocer e indagar lo que plantea Piaget; pero, más allá de esto, la intencionalidad del trabajo desarrollado se planteó en que los estudiantes lograran poner la teoría en sus propias realidades, pues no se trataba de hacer solo un video que explicara la teoría, sino que se debía escoger una persona representativa de cada etapa cognitiva que plantea el autor y mostrar acciones que reflejaran el proceso de desarrollo cognitivo de la persona. Quizá, el ejercicio no responde a un acto artístico como lo menciona Villegas (2001), pero para la población universitaria actual los medios tecnológicos son sus formas de expresar y comunicar lo que viven, y así como el arte produce formas de canalizar emociones y comprender realidades, las tecnologías son una forma más de lograr el mismo producto.

Integrar las herramientas tecnológicas a los procesos pedagógicos en un contexto universitario en que los estudiantes apenas están estableciendo relaciones de confianza entre sí, es un reto que al ser propuesto en un primer momento generó dudas en la docente del curso. Sin embargo, las reflexiones que generan los resultados de esta propuesta son importantes, pues se logra pasar del ejercicio de la lectura de una teoría a una comprensión de esa información a través de las realidades y relaciones que tienen los futuros docentes con las personas que los rodean.

Otro de los elementos importantes de los cursos de psicología fue propiciar en los estudiantes habilidades de observación y empatía para la construcción de relaciones con un otro alrededor de una situación de complejidad, esto es, el hecho de pedirle a una persona que se dibuje de cuerpo completo y desnudo; en el momento posterior a la solicitud de realizar este ejercicio, los estudiantes expresan múltiples angustias y experiencias bochornosas durante el desarrollo de la actividad, pero las reflexiones al respecto lograron aterrizar la importancia que tiene el rol del docente en cada uno de los ciclos vitales del ser humano, específicamente en un tema tabú para nuestra sociedad como es la sexualidad y en medio de la situación de incomodidad construir o pensar en acciones pedagógicas que permitan el desarrollo de la actividad planeada. Un ejemplo de esto lo expresó un estudiante que, al realizar el ejercicio con un joven adolescente, decidió realizar el dibujo también como una forma de construir confianza en el otro y permitir hablar un poco desde un tema tan íntimo, comprendiendo que la etapa de vida de la persona objeto de estudio es coyuntural frente al tema propuesto.

El Ministerio de Educación Nacional (MinEducación, s. f.) expresa en relación con el saber pedagógico y el lugar del docente lo siguiente:

El saber pedagógico se produce permanentemente cuando la comunidad educativa investiga el sentido de lo que hace, las características de aquellos y aquellas a quienes enseña, la pertinencia y la trascendencia de lo que enseña. La pedagogía lleva al maestro a percibir los procesos que suceden a su alrededor y a buscar los mejores procedimientos para intervenir crítica e innovativamente en ellos.

En referencias a lo que plantea el MinEducación, uno de los propósitos de los cursos Psicología del Aprendizaje, Psicología Educativa y Psicología del Desarrollo es afianzar las capacidades de comprensión e interacción con las poblaciones que serán partícipes de los procesos de aprendizaje impartidos por nuestros futuros docentes. En función de ello, se desarrolló una actividad para los estudiantes de los cursos mencionados: el estudio de casos, espacio que le permitió reflexionar al estudiante de las licenciaturas sobre los problemas que se presentan en contextos educativos; en los momentos de discusión sobre las formas en que los estudiantes deciden abordar los casos presentados, se expresan inquietudes e impotencias frente a lo que sucede en ciertas situaciones y las maneras de responder por parte del sistema gubernamental.

El estudio de caso para los cursos mencionados ha sido un medio que promueve en los docentes en formación percibir y transformar la mirada que tienen sobre los contextos en los cuales se desempeñarán como docentes, dejando como consigna el interrogante sobre las acciones que podrán desarrollar para dar respuestas que trasciendan las estructuras actuales que se tienen desde lo pedagógico.

## Referencias

- Aebli, H. (1998). *Formas básicas de enseñar*. Narcea.
- Alzate, G. J. (2001). La lectura y la escritura en los procesos de construcción de sentido. *Revista Gestión & Desarrollo*, 7, 48.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Fondo de cultura económica. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Escribano Hervis, E., González Martínez, L. E., Rodríguez del Castillo, M. A. y Arteaga. Pupo, F. (2009). *Aportes martianos a la cultura, la educación y la ciencia*. La Habana.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editores S. A. de C. V.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de memoria*. Siglo XXI.
- Lindgren, H. (1975). *Introducción a la psicología social*. Trillas.
- Morin, E. (2003). *Introducción del pensamiento complejo*. Gedisa.
- Pedagogía. (s. f.). En Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-80185.html>
- Villegas López, M. E. (2001). Aproximaciones conceptuales a la teoría de los imaginarios sociales. *No-vum*, 8(23), 37-44.

# Enseñar ciencias sociales: una responsabilidad social

*Rubely Chiquito Tapasco*

## Introducción

La historia de la humanidad nos ha mostrado a un hombre en evolución constante que ha logrado en cada época y lugar superar los límites de su propio conocimiento, lo cual le ha permitido avances científicos cada vez más vertiginosos; sin embargo, ese desarrollo del saber no siempre ha ido a la par con el crecimiento de la sociedad desde el punto de vista de la humanidad, la dignidad y el progreso social. El conocimiento no para, sino que sigue un camino acelerado, que parece que no tiene fin, pero, “a pesar del progreso general, siguen existiendo grandes focos de pobreza y exclusión. La desigualdad y los conflictos están en aumento en muchos lugares [...] parece que cada vez hay mayor desigualdad, inestabilidad e insostenibilidad en nuestro planeta” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2018 p. 5).

Si estudiamos con detenimiento los datos que nos presenta el PNUD sobre los índices e indicadores del desarrollo humano de 2018, muy seguramente nos encontraremos con una sorpresa. Nosotros mismos somos parte de un entorno donde conviven, en forma cotidiana, grandes diferencias sociales, pero lo peor es que nos hemos acostumbrado a ello y, por eso, hasta parecen naturales estas desigualdades. Muchos resignados a ser los pobres, los marginados y los excluidos de ese otro “mundo desarrollado” solo esperan, con una fe ciega, a que todo “mejore”, tal vez, sin que se realice ninguna acción, o por otras vías, como el estado de bienestar. Sin embargo, otros, en cambio, han asumido caminos de lucha en

pro de unos derechos violentados. Lastimosamente, al final, los resultados han sido los mismos, los números no mienten, y el desarrollo humano, desde el punto de vista de la salud, la educación y la dignidad de vida, sigue evidenciando una profunda brecha que termina minando las oportunidades futuras de la sociedad.

Los profundos desequilibrios en las oportunidades y elecciones de las personas se derivan de las desigualdades en los ingresos [...], pero también en la educación, la salud, la capacidad de hacerse oír, el acceso a la tecnología y la exposición a choques. Las brechas de desarrollo humano reflejan la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación, la salud, el empleo, el crédito y los recursos naturales debido al género, la identidad grupal, las disparidades de ingresos y la ubicación. La desigualdad no solo es normativamente mala; también es peligrosa. Puede alimentar el extremismo y socavar el apoyo al desarrollo inclusivo y sostenible. Una desigualdad alta puede generar consecuencias adversas para la cohesión social y la calidad de las instituciones y las políticas, lo que a su vez puede ralentizar el progreso en materia de desarrollo humano. (PNUD, 2018, p. 14)

Como vemos, estamos ante una realidad que nos toca directa o indirectamente como sociedad. Por ende, es necesario revisar tanto el papel que como docentes de las diferentes áreas del conocimiento asumimos frente al futuro de la humanidad como nuestras prácticas educativas, diagnosticar los resultados desde el punto de vista de la conciencia social y formular preguntas como cuál ha sido nuestro rol como educadores de tantas generaciones que han pasado por nuestras manos, si hemos contribuido desde el aula a forjar un pensamiento en que lo humano esté por encima de los intereses políticos y económicos, y si somos los docentes que esta sociedad necesita. Estos, entre otros, pueden ser el punto de partida a respuestas múltiples que se pueden convertir en oportunidades, algunas con mejores resultados que otras; pero lo importante es intentar y actuar con una meta clara, y superar las expectativas que la sociedad tiene de nosotros como docentes de las generaciones presentes y futuras.

No podemos ignorar que, para dar cuenta de las nuevas exigencias, la sociedad de hoy está demandando sujetos creativos, innovadores, inquietos por nuevos saberes, expertos en el uso, el manejo y la proyección de los nuevos modelos de información y comunicación, capaces de generar conocimiento a partir de las nuevas oportunidades y experiencias; pero, sobre todo, personas más humanas, más respetuosas con la diversidad, más proactivas al bien social y no exclusivamente al

individual. Esto es un llamado al despertar de la práctica educativa del maestro, puesto que la educación demanda no solo nuevos conocimientos, sino también una sociedad consciente de sus derechos y sus deberes, que logre resultados en igualdad, equidad y dignidad, en que su principal revolución sea la de la razón, la del conocimiento, y no necesariamente la de la empuñar las armas o la fuerza como única vía de reivindicación, porque la violencia trae sus consecuencias y, lastimosamente, donde menos las deseamos.

Entre 2012 y 2017 Libia, República Árabe Siria y Yemen registraron una caída en el valor del IDH [índice de desarrollo humano] y en la clasificación en función de este índice como consecuencia directa del conflicto violento [...]. Aunque Líbano no está directamente inmerso en ningún conflicto violento, ha sufrido los efectos colaterales del conflicto en República Árabe Siria y acoge a más de un millón de refugiados sirios. En 2012 República Árabe Siria ocupaba el puesto 128 en la clasificación según el IDH y pertenecía al grupo de desarrollo humano medio. Sin embargo, tras varios años de conflicto cayó hasta el puesto 155 en 2017, lo que la situó en el grupo de desarrollo humano bajo, debido principalmente a una menor esperanza de vida. (PNUD, 2018, p. 13)

Ante estas necesidades latentes, las prácticas pedagógicas centradas en la repetición de información, en la memoria sin sentido, han sido replanteadas, puesto que lo que se necesita son sujetos que piensen, que razonen, que cuestionen y busquen nuevas salidas, nuevas formas de ver y presentar sus realidades. Entonces, lo que urge son nuevas didácticas y metodologías acordes con las nuevas formas de ver, analizar e interpretar el mundo. “Los estándares pretenden que las generaciones que estamos formando no se limiten a acumular conocimientos, sino que aprendan lo que es pertinente para su vida y puedan aplicarlo para solucionar problemas nuevos en situaciones cotidianas. Se trata de ser competente, no de competir” (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 2004, p. 5). Estas nuevas generaciones, que aparentemente lo tienen todo a su alcance, para quienes sus mayores retos permanecen en los simuladores de vida, que a veces parecen aletargados en un mundo de ficción que en nada supera la realidad en la que viven, que viven a veces sin sentido cuando están por fuera de esta *matrix*, esos jóvenes, a los que nos atrevemos a criticar por superfluos, porque los consideramos carentes de pensamientos productivos en términos sociales y por ser para nosotros una generación sin sentido, son, en realidad, el resultado de lo que hemos o estamos formando en nuestras aulas.

Esa es, entonces, nuestra realidad, esa es nuestra juventud, es lo que nosotros hemos educado. Por eso, estamos ante un doble reto: en primer lugar, debemos revisar nuestro propio quehacer educativo, diagnosticar en qué punto estamos como docentes y cuáles son nuestras prioridades a nivel educativo; y, en segundo lugar, necesitamos saber qué está pasando con nuestra juventud a la que nos atrevemos a llamar de facilista, inmediatesta, que quiere todo a un clic, que vive inmersa en la tecnología y para quien el otro puede ser cualquiera, que, como él, está inmerso en otra máquina y al que solo llega a conocer a través de su avatar, de las mismas herramientas que usan en común, pero con quien logra, en muchos casos, relaciones, incluso, más duraderas y estables que con aquellos con quienes convive en casa, la escuela, el colegio, la universidad y la sociedad. Ante esta realidad, estamos frente a una clara provocación, la cual debemos asumir como docentes, contribuir a forjar ese sujeto social que desea y necesita el mundo de hoy; pero para ello es necesario conocer y reconocer a esos niños y jóvenes que hoy tenemos en nuestras aulas, debemos orientar su educación para que logren asumir un rol proactivo en la sociedad.

Reflexionar en este sentido abre los horizontes para determinar esos campos de “ruptura” sobre los que es necesario actuar en la configuración de una nueva sociedad. Hoy, es necesario un conocimiento que no se quede en un saber teórico o un saber “instrumental” y formar en capacidades humanas. La educación no se debe reducir a un saber técnico o tecnológico, sino que es preciso promover la migración a un saber vivir. El hombre de hoy pide una perspectiva del acontecer; no se puede dejar llevar por el azar, debe ser constructor de futuro, y para esto se requiere humanizar la sociedad, crear vínculos entre los sujetos, forjar el pensamiento crítico, creativo, propositivo, de responsabilidad ciudadana, en que las tecnologías estén al servicio de lo humano, y no quedarnos en sociedades cada vez más robotizadas, embelesadas por los medios de comunicación y alejados socialmente, incapaces de mantener una relación social por fuera de lo virtual.

Considerar lo anterior nos lleva a revisar la pedagogía que precisa nuestra sociedad. Es imperativo recuperar la imagen del maestro, del tutor; es preciso recobrar la presencia del docente que pueda unir lo teórico y lo práctico; es ineludible hacer un llamado a la interdisciplinariedad, al diálogo de saberes, a articular los currículos de la enseñanza con las aspiraciones reales de la sociedad; urgen maestros conscientes de la importancia de

las virtudes para vivir, de las bondades de actuar con libertad y racionalidad propias de todo ser humano; es determinante recuperar el valor que tiene el lenguaje, el discurso, la oratoria, la propuesta y defensa de las ideas, así como valorar el diálogo con el otro, y recuperar la importancia vital de la comunicación interpersonal.

Cuando los docentes logremos que los jóvenes de hoy se admiren como lo hicieron los grandes pensadores,<sup>1</sup> científicos y letrados de cada época por cada pregunta, cada interrogante, cada necesidad de su tiempo, podremos decir que hemos llenado las expectativas que la sociedad tiene de nuestro rol en la sociedad. Estamos ante un reto: contribuir a la formación del sujeto que desea y necesita nuestra sociedad, y es en este campo en que entra la enseñanza de las ciencias sociales. Si el rumbo que marca la sociedad es un reto para la educación en general, lo es en gran medida para las ciencias sociales, al fin de cuentas es su naturaleza, su razón de ser; es en la sociedad donde se justifica esta área del conocimiento, su existencia. De ahí se puede explicar que el MinEducación (2004a) haya asumido la formación en ciencias como un “desafío”, porque

En un mundo cada vez más complejo, cambiante y desafiante, resulta apremiante que las personas cuenten con los conocimientos y herramientas necesarias que proveen las ciencias para comprender su entorno (las situaciones que en él se presentan, los fenómenos que acontecen en él) y aportar a su transformación, siempre desde una postura crítica y ética frente a los hallazgos y enormes posibilidades que ofrecen las ciencias. Sabemos bien que, así como el conocimiento científico ha aportado beneficios al desarrollo de la humanidad, también ha generado enormes desequilibrios.

Como lo veremos aquí, formar en ciencias sociales... significa contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas determinados y hacer uso ético de los conocimientos científicos, todo lo cual aplica por igual para fenómenos tanto naturales como sociales.

---

<sup>1</sup> El famoso *theumazein* griego.

Sí, formar hombres y mujeres que caminen de la mano de las ciencias para ver y actuar en el mundo, para saberse parte de él, producto de una historia que viene construyéndose hace millones de años con la conjugación de fenómenos naturales, individuales y sociales, para entender que en el planeta convivimos seres muy diversos y que, precisamente en esa diversidad, está la posibilidad de enriquecernos. (p. 1)

En este sentido, el término *desafío* no es simplemente una frase de cajón, sino que realmente ser docente en ciencias sociales es un reto que traspasa el conocimiento disciplinar. No basta con tener un conocimiento erudito en la materia, de recitar autores, de caracterizar contextos, de descubrir cartografías, de presentar hitos, de dar datos o cifras, de describir los avatares que se dan en el mundo social, sino que el ejercicio de ser docente en esta área de conocimiento va mucho más allá, exige, ante todo, una actitud investigativa, que logre concatenar las dos caras del conocimiento: teoría y práctica.

La realidad que enfrentamos, la realidad sociohistórica, tiene múltiples significados. No es una realidad clara, con una significación cristalina y a la cual se le pueda abordar sencillamente construyendo teorías o conceptos. No es así por diversas razones, las cuales forman parte del debate que hoy día se da en el ámbito académico sobre el problema que afecta a las ciencias sociales, y que se puede resumir en un concepto: el desajuste, el desfase que existe entre muchos cuerpos teóricos y la realidad. Esta idea del desfase es clave, ya que alude a los conceptos que a veces utilizamos creyendo que tienen un significado claro, y no es así. Esto plantea la necesidad de una constante resignificación, que, aun siendo un trabajo complejo, es también una tarea central de las ciencias sociales, sobre todo de aquellas que tienen que ver con la construcción del conocimiento. Dicho de otra manera, es un problema central en el proceso de investigación y, por tanto, de la metodología.

La necesidad de resignificar surge precisamente por el desajuste entre teoría y realidad. Pero ¿por qué el desajuste? Por algo elemental: el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso, constantemente se está generando un desajuste. Dicho así parece como un problema menor, pero, en verdad, tiene consecuencias profundas, porque, en la medida en que no resolvemos este problema, podemos incurrir en discursos y enunciados, o manejar ideas, que, pudiendo tener una significación desde el punto de vista de la bibliografía, o para decirlo de una manera más amplia, en el

conocimiento acumulado, no tengan necesariamente un significado real para el momento en que construimos el conocimiento (Zemelman, 2001).

En este sentido, un reto claro en la enseñanza de las ciencias sociales es investigar y forjar el hábito a investigar desde las propias realidades, para no terminar reproduciendo historias de héroes y villanos que en nada han contribuido a nuestras propias realidades. Ahora bien,

abordar una investigación desde las ciencias sociales tiene sus propias particularidades, estamos ante un asunto que involucra en primer lugar a sujetos con una diversidad que los caracteriza como únicos y en segundo lugar involucra a una sociedad que responde a esa misma pluralidad y que por tanto no puede ser estudiada desde una episteme paralela a la del conocimiento científico, como se asumió y aún se sigue asumiendo por buena parte de los estudios sociales, desde una lógica propia del pensamiento positivista, olvidando que ni el hombre, ni la sociedad, son objetos estáticos, muy por el contrario estamos ante seres sociales que guardan una esencia que los hace únicos no solo como especie, sino especialmente como personas en su individualidad, subjetividad. (Chiquito, 2017, p. 36)

La enseñanza de las ciencias sociales es, entonces, una oportunidad y, ante todo, una responsabilidad social de orientar la formación de un pensamiento analítico, reflexivo y crítico sobre la realidad del mundo presente, una realidad que ellos, en muchos casos, simplemente dejan pasar porque no les hemos orientado en esas competencias que ellos necesitan para ser los sujetos sociales que tanto estamos añorando y que necesita hoy la sociedad. Nuestros jóvenes son simplemente el resultado de la educación que les hemos transmitido por tantos años. Pero, cuando se les enfrenta a sus propias realidades, ellos responden con las herramientas que tienen, siendo así tendremos que reconocer que la responsabilidad no es solo de ellos, sino también del ejercicio académico y educativo que como maestros hemos realizado con ellos.

La enseñanza de las ciencias sociales, en tal caso, permite potenciar ese pensamiento social, reflexivo y sistemático de los jóvenes, y desarrollar en ellos competencias que los faculte como líderes sociales. Actualmente, encontramos estudiantes inquietos en su pensamiento, que tienen miradas críticas sobre lo que sucede en su entorno, por lo que la labor del docente, especialmente el de ciencias sociales, es generar estrategias que motiven y desarrollen esas habilidades desde las aulas, en consideración a estas como escenario propicio para ello.

Lo anterior significaría que como área de conocimiento las ciencias sociales deberían enfocarse más en las competencias que en los contenidos; sin embargo, históricamente ha sucedido lo contrario. Suele suceder que, ante la abundancia de temas, fechas, hitos e historias que contar, los maestros terminan privilegiando estrategias magistrales, que abarcan mucho contenido, pero que pueden estar dejando de lado el desarrollo de las competencias. Reflexionar sobre esta situación genera conciencia sobre la necesidad de potenciar desde la didáctica de la clase los cambios metodológicos en la enseñanza, para hacer de esta una oportunidad de forjar la responsabilidad social en las nuevas generaciones.

Asumir esta tarea de dinamizar la enseñanza, para hacer de ella un motor de pensamiento social, es una invitación a los maestros de esta área de conocimiento para ejercitar sus propias habilidades investigativas, desarrollar la capacidad de observación, describir y caracterizar contextos, formular y resolver hipótesis; en resumen, es un desafío, que, asumido con proactividad, potencia las habilidades necesarias del maestro para ser ejemplo en la producción de conocimiento social, superando aquella práctica de impartir un saber, quedándose en responder a demandas educativas que están muy lejos de ser el camino para producir conocimiento. Lo anterior presenta una necesidad clave: maestros investigadores con capacidad para motivar aprendizajes basados en competencias que vayan más allá de lo cognitivo, de aprendizajes de contenidos, adquiridos de forma memorística.

Como hemos podido reflexionar, son muchos retos los que debe asumir la enseñanza de las ciencias sociales; sin embargo, nos presenta al mismo tiempo grandes oportunidades que todo maestro debe aprender a identificar, reconocer y analizar. Esta área es en sí misma dinámica, se nutre de los hechos diarios que están en el contexto, en la vida de los estudiantes, y es ahí donde está la oportunidad para la enseñanza de un pensamiento social. Cuando los hechos se asumen desde el presente, tienen un componente motivacional que posibilita el diálogo, la reflexión, el pensamiento y, por ende, se desarrollan capacidades que se traducen en propuestas viables, una meta a la que deben aspirar las ciencias sociales.

Así se vuelva repetitivo, se debe ratificar la necesidad de que la enseñanza de las ciencias sociales se concentre en superar el ejercicio magistral, erudito de quien posee el saber

teórico; por eso, la invitación a los maestros es a ser maestros investigadores que orienten su práctica pedagógica con estrategias acordes con las necesidades actuales de la juventud y la sociedad contemporánea. Es responsabilidad de la educación en general y de las ciencias sociales en particular gestionar en los espacios educativos diferentes estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades y competencias, a fin de preparar a las nuevas generaciones para asumir su rol como sujetos activos en la sociedad.

## La investigación como estrategia para potenciar la enseñanza de las ciencias sociales

Puede existir un sinnúmero de fórmulas para llevar la investigación al campo educativo; sin embargo, esta propuesta no pretende remitir a grandes esfuerzos, es más bien una invitación a hacer de la investigación un ejercicio cotidiano, orientado a motivar un saber, que logre superar lo enciclopédico. Es necesario considerar que un maestro investigador es, a su vez, un maestro que motiva, que estimula y recrea diferentes experiencias, para contribuir a la producción de saberes locales, regionales y globales, a través de miradas críticas y propositivas. Pero no se puede motivar lo que se desconoce, por eso, para promover la investigación en el aula, es decisivo ser investigador.

La investigación en ciencias sociales no puede ser entendida solo como estrategia didáctica, sino que las prácticas pedagógicas deben ser un campo de posibilidades para que los maestros formulen sus propias indagaciones, logren sistematizar sus experiencias y reflexionen críticamente sobre su rol formativo. Es muy común que los maestros formulen juicios de valor frente al saber de sus estudiantes, basados en la experiencia, pero sin un rigor investigativo, llegando a falsas conclusiones, sin reparar que el perfil de buena parte de los estudiante es lo que sus maestros han hecho de él. Esta reflexión, muy personal, fue un punto focal para realizar un ejercicio investigativo frente al “estado actual del pensamiento de los jóvenes de educación media en Colombia”. Ejercicio que, a modo de ejemplo, pretende compartir algunos hallazgos investigativo que permiten diagnosticar una situación de interés para proyectar acciones pedagógicas acordes con las necesidades que plantea el mundo hoy.

A continuación, se presenta este ejercicio que se realizó entre junio y noviembre de 2016, para diagnosticar el estado actual del pensamiento de los jóvenes en educación

media en el país. Se buscó identificar y caracterizar dicho pensamiento a través de un ejercicio hermenéutico, para contraargumentar el “paradigma” que se tiene acerca de que los jóvenes no se comprometen, son apáticos y les falta responsabilidad social. Esta mirada, lastimosamente, se ha convertido en un juicio de valor generalizado, que aporta una evaluación despectiva del pensamiento de los jóvenes, sin que se dé cuenta de los resultados de una investigación al respecto. Esta carencia despertó un interés investigativo que se tratará de sintetizar a continuación.

Con la intención de evaluar ese estado del pensamiento social de los jóvenes, se promovió un ejercicio de investigación que seleccionó una base de datos que tuvo como horizonte 100 ensayos escritos por jóvenes de educación media entre 2004 y 2016. Estos escritos fueron presentados por estudiantes de grados 10 y 11 en encuentros académicos promovidos por diferentes instituciones en varias ciudades del país. Estos documentos se convirtieron en el insumo esencial para el respectivo estudio. El producto académico, seleccionado a partir de los escritos de estos jóvenes autores, fue interpretado a la luz de la propuesta hermenéutica del pensador alemán Hans-Georg Gadamer. De él se siguieron dos pasos clave: en primer lugar, la descripción del texto y, en segundo lugar, su respectiva comprensión o interpretación. Con la intención de contextualizar a los lectores con el ejercicio metodológico realizado, empecemos por aclarar:

Si hablamos de comprender, es necesario entrar a identificar dicho concepto. En *Verdad y método*, su autor Hans-Georg Gadamer después de una profunda disertación en el libro tercero sobre qué es comprender, concluye que: “Todo comprender es interpretar” (Gadamer, 1993, p. 239); aunque parezca ser una definición a simple vista sencilla, este autor desarrolla todo un razonamiento que se convierte en su aporte fundamental al acto de comprender. (Chiquito, 2017, p. 48)

En este sentido, la comprensión “no es nunca un comportamiento subjetivo respecto a un ‘objeto’ dado, sino que pertenece a la historia efectual, esto es, al ser de lo que se comprende” (Gadamer, 1993, p. 3). Ahí está la importancia de la rigurosidad científica en este proceso que promueve múltiples preguntas, como ¿la comprensión de qué o de quién?, ¿de una cosa?, ¿de una obra?, ¿de un hecho histórico? Todos estos interrogantes terminan confluyendo en una sola respuesta; lo que se trata de comprender no es la obra en ella misma, sino la

obra desde el sujeto, aquel que pensó, que creó, que imaginó, que escribió, ese constructo que lleva en sí mismo la génesis de su autor. Por ello, cuando buscamos maneras de comprender, según Gadamer, estamos ante un ejercicio ontológico que necesariamente se vuelve hermenéutico; este sentido del comprender es el que le da valor como ejercicio para la comprensión del pensamiento de los sujetos, y es desde esta como se asume la propuesta para acercarse, comprensivamente, al pensamiento social de los sujetos que motivaron este ejercicio investigativo.

Sin embargo, en una investigación de este tipo, no se puede perder de vista que, al actuar sobre el pensamiento, estamos siendo permeados todo el tiempo por la subjetividad, asunto siempre presente, casi que inevitable. He ahí uno de los riesgos a los que debe estar atento el investigador que busca producir, construir conocimiento desde la experiencia social: la “tarea primera, última y constante consiste en no dejarse imponer nunca por ocurrencias propias o por conceptos populares ni la posición, ni la previsión ni la anticipación, sino en asegurar la elaboración del tema científico desde la cosa misma (Gadamer, 1993, p. 169); del nivel de atención del investigador a este asunto dependen, en buena parte, los resultados fiables del ejercicio investigativo.

Pese a esta prevención, la hermenéutica como elemento conceptual que guía el trabajo permitió caracterizar el pensamiento de los sujetos, que, individualmente, logran expresar sus propias ideas del mundo, de su mundo. En muchos casos, este se convierte, parafraseando a Gadamer (1993), en un ejercicio inconsciente de los sujetos, cuya adecuada interpretación nos puede llevar a un conocimiento de conjunto, porque, aunque es cierto que se busca comprender los pensamientos individuales, también lo es que identificar estos en conjunto dan razón de cómo se está pensando en general en ciertos sectores de la sociedad. Podemos estar hablando de sujetos, de individuos, pero, en su interacción social, estos pensamientos individuales representan los imaginarios compartidos en espacios, tiempos y culturas que necesariamente guardan relación, lo cual termina configurando así no solo el pensamiento de un sujeto, sino el pensamiento de toda una sociedad.

Ahora bien, estos sujetos que logran mediante la letra develar lo más íntimo de su ser merecen ser interpretados con justicia; es allí donde la hermenéutica como interpretación tiene su razón de ser. Un texto, una poesía, una obra de

arte, un ensayo o un acontecimiento es una oportunidad para conocer, para interpretar al individuo, pero, a través de él, a la sociedad como tal, porque, en cada uno de los sujetos, hay un todo para ser interpretado, porque nada está allí, sin alguna razón, está allí porque hay un uno o un otro que quiso decir, que se quiso expresar por diferentes lenguajes; ese “alguien” tuvo un “algo” que expresar y este es el alcance al que debe aspirar toda interpretación: a identificar ese pensamiento de quien plasma en su obra la forma más íntima de ser y estar en el mundo. Gadamer (1993) reconoce en este sentido que Heidegger

ha mostrado [...] de una manera convincente, que la comprensión no es uno de los modos de comportamiento del sujeto, sino el modo de ser del propio estar ahí. En este sentido es como hemos empleado aquí el concepto de “hermenéutica”. Designa el carácter fundamentalmente móvil del estar ahí, que constituye su finitud y su especificidad y que por tanto abarca el conjunto de su experiencia del mundo. El que el movimiento de la comprensión sea abarcante y universal no es arbitrariedad ni inflación constructiva de un aspecto unilateral, sino que está en la naturaleza misma de la cosa. (p. 2)

Cuando leemos un texto, cuando apreciamos una obra de arte, cuando nos admiramos de unos versos, no estamos ante letra inerte, sino que es una letra que se hace viva, porque hay alguien que le ha dado aliento, aspecto que le imprime un sentido de verdad. Por eso, aunque muchos contradictores de la hermenéutica manifiesten lo contrario, en cada texto hay un conocimiento, que, a pesar de estar cargado de subjetividades, tiene implícito un conocimiento que necesita ser interpretado, por lo cual

comprender e interpretar textos no es solo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo. En su origen el problema hermenéutico no es en modo alguno un problema metódico. No se interesa por un método de la comprensión que permita someter los textos, igual que cualquier otro objeto de la experiencia, al conocimiento científico. Ni siquiera se ocupa básicamente de constituir un conocimiento seguro y acorde con el ideal metódico de la ciencia. Y sin embargo trata de ciencia, y trata también de verdad. Cuando se comprende la tradición no solo se comprenden textos, sino que se adquieren perspectivas y se conocen verdades. ¿Qué clase de conocimiento es este, y cuál es su verdad? (Gadamer, 1993, p. 8)

Es necesario aclarar que en una apuesta hermenéutica no estamos ante verdades universales como las verdades metafísicas y positivas; eso es claro, tampoco hace parte de su interés. Pero, si estamos ante verdades de sujetos, de sociedades, ¿quién puede negar que el pensamiento humano expresado en sus diversas representaciones guarda principios que son una verdad? Una verdad para aquel o aquellos que buscan en el arte, en las letras y en las cosas las formas de expresar su ser y estar en el mundo, porque “lo que se trata de comprender no es la literalidad de las palabras y su sentido objetivo, sino también la individualidad del hablante o del autor” (Gadamer, 1993, p. 119), que, en suma, bien puede ser la de toda una comunidad, la de una nación, la de un país o la de una sociedad.

Ahora bien, ¿cuál es el sentido de la hermenéutica de Gadamer en un ejercicio que busca conocer cómo expresan los jóvenes de la educación media en Colombia su pensamiento social. En *Verdad y método*, Gadamer (1993) habla de la verdad de la vida, del sentimiento, de la razón del sujeto, una verdad tan clara en el sujeto que este logra expresarla a través del lenguaje. Esa verdad no necesariamente es una verdad positiva, a la que se llega a través de estructuras rígidas llamadas métodos científicos; por el contrario, es una verdad propia de las ciencias del hombre. Así es como se entra en el debate sobre la exclusividad que se ha atribuido a las ciencias exactas. Estamos ante lo que muchos han asumido como un verdadero dilema: hermenéutica versus ciencia. Disyuntiva que no tiene razón de ser, porque cada una tiene su propio campo de acción, valioso e indiscutible.

Para Gadamer (1993), la verdad en las ciencias humanas no puede estar con exclusividad en el método. Esta visión nos abre otras posibilidades del conocer, un conocer desde la experiencia, he ahí la fusión de horizontes que permite una nueva manera de encontrar la verdad a través de la interpretación, la comprensión y el lenguaje; aquí el método en sentido positivista pierde su exclusividad, aquí lo que importa es la experiencia, unida esta a la tradición. Esto no demerita, en absoluto, el conocimiento que aquí se está generando, porque

la tarea hermenéutica se convierte por sí misma en un planteamiento objetivo, y está siempre determinada en parte por este. Con ello la empresa hermenéutica gana un suelo firme bajo sus pies. El que comprende no puede entregarse desde el principio al azar de sus propias opiniones previas e ignorar lo más obstinada y consecuentemente

posible la opinión del texto [...] hasta que este finalmente ya no pueda ser ignorado y dé al traste con su supuesta comprensión. El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio supuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone ni “neutralidad” frente a las cosas ni tampoco autocancelación, sino que incluye una matizada in-corporación de las propias opiniones previas y prejuicios. Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva por las propias opiniones previas. (Gadamer, 1993, p. 170)

En este sentido, se puede llegar a afirmar que todo conocimiento producido a través de una interpretación, de una comprensión, en este caso desde un ejercicio hermenéutico como el que propone Gadamer, es un conocimiento porque expresa una verdad. Si en nuestro caso estamos hablando de interpretar un texto para conocer el pensamiento de su autor en torno a lo social, entonces estamos ante la verdad del pensamiento de un sujeto, de unos sujetos que, con su obra, expresan su sentir sobre la sociedad en la que están inmersos; por tanto, estamos hablando de su verdad, la cual es valiosa de dar a conocer.

Siendo así, si no estamos hablando de un método, ¿cómo llevar a la práctica un proceso hermenéutico? Gadamer (1993) es muy insistente en no caer en un conjunto de pasos cerrados, lo cual no significa que no se puedan aplicar estrategias de comprensión, cuidando que estas no vayan en contra de un verdadero ejercicio hermenéutico, de ahí que sea necesario tener presente ciertos aspectos en doble sentido, ya para su aplicabilidad, ya para una debida y oportuna renuncia. A continuación, menciono cinco aspectos que desde Gadamer (1993, p. 169) se deducen para tener presente en un ejercicio hermenéutico:

1. Toda interpretación hermenéutica parte de una descripción.
2. La interpretación debe orientarse a la “cosa misma”, evitando dejarse llevar por el acto natural del pensar y las ocurrencias mismas.
3. Hay que proyectar siempre un sentido del todo.
4. La interpretación que se inicia con conceptos previos va dando paso a otros hasta llegar a aquellas donde no es evidente la arbitrariedad, de ahí la necesidad de verificar el origen y la validez de las opiniones previas.

5. El éxito en este proceso está en “no introducir directa y acríticamente nuestros propios hábitos lingüísticos [...] la comprensión del texto solo debe realizarse desde el hábito lingüístico de su tiempo o de autor”.

Lo expuesto hasta el momento aporta elementos para contextualizar al lector en la elección de este método, porque este bien aplicado nos puede llevar a acciones interpretativas con rigor; si se siguen cuidadosamente los momentos esenciales de acuerdo con la situación, se puede llegar a hallazgos válidos y productivos. Su aplicabilidad como ejercicio práctico puede ser un aporte a los estudios que hasta ahora se han realizado en torno al tema; las conclusiones a las que se llega con este tipo de experiencias se espera que pueden ser puntos de partida a otros estudios en diferentes líneas de indagación.

A continuación, se comparte la ficha utilizada para sistematizar el análisis documental. Se cuidó de seguir las recomendaciones de Gadamer (1993) en los pasos de un ejercicio hermenéutico; sin embargo, apelando a la flexibilidad del método que propone, se decidió, por las características de este ejercicio, trabajar, en primer lugar, la descripción del texto, y la comprensión o interpretación de estos, en segundo lugar. Metodológicamente, en cuanto a la descripción, se realizó una aproximación detallada de la obra, para lo que se consideraron los conceptos o las categorías utilizadas por los jóvenes a la hora de elaborar su ensayo, las conclusiones, las recomendaciones expuestas en las obras por parte de sus autores y las citas usadas para ello, para argumentar sus posturas. Esta parte de los textos se realizó de una forma descriptiva, para dejar hablar a sus escritores a fin de conservar la objetividad que exige el ejercicio.

Para el paso dos, la comprensión del texto, primero, se buscó constatar las ideas centrales de los autores de los respectivos ensayos y se revisó con detalle datos, cifras y otras investigaciones realizadas que permitieran comprender las ideas expresadas en los documentos revisados. Finalmente, se sistematizaron las interpretaciones que como investigador son admisibles dentro del ejercicio. La tabla 6.1 se presenta para visualizar las acciones realizadas en los dos pasos socializados.

**Tabla 6.1.** Descripción e interpretación/comprensión de la información

<b>Consecutivo: 01</b>	
<b>Fecha publicación</b>	28.4.2004
<b>Obra consultada</b>	
<b>Título</b>	<i>Ladrones de cuello blanco</i>
<b>Institución educativa</b>	Colegio San José, barrio El Refugio, Cali
<b>Autor/es</b>	Alumnas de grado 11
<b>Evento</b>	Memorias 2º Foro Socioeconómico Intercolegiado
<b>Editorial</b>	Universidad Autónoma de Cali
<b>Información presentada/descripción del texto</b>	
<b>Concepto o categorías</b>	La corrupción: acto de violar un deber con propósitos deshonestos, se refleja en delitos como soborno, peculado, cohecho.
<b>Ideas centrales</b>	<p>La sociedad en que vivimos enfrenta problemas sociales, como la corrupción, el desempleo, el desplazamiento forzado, etc. Estos problemas se agudizan a causa de políticos corruptos que hacen mal manejo del Estado.</p> <p>El problema de la corrupción en el país impide la inversión pública, lo que ocasiona un progreso cada vez más lento que no permite el desarrollo económico.</p> <p>La malversación de fondos crea un enriquecimiento particular y un empobrecimiento del pueblo.</p> <p>La corrupción promovida por empleados públicos desvía dineros destinados a la inversión y terminan siendo utilizados en proyectos armamentistas o en beneficio propio.</p> <p>La corrupción es el tercer problema que afecta al país según encuesta de Napoleón Franco, contratada por el periódico <i>El Tiempo</i> a finales de septiembre de 2004.</p> <p>Los colombianos creen que los partidos políticos son tan corruptos como el narcotráfico, lo cual no debe sorprender a nadie después del proceso 8000.</p> <p>La corrupción ha llegado alto, tan alto que logró acabar con la buena imagen y el prestigio del país.</p> <p>La corrupción acentúa las desigualdades sociales y debilita la democracia.</p> <p>La corrupción demuestra que hay poco sentido de pertenencia hacia el país.</p> <p>La Procuraduría como ente de control y vigilancia se ve imposibilitada para cumplir sus funciones.</p>

<p><b>Conclusiones o recomendaciones</b></p>	<p>La corrupción afecta negativamente la inversión y ello lleva a un menor crecimiento económico.</p> <p>El otro costo económico de la corrupción es que induce ineficiencia. Ello lo hace de dos maneras: en primer lugar, la corrupción estatal estimula la creación y proliferación de reglas absurdas y de tramitología, que se convierten en oportunidades de corrupción; y, en segundo lugar, la corrupción produce ineficiencia, desvía los recursos del Estado e induce a que se mantengan los monopolios.</p> <p>El Gobierno desempeña un papel clave para sacar a Colombia de la crisis económica. En el ámbito local, debe garantizar la seguridad nacional, erradicar la corrupción, “volver productivas sus instituciones”, fortalecer su fuerza pública, y algo fundamental es la educación y la capacitación.</p> <p>En el ámbito internacional, debe promover negociaciones mediante convenios bilaterales y multilaterales, para captar demanda extranjera y aumentar las exportaciones. Se debe vender, posicionar la marca Colombia. Es necesario organizar la sociedad civil para actuar en redes de solidaridad. Todos los colombianos deben contribuir a la búsqueda de soluciones ante la corrupción.</p>
<p><b>Citas referenciadas en el texto o extraídas del mismo autor</b></p>	<p>“La corrupción es una enfermedad social que está acabando con la economía del país” (sin referencia, estilo APA de citación).</p> <p>“Servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo” (Constitución Política de Colombia, 1991).</p> <p>“La fe no es creer en lo invisible, sino creerlo” (Miguel de Unamuno, sin referencia estilo APA de citación).</p> <p>“Hoy Colombia en paz, progresista y libre de drogas es un ideal invisible; pero estamos comprometidos en hacerlo una realidad en el futuro. Con un compromiso pleno, toda nuestra determinación y recursos, y con la solidaridad y apoyo de nuestros aliados internacionales en la lucha común contra el flagelo del narcotráfico, podremos forjar y forjaremos una nueva realidad, una Colombia moderna, democrática y pacífica, que entrará al nuevo milenio en plena prosperidad, no en el vilo de la subsistencia, y sobre todo con orgullo y dignidad como miembro de la comunidad mundial” (estudiantes de grado 11, Colegio San José, 2004).</p>

**Información interiorizada/comprensión del texto****Constatación de las ideas expuestas por el/ los autor/es**

Los estudiantes de grado 11 del Colegio San José expresan en su ensayo un problema presente en el contexto colombiano: la corrupción. Son diversos los informes y las denuncias que día a día se repiten sobre el tema: “Como muy grave calificó Transparencia por Colombia la situación de corrupción por la que sigue atravesando el país, durante la presentación del informe mundial sobre este fenómeno. Ver gráfica Índice de Percepción de la Corrupción 2004a-2004 en América Latina” (NULLVALUE, 21 de octubre de 2004). Según este informe, Colombia continúa rajada en el índice de percepción de corrupción.

La corrupción ha estado presente en la historia de diversos países del mundo y de América Latina, y se ha manifestado en diferentes aspectos: “El Informe Global de Corrupción 2004 de Transparencia Internacional, publicado en marzo pasado, señala cómo en Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Guatemala, Nicaragua, Perú, México, Colombia, Uruguay y Panamá, se siguen presentando situaciones relacionadas con sobornos en las altas esferas de los poderes públicos, lavado de activos, enriquecimiento ilícito, nepotismo, clientelismo, favoritismo, compra de votos, irregularidades en el financiamiento de partidos políticos y campañas electorales, captura del Estado por parte de intereses privados, entre otras situaciones no menos delicadas” (CTC, 2004, p. 6).

El siglo XXI ha estado caracterizado por la corrupción, es una imagen que acompaña a diferentes países, a sus respectivos gobiernos e instituciones en general, siendo las entidades públicas las que más daño aportan al respecto: “En las encuestas del Banco Mundial en 2002, las percepciones de deshonestidad de las instituciones son bastante altas entre los entrevistados; las entidades menos honestas son el Congreso, 71 %, el Instituto de Seguros Sociales, 65 %, la Policía Nacional, 47 %, el Ministerio de Salud, 47 %, el Ministerio de Transporte, 39 %, los juzgados, 38 %, las gobernaciones, 38 %, las alcaldías 37 %, el Ministerio de Educación Nacional, 36 %, y el Ejército, 36 %. La percepción es también muy negativa con respecto a las entidades territoriales y con relación a la rama judicial y a los organismos de control” (Maldonado, 2011, p. 5).

Es tan generalizada la corrupción que hasta las campañas políticas de turno utilizan como eslogan y programas de partido la lucha contra la corrupción: “Trabajaremos por lograr que los candidatos populares sean elegidos en asambleas democráticas, con elaboración ciudadana de sus programas y rendición permanente de cuentas sobre la gestión administrativa.

Nuestro apoyo cuando sea necesario será exclusivamente a candidatos de movimientos cívicos. Mantendremos la guerra contra los candidatos del paramilitarismo y el veto para los candidatos y las campañas de los partidos tradicionales en nuestras zonas de influencia” (López, 2010, p. 91).

Esta es una frase que tiende a repetirse en muchas plataformas de lanzamiento de candidatos, esperando que los electores los favorezcan con sus votos por la promesa de un país más transparente.

Todo tipo de corrupción hace daño al Estado; pero, cuando se trata de una corrupción constante, persistente, termina minando cualquier capacidad de crecimiento sostenible, y esa es una realidad que nos toca de frente: “Para mí, el mayor problema que tiene Colombia es la manera en que funciona el Estado y un ejemplo de su debilidad es la falta de habilidad para suministrar el orden. Aunque Colombia tiene una historia de instituciones democráticas, eso no ha garantizado la rendición de cuentas de los políticos. No hay chequeos ni balances y una prueba de ello es el llamado ‘carrusel de la contratación’ en Bogotá. El caso de las Autodefensas Campesinas del Magdalena Medio es una ventana para estudiar cómo funciona la política económica en Colombia”. “Es un modelo de control descentralizado y está relacionado con la parapolítica que luce como la forma normal de hacer negocios en la Colombia que está en la periferia. No es un fenómeno reciente, al contrario, es una faceta de cómo funciona el sistema” (Robinson, 2013, p. 1).

**Tabla 5.** Índice de percepción de la corrupción (Colombia 1995-2004)

<b>Año</b>	<b>Países evaluados</b>	<b>Puesto de Colombia</b>	<b>Puntaje del país</b>
<b>2004</b>	146	60	3,8
<b>2004a</b>	133	59	3,7
<b>2002</b>	102	57	3,6
<b>2001</b>	91	50	3,8
<b>2000</b>	90	60	3,1
<b>1999</b>	99	72	2,9
<b>1998</b>	85	79	2,2
<b>1997</b>	52	50	2,2
<b>1996</b>	54	42	2,7
<b>1995</b>	41	31	3,4

**Fuente:** Transparencia por Colombia.

**Mis interpretaciones**

Las estudiantes de grado 11 del Colegio San José del barrio Refugio en Cali, promoción 2004, abordan en su texto un problema vigente no solo en su momento histórico, sino también en el pasado y en el futuro de su país. En el texto, se relaciona el problema de la corrupción con distintas variables, con énfasis en la corrupción que permea el sector público, lo cual obedece a que existe una apreciación muy frecuente sobre la relación corrupción-sector público como la que más daño ha hecho al país.

El guion de la representación teatral que acompaña al texto es un ejemplo claro de la forma más común como se relaciona en Colombia el tema de la corrupción-guerrilla-poder político.

Diferentes estudios sobre este demuestran que la orientación que dan los jóvenes de grado 11 en este texto obedece a una realidad propia de su espacio y su tiempo histórico.

La corrupción es un problema latente en la historia del país que se ha visto manifestado de maneras diversas, de modo que es el ente político uno de los que más ha aportado a este. Los casos de corrupción más sonados en Colombia en los últimos años, según Norvey Quevedo, en una publicación del periódico *El Espectador* (2013), son:

1. Agro Ingreso Seguro
2. Empresa de Energía de Pereira (Enerpereira)
3. Coomeva EPS
4. Transmilenio calle 26
5. Vía Bogotá-Girardot
6. Recursos parafiscales de la salud
7. Recolección de basuras en Bogotá
8. Caprecom
9. IPS no habilitadas
10. Saludcoop EPS

Como se evidencia, buena parte de estos casos aluden a la corrupción que permea al sector público, datos que permiten demostrar que esta es una realidad en la historia de nuestro país. Por tanto, es coherente que estudiantes de educación media asuman este tema como un problema fundamental a la hora de expresar su pensamiento en un foro de tipo socioeconómico.

**Nota:** Adaptado de Luis Giovanni Gil Garzón. Ficha trabajada en el Seminario de Diversidad y Educación. Maestría en Educación Desarrollo Humano. Universidad San Buenaventura de Cali. Cohorte XIV. Ciclo V. Seminario 2. 20.8.2014.

La sistematización presentada hace parte de una propuesta de indagación que nace de una necesidad pedagógica: comprender el pensamiento social de los jóvenes de educación media. La hermenéutica como método es una decisión seleccionada, no como camisa de fuerza, sino como opción posible, porque se adapta a las condiciones sin perder la rigurosidad que necesita todo acto investigativo; desde

lo cognitivo, este ha sido un ejercicio que permitió llevar a la práctica teorías epistemológicas actuales sobre la construcción de conocimiento.

En la práctica, lo valioso del ejercicio está en que se pudo comprobar que los paradigmas sobre el pensamiento de los jóvenes no se pueden seguir generalizando de manera indiscriminada. Los escritos de estos estudiantes que hicieron parte de la investigación evidencian que no todos los jóvenes son apáticos a los temas sociales; al contrario, en su gran mayoría, las producciones evidencian que estos niños y jóvenes involucran sus contextos de vida en lo que escriben, son capaces de describir, narrar, presentar y, sobre todo, analizar, de-construir y reconstruir sus realidades e, incluso, muchos llegan a soñar y formular entornos posibles, donde ellos son protagonistas como sujetos sociales.

En los análisis de los textos, se pudo apreciar que estos jóvenes escriben sobre su historia presente, no solo para criticarla, sino especialmente para buscar alternativas, convirtiéndose en un presente potencial para Colombia. Los escritos analizados son en su conjunto una radiografía de lo que es el presente de Colombia: aquí no se tocan otras historias, se toca la de nuestro territorio; aquí no se habla de otras culturas, se habla de las prácticas culturales de los jóvenes de nuestro país, de nuestra juventud rural o citadina. Estos ensayos dan cuenta de la existencia de un pensamiento que se gesta en Colombia a partir de sus estudiantes de educación media.

El ejercicio hermenéutico, basado en la descripción y la comprensión, permitió verificar que los jóvenes relatan las historias de sus vidas, las que, constatadas con la realidad del país, demuestran que, en esos textos cargados de subjetividades, hay pensamientos que se originan a partir de realidades que pueden ser presentadas a través de datos, cifras y teorías que permiten objetivar dichos pensamientos.

## Conclusiones

El estudio permitió concluir que los jóvenes de educación media en Colombia expresan su pensamiento social a través de textos en los que trabajan diferentes problemas, entre ellos los más frecuentes son los de índole filosófica, social, económica y política. Desde lo filosófico, reflexionan sobre valores fundamen-

tales para el desarrollo de la vida en sociedad; desde lo político, piensan en la violencia, la guerra, la paz, la corrupción; y desde su papel como jóvenes, hacen llamados a asumir los asuntos sociales con compromiso y responsabilidad; desde lo económico, describen situaciones frente al tema de la corrupción, la pobreza y la forma como los afecta directamente. Se ven a ellos mismos como sujetos sociales, a veces con síntomas de aparente apatía, otras demasiado utópicos; pero, al final, se reconocen como autores de cambio, como una oportunidad para que Colombia supere por medio de su gente, y especialmente sus jóvenes, los principales flagelos que la aquejan y limitan su desarrollo.

Los textos descritos e interpretados se convirtieron en una gran oportunidad para conocer la forma como cada joven o grupo de jóvenes escriben sobre sus experiencias cercanas, sobre las historias de vida de sus regiones. Así es como se encuentran coincidencias que a través del cruce de información permiten conclusiones como que los escritos de estudiantes de contextos espaciales rurales tienden a privilegiar los relacionados con problemas de violencia, hambre, desnutrición y desplazamiento forzado. En cambio, los textos de estudiantes de las ciudades asumen otros problemas asociados con la corrupción, la amistad, los medios de comunicación y la construcción de ciudadanía. Pero, también, asumen temas políticos en que escriben sobre violencia política, narcotráfico, corrupción administrativa y paraparlítica. Otros escriben sobre economía y se apoyan en datos y cifras para demostrar las causas de las crisis, las necesidades humanas, los resultados del capitalismo, del socialismo y sus respectivas consecuencias sociales.

El 100 % de los textos analizados presenta conclusiones a los problemas planteados. En estas los estudiantes se ubican como parte del problema y como parte de la solución. Como parte del problema, porque se ven afectados por el asunto que están tratando o porque reconocen que han asumido una actitud indiferente ante los problemas de su país. Como parte de la solución, porque la mayoría diseña alternativas a la situación que analizan, siendo ellos parte de esas soluciones.

Los resultados de este ejercicio son una muestra representativa de lo que son muchos de nuestros jóvenes, de cómo piensan y qué piensan desde el punto de vista de la sociedad. Este es un trabajo incipiente que permitió diagnosticar un caso particular de interés, es un ejemplo de lo que se puede hacer desde la

investigación para develar realidades propias de nuestros contextos. A partir de los hallazgos, se cuenta con una base, la cual puede motivar otros procesos a nivel investigativo, y muy seguramente, permitirá enriquecer la práctica educativa de aquel docente que desde su experiencia y necesidades haga de la investigación una oportunidad para mejorar su acción educativa en la enseñanza de las ciencias sociales.

Sin embargo, el ejercicio también dejó en evidencia la necesidad de fortalecer los procesos pedagógicos y resaltar propuestas metodológicas que logren concretar acciones formativas. Para que estos pensamientos no se queden en los textos, hay que desarrollar desde el aula y las diferentes asignaturas las competencias a fin de que estos jóvenes, que hoy ven con pensamiento crítico su momento histórico, no vayan a repetir las mismas historias que hoy denuncian. Y ahí está la responsabilidad social para los docentes en general, pero especialmente para los docentes de las de ciencias sociales, porque es la naturaleza de esta área de conocimiento la encargada directamente de orientar y de potenciar (puede ser a partir de dinámicas investigativas) esa capacidad de nuestros estudiantes de pensar, razonar y proponer futuros posibles.

## Referencias

- Chiquito Tapasco, R. (2017). *El pensamiento social de estudiantes de educación media* (Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura).
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Sígueme.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004a). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales*. Autor. <https://www.socialhizo.com/educacion/legislacion/estandares-basicos-de-competencias-en-ciencias-sociales>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004b). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales*. Autor. <http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/estandares-b-sicos-de-competencias-en-ciencias-naturales-y-ciencias-sociales-formar-en>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018). *Índices e indicadores de desarrollo humano: actualización estadística del 2018*. Autor.

Zemelnan, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf?sequence=1>



# GEOGRAFIAS



# Pensar espacialmente: reflexiones desde la experiencia docente\*

*Alba Lucía Aguirre Feijoo*

*Nilson Giovanni Fajardo Quiñones*

## Introducción

Este capítulo da cuenta de una aproximación al ejercicio docente, referido a los procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación, desarrollados en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica). El ejercicio estuvo orientado principalmente a identificar y analizar de manera preliminar los retos que emergen de la práctica del profesional docente en la enseñanza de la geografía. Los razonamientos resultantes provienen de re-pensar dos asignaturas impartidas durante los semestres I y II del periodo académico 2018, ejercicio que se desarrolló a través de narrativas docentes como posibilidad de “recuperar” y reflexionar la práctica como experiencia profesional; ambas cátedras presentan como lugar común estar referidas al campo de geografía, específicamente Introducción a la Geografía y Geografía Urbana.

Las narrativas permitieron un acercamiento a la descripción y comprensión inicial de la práctica docente desde el docente mismo, en la idea de poner en consideración de otros pares las reflexiones resultantes, de modo que es este ejercicio un insumo importante para identificar los posibles retos que emergen. Siguiendo a Scribano (2008), podemos decir que circunscribimos

\* Este capítulo es producto del proyecto de investigación “Geografiando: geografía, educación y ciudad”, en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica).

un enfoque metodológico de corte cualitativo, en la idea de que las narrativas nos acercan a comprender la construcción/comprensión de sentidos que los docentes atribuyen a su práctica como profesionales de la educación.

Este capítulo está estructurado en tres apartados. El primero explicita brevemente la narrativa como forma de investigar la práctica docente, lo que se entiende por práctica reflexiva y algunos aspectos clave sobre la enseñanza de las ciencias sociales, en particular el de la geografía. El segundo presenta la descripción de los cursos trabajados y los relatos de la experiencia. Y el tercero plantean lo que podemos llamar retos para el docente en la enseñanza de la geografía.

## Coordenadas conceptuales: acciones y reflexiones, el abordaje de la experiencia

Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.

**Eduardo Galeano**

En el campo de la educación, cada vez se hace más importante reflexionar sobre la práctica del profesional docente, en especial, en tiempos en que pareciera querer instalarse la idea de una figura docente cada vez más difusa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuyo papel se presenta casi que opcional, lo cual desconoce no solo la especificidad de su formación profesional, sino también la potencia de lo que significa y representa el sujeto educativo en el escenario pedagógico.

La narrativa es una posibilidad, entre muchas, de reflexionar el ejercicio profesional de quienes tienen por labor aportar a la formación de capital cultural para la sociedad; más allá de su pertinencia académica como forma de investigación, la narrativa evidencia su importancia en función de aportar a la comprensión y, en lo posible, a la transformación constante de la práctica para quienes nos dedicamos a la enseñanza. Por otra parte, y en relación con lo expuesto, la narrativa permite avanzar en la apuesta por recuperar la legitimidad del profesional docente como sujeto que puede y debe construir conocimiento fundamentado en la mirada crítica y reflexiva de su quehacer profesional y el de sus pares.

La reflexión del ejercicio docente no solo derivada de los procesos investigativos sobre la educación en general, sino también de la necesidad constante de abordar la propia práctica, lo que podríamos llamar la carpintería de la docencia. Así, la narrativa en tanto forma de investigación se configura pertinente, al posibilitar el abordaje del vasto universo que configura la práctica docente, a saber, la escritura, la oralidad, las simbologías, los lenguajes no verbales, que amalgaman a cada instante el acto educativo; todos estos elementos son susceptibles de ser reflexionados a través de la narrativa, porque permiten su evocación, ordenamiento y reflexión, y en especial contextualizar y generar los elementos para la comprensión de aquello que se relata.

La narrativa está constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de “contarle a alguien que ha sucedido algo” [...] Así, el contexto social dentro del cual se relata la narrativa, las razones del narrador para contarla, la competencia narrativa del narrador y la índole de la audiencia son elementos importantes para desarrollar y comprender la narrativa. (McEwan y Egan, 1998, p. 6)

Reflexionar la experiencia docente es, ante todo, poner el foco en la amplitud del horizonte que configura nuestra práctica, aun en medio de las robustas y, a veces, excesivas agendas curriculares que hoy se nos superponen constantemente, y que en no pocas ocasiones nos distancian de lo que quisiéramos fuese nuestra labor docente, en un escenario profesional cuya significación social está permanentemente tensionada, socialmente desprestigiada y en no pocos casos precariamente remunerada. “El trabajo docente, el que este desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente” (Achilli, 1988, p. 10).

Siguiendo a Achilli (1988) se sugiere, entonces, que la práctica o ejercicio docente se ubica en un espacio-tiempo determinado, bajo unas condiciones concretas, y las nuestras en Colombia son complejas, lo que permite de entrada partir de un supuesto, y es que es absolutamente necesario buscar explicaciones e interpretaciones de la práctica docente, sus estrategias, aportaciones y métodos, no en la idea de elaborar leyes o formas generales de hacer, sino más bien bajo la premisa de ubicar en cada contexto y momento las características propias del escenario educativo en que desarrollamos nuestra práctica, y en él,

las distintas dinámicas en medio de las cuales es posible el reconocimiento de los sujetos, es decir, ese escenario que propicia el encuentro e interacción con ese otro/s (docente-estudiante-comunidad educativa), en medio de un contexto y unas dinámicas particulares. Este sujeto no un individuo preexistente; todo lo contrario, es un sujeto que emerge en el centro del acto educativo. “El sujeto de la educación es un sujeto fundamentalmente colectivo porque surge de una combinación de distintos elementos, sin los cuales no sería posible (maestros, estudiantes, conocimientos, prácticas). Por lo tanto, no hay un sujeto preexistente, sino que hay un sujeto *de* y *en* las situaciones educativas” (Cerletti, 2008, p. 108).

De ahí que reflexionar la práctica implica reconocer la particularidad de los sujetos inmersos en ella en tanto son quienes la hacen posible como apuesta profesional pero también política, que permite bajo estas condiciones recuperar el papel del docente como intelectual de la educación, que reflexiona su práctica, escribe sobre ella y la somete al escrutinio de su comunidad de pares. En esta medida, Schön (1983) advierte sobre la necesidad de pensar la práctica de los profesionales a partir de un supuesto:

Los profesionales competentes habitualmente saben más que lo que son capaces de expresar y formalizar, su modo de “conocer-haciendo” es sobre todo tácito. Esto no impide que, a partir del estudio de los registros de su acción, podamos entender cómo actúan incluso construir y verificar modelos de cómo conocen [...] De hecho los profesionales mismos muestran frecuentemente una capacidad para reflexionar sobre su conocer intuitivo y ello incluso cuando están sumergidos en la acción. A veces utilizan esta reflexión para funcionar mejor en las situaciones tan frecuentemente únicas, inciertas y conflictivas de la práctica. (p. 5)

El mismo Schön (1983) propone que la práctica debe ser reflexiva para que exista posibilidad de cambio, por tanto, esta se asume en palabras del autor en tres elementos constitutivos: intencionada, informada y documentada, como eje principal de la transformación. Reflexión del conocimiento en la acción, en y durante la acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, en la idea de que el docente supere una visión de sí como mero transmisor de conocimientos y se pueda ubicar más allá de esta condición como sujeto constructor de estos, derivados de su práctica, en la relación que establece con ese *otro* en el escenario educativo.

## La enseñanza de las ciencias sociales y el espacio

Venimos de un pasado social de certezas en conflicto, relacionadas con la ciencia, la ética, o los sistemas sociales, a un presente de cuestionamiento considerable, incluyendo el cuestionamiento sobre la posibilidad intrínseca de la certeza.

Es posible que estemos presenciando el fin de un tipo de racionalidad que ya no es apropiada para nuestro tiempo.

**Wallerstein**

Una mirada general a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ubican un panorama de tendencias distintas que motivan seguir reflexionando este campo del saber. Pagés y Santisteban (2014) proponen una mirada crítica a estos procesos y dan cuenta de cómo en su devenir el abordaje de sus contenidos se presentaban descontextualizados, orientados a saberes externos a la vida de estudiantes, en cuyas actividades de clase no se promovía el pensamiento crítico, sino el aprendizaje de hechos y fechas, que implica la memoria mecánica o la repetición. Por su parte, Arias (2015) señala que los conocimientos impartidos se identificaban como verdad incuestionable: los estudiantes no necesitaban comprender, sino memorizar, ser los ciudadanos virtuosos, los textos escolares desconocían las realidades culturales, no tenían lugar las preguntas, ni cuestionar el orden social vigente. De acuerdo con lo anterior, diversos autores coinciden con esta “fotografía” de lo que ha venido caracterizando la enseñanza de las ciencias sociales, que, si bien presenta cambios importantes, conviene reconocer como punto de partida que aún son tendencias que hacen fuerte presencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas de las ciencias sociales.

Dentro de las ciencias sociales, la enseñanza de la geografía también presenta sus “taras”, la cual se evidencia como una disciplina que se ha orientado en distintos momentos de su devenir a reseñar la ubicación de los hechos históricos, ilustrar el medio físico-natural y enumerar elementos de demografía, economía y costumbres de diferentes áreas del planeta. A pesar de los cambios en la normativa educativa, el tema espacial y temporal no superó su contenido enciclopédico y academicista, es decir, que aún los docentes mantienen prácticas de enseñanza asociadas con la visión memorística de la geografía (Rodríguez, 2011).

Si bien en algún momento la enseñanza de la geografía ha puesto sus énfasis en un ejercicio descriptivo, clasificatorio del entramado físico (mirada propia de la geografía clásica, de fuerte influencia hasta el siglo XIX, que orientaba sus mayores esfuerzos a comprender la estructura y ordenación del espacio terrestre; pero, por otra parte, la categoría espacial fundamentada en su carácter descriptivo ha naturalizado tanto el espacio, hasta tal punto que pareciera desaparecer), queda dado como un hecho de facto un simple escenario en el que se desarrollan prácticas, se ubican acciones y fenómenos: “el fuerte entramado entre los procesos sociales y las formas espaciales ha sido frecuentemente olvidado, casi hasta prescindir de la noción de espacio como categoría” (Harvey, 2003).

La negación inconsciente o no de la espacialización de las acciones sociales en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha hecho carrera no solo en el aula, sino también fuera de ella, lo cual puede resultar drásticamente coherente. El espacio queda subordinado a la acción social sobre él, y esto suprime su capacidad de ser explicado y comprendido en sí mismo, negando su especificidad y, por tanto, su posibilidad relacional con otros conceptos en una perspectiva no jerárquica de estos.

Frente a este panorama, Pagès y Santiesteban (2014) proponen que es clave fomentar el pensamiento crítico, el cual se promueve y permite que los estudiantes se enfrenten a los problemas sociales actuales, relevantes, cercanos a las realidades, así como a la apropiación de conceptos, a partir de diferentes actividades desde sus experiencias y realidades. Estos ejercicios básicos para la enseñanza de la ubicación a partir del reconocimiento de los puntos cardinales se presentan en ocasiones complejos, ya que, aunque pueda parecer poco creíble, muchos estudiantes llegan a la universidad desconociendo que el oriente es aquel por donde sale el sol y el occidente por donde se oculta.

Esto es en sí un reto actual para la enseñanza de la geografía en la Unicatólica, porque no basta solo con interpelar al estudiante y aportar los elementos para que comprenda los puntos cardinales y las nociones básicas de la ubicación espacial, sino también porque sugiere la tarea de identificar si la ausencia de ese conocimiento obedece solo a un vacío de su formación académica previa o si definitivamente otros saberes le han permitido ubicarse en el espacio, hasta tal punto que no requería estos otros para enfrentar su cotidianidad.

En la misma línea de Pagès y Santiesteban (2014), Rodríguez (2011) propone que la educación geográfica se debe fundamentar en problemas que generen conexión entre la cotidianidad de los estudiantes y los conceptos geográficos. Rodríguez retoma a Bermúdez (2005), quien argumenta que educar en geografía es hacer que el sujeto reflexione sobre su entorno y las relaciones que las sociedades establecen en los diferentes espacios para intervenir y construir un mejor vivir. Gurevich *et al.* (2001) plantean que en los procesos de enseñanza de la geografía se debe priorizar que los conceptos y las redes conceptuales permitan enfrentarse a problemas sociales actuales, por ello, deben ser relevantes y cercanos a las experiencias y vivencias de los estudiantes, de ahí que los docentes deban:

En primer lugar revisar los marcos epistemológicos de referencia de la geografía que se enseña, en segundo lugar, revisar el sentido de esa enseñanza, o sea, los objetivos sociopolíticos que se persiguen con la enseñanza de dichos contenidos [...] Finalmente, también implica la revisión de la secuencia epistemológica y didáctica con la que se presentan los contenidos escolares. (p. 21)

De lo anterior se supone que la enseñanza de las ciencias sociales, y en ella de la geografía, debe abogar por trabajar con elementos variados, de orden ambiental, económico, político, cultural, tecnológico, dimensiones que dan cuenta de la complejidad que comporta lo espacial, cuyo abordaje como problema en el aula de clase ha de permitir que los estudiantes puedan captarlo en una imagen, en las noticias en la prensa y en sus realidades en la calle. Esto implica abandonar la idea de que el espacio es una variable más, para acoger el planteamiento de que es una dimensión, una variable que puede estar ausente, que podemos prescindir de ella en nuestros análisis, mientras que la dimensión atraviesa constantemente, transversaliza el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía, toda vez que no existe actuación alguna que no esté ligada a la dimensión espacial.

Abordar la cuestión espacial en los procesos de enseñanza-aprendizaje es tratar la complejidad de las prácticas sociales, más allá de la categoría de espacio geográfico, también como escenario donde cada uno de nosotros organizamos nuestras formas de “habitar el mundo” a partir de la utilización del espacio como recurso, atribuyéndole un significado, significando de alguna forma el espacio.

## Narrativas de la experiencia docente

El sujeto de la educación es un sujeto fundamentalmente colectivo porque surge de una combinación de distintos elementos, sin los cuales no sería posible (maestros, estudiantes, conocimientos, prácticas). Por lo tanto, no hay un sujeto preexistente, sino que hay un sujeto de y en las situaciones educativas.

**Alejandro Cerletti**

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia investigativa de trabajo entre docentes permite reconstruir la práctica y poner el espejo retrovisor para intentar recuperar aquello que constituye la memoria del trabajo docente.

La experiencia también puede ser asequible a los demás mediante el relato post facto, un proceso de elaboración secundaria en el sentido freudiano que la convierte en narrativa dotada de significación. Cuando esas reconstrucciones y relatos de la experiencia se comparten, suelen transformarse en la materia de identidades grupales. (Jay, 2009, p. 34)

Y es en buena medida apostar a esa “identidad grupal” como docentes lo que impulsa el hecho de narrar y poner en común nuestras experiencias, para revisarlas, debatirlas, y si es el caso, interpelarlas. Por ello, nos arriesgamos a intentar narrar estos dos cursos, a reflexionarlos conjuntamente, pero, también, a ponerlos sobre la mesa para que otros pares docentes nos compartan sus miradas y apreciaciones.

## Introducción a la Geografía

Más allá de cualquier formalidad (que son necesarias), considero que un momento importante de todo curso es la sesión inicial, en la cual se desarrolla una serie de acuerdos exigidos por la universidad, con los cuales se intenta (a veces con poco éxito) delinear los linderos en medio de los cuales se intentará desarrollar la convivencia en el curso durante el semestre. Pero, también, en esta primera sesión, tiene lugar el encuentro y el reconocimiento entre docente y estudiantes en distintos aspectos. En general, hago tres preguntas: ¿quiénes son?, ¿por qué ingresaron al programa? y ¿dónde viven?, las cuales tienen la intención

de generar un diálogo grupal que ponga sobre la mesa elementos importantes para el relacionamiento durante el semestre. Por otro lado, buscan poner en evidencia que toda acción humana tiene una dimensión espacial, esto en relación directa con la asignatura, puesto que nuestra existencia es espacial, todo acto humano es susceptible de ser espacializado, lo cual no es un acto consciente para todos, sino que por lo general se da por sentada (naturalizada) la dimensión espacial, hasta tal punto que tiende casi a desaparecer-se.

De la conversación orientada por estas tres preguntas surgen en general dos insumos, sobra decir, inacabados e interdependientes. El primero de estos es un mapeo preliminar que da cuenta de la procedencia de los estudiantes, el cual permite abordar introductoriamente la noción de escala (barrio, comuna, municipio, departamento), toda vez que muchos estudiantes vienen de municipios vecinos, como Jamundí, Candelaria y Florida, y a veces trascienden los límites del departamento.

Lo segundo tiene que ver con una serie de narrativas (discursos, oralidades) mediante las cuales los estudiantes describen, ubican y espacializan sus lugares de procedencia y vivienda. Narrativa y mapeo se articulan cuando el estudiante se ve en la necesidad de ir más allá de aspectos que podemos considerar técnicos o básicos para ubicarnos en el territorio (nomenclatura, calle, carrera, barrio), y se ve en la necesidad de recurrir a la descripción de dinámicas, actividades y actores con los cuales construir relatos que permitan a otros identificar y ubicar lugares.

Emerge lo cotidiano como elemento importante en el momento de apropiarse y construir conocimiento, da cuenta de un sujeto que se desenvuelve en un territorio cuyos desafíos diarios le generan formas distintas de habitarlo y significarlo. Pero, también, emergen las dificultades, los “vacíos” de los estudiantes frente a la categoría espacial. Ahora bien, convertir su cotidianidad en insumo de su aprendizaje tiene un gran valor pedagógico y didáctico, que para el caso de la geografía ha demostrado ser fundamental; se conjugan memoria e identidad en el momento de intentar comprender, por ejemplo, la noción de *espacio* y sus distintas acepciones, particularmente la de espacio geográfico. Más que los referentes conceptuales (que son importantes), la comprensión conceptual pasa básicamente por la memoria de lo vivido, de lo escuchado, de lo percibido por los sentidos; el concepto de espacio es ante todo narrado.

La cotidianidad hecha de memoria e identidad se hace tangible al objetivarse/ significarse en un espacio: la esquina o el río que se frecuentaba en la niñez, el parque, la calle, el territorio, el lugar; se espacializan las vivencias y con ello se acerca lo conceptual abstracto a lo vivido concreto.

Por lo anterior, para este curso, una estrategia importante fue ajustarnos cada vez a escalas más pequeñas, cercanas y cotidianas. Aun así, esto representó un reto, toda vez que el conocimiento del espacio geográfico y sus formas básicas está ausente en buena medida del conocimiento previo de los estudiantes: “Yo no sabía que eso era un sistema montañoso (Los Farallones), y mucho menos que llegara hasta Buenaventura, y que tuviera tanto que ver con el clima de la ciudad” (E. Pedraza, comunicación personal, septiembre de 2018).

Bajar la escala permite captar con mayor precisión los conflictos, las contradicciones y los supuestos que rodean la comprensión del espacio en los estudiantes; hablar de geografía de Colombia es importante, pero lo es más aún si logramos conectarla con la geografía del contexto inmediato. Como se dijo líneas arriba, hay una suerte de naturalización de la dimensión espacial, lo cual la divorcia de la reflexión cotidiana y común, pero también académica de los estudiantes. Por ello, es de gran importancia partir de los conocimientos previos; pero, también, interpelar y confrontar dichos conocimientos, para identificar esos lugares comunes, que, por lo general, difuminan la importancia de la espacialidad.

## Geografía Urbana

Al iniciar la experiencia como docente universitaria, uno de los primeros retos que tuve que enfrentar fue el diseño del programa (microcurrículo) del curso Geografía Urbana. Me preguntaba sobre ¿cuáles son los temas clave que se deben abordar?, ¿qué estrategias pedagógicas y didácticas utilizar para la apropiación de conceptos y saberes disciplinares, así como la promoción del pensamiento crítico? A partir de entender que el espacio es construido socialmente, la definición de los contenidos temáticos se orientó a que los estudiantes comprendan los procesos de configuración territorial de las ciudades latinoamericanas desde procesos macrosociales a los microsociales, identificaran los problemas urbanos (segregación socioespacial, pobreza

urbana, exclusión, privatización de la gestión urbana, entre otros) y reflexionaran sobre la experiencia urbana <sup>1</sup> y el derecho a la ciudad.

En el momento de iniciar las clases, el reto fue promover la lectura crítica de los textos obligatorios, pues se identificó poca lectura y participación de los estudiantes, por lo cual opté por buscar lecturas más cortas (entre 20 y 25 páginas) de académicos latinoamericanos (Emilio Duhau, Angela Giglia, Mario Lungo Díaz, Emilio Pradilla, Lisett Márquez, entre otros) y geógrafos críticos (David Harvey). Asimismo, de artículos en los que se presentaran los resultados de investigaciones sobre estudios urbanos y reflexionaran sobre diferentes casos en las ciudades latinoamericanas, los cuales permitieran la identificación de los conceptos clave y de los temas de interés en el curso. Además del tipo de textos mencionados, se utilizaron herramientas audiovisuales sobre los temas trabajados.

Al cambiar el tipo de lecturas obligatorias, se identificó mayor participación de los estudiantes y reflexión sobre las lecturas trabajadas, así las clases eran interactivas y permitían el diálogo constante entre estudiantes y docente. Unido a lo anterior, para desarrollar las clases, decidí retomar estrategias de la pedagogía social y educación popular para el diseño y la ejecución de estas, realizando clases participativas que permitieran la reflexión desde los conocimientos previos de los estudiantes y desde sus vivencias como ciudadanos en la ciudad de Cali. Además, la reflexión sobre los temas de cada clase se iniciaba con la participación de los estudiantes sobre la comprensión de las lecturas.

A continuación, se presentan algunas estrategias utilizadas para la apropiación de los conceptos clave de curso Geografía Urbana:

**1. Ejercicio de cartografía social:** A partir del trabajo grupal, los estudiantes debían dibujar diferentes sectores de la ciudad (norte, sur, oriente, occidente) e iden-

1 Duhau y Giglia (2008) proponen que la experiencia urbana es una forma de entender las “prácticas que hacen la metrópoli”. Afirman que la experiencia en las ciudades es el resultado de la relación de los sujetos con el espacio vivido, el cual se realiza en el habitar. “Definimos al habitar como el conjunto de prácticas y representaciones que permiten al sujeto colocarse dentro de un orden espacio-temporal, y al mismo tiempo establecerlo. Es el proceso mediante el cual el sujeto se sitúa en el centro de unas coordenadas espacio-temporales, mediante su percepción y su relación con el entorno que lo rodea. Habitar la metrópoli alude, por lo tanto, al conjunto de prácticas y representaciones que hacen posible y articulan la presencia —más o menos estable, efímera, o móvil— de los sujetos en el espacio urbano y de allí su relación con otros sujetos” (p. 24).

tificar lugares emblemáticos, calles principales, características de los habitantes de estos sectores, problemas sociales asociados al sector, con la intención de realizar la introducción a la geografía urbana, y precisar qué hace y sobre qué reflexiona. En este ejercicio, se evidenciaron dificultades de los estudiantes para ubicar espacialmente estos sectores.

**2. Identificación de imágenes:** A partir de utilizar diferentes imágenes relacionadas con conceptos de análisis socioespacial para entender las configuraciones del espacio urbano, como urbanización, conurbación, gentrificación, renovación urbana, movilidad, territorio, territorialidad, segregación socioespacial y exclusión, los estudiantes debían identificar de acuerdo con la imagen a qué concepto leído se referían, como ejercicio de introducción al reconocimiento de los conceptos, pues son necesarios en el desarrollo del curso.

**3. Construcción de ensayo:** Los estudiantes debían escoger cuatro conceptos o temas de los trabajados en clase y reflexionar sobre la utilidad de estos para un licenciado en Ciencias Sociales. En general, en la lectura de estos ensayos, se identificó que los estudiantes consideran que es necesario conocer los conceptos, pues les permite entender diferentes situaciones que suceden en las ciudades latinoamericanas y desconocían, y para quienes ya ejercen como docentes, conocer los conceptos les permite trabajarlos en sus clases.

**4. Exposiciones:** En dos momentos del curso, los estudiantes debieron realizar ejercicios de exposiciones: el primero debían, a partir de la lectura de artículos de resultados de investigación, en los que se reflexionaba sobre casos particulares de varias ciudades latinoamericanas (megaeventos en Río de Janeiro, los con techo en Chile, segregación socioespacial y espacio público en Chile y Perú), reflexionar sobre la contextualización de los casos, los elementos con los cuales el autor desarrolla el argumento central, la identificación de los conceptos de análisis socioespacial usados en el artículo, la postura y las opiniones frente al caso trabajado y si había relación con otros casos conocidos.

En el segundo ejercicio, los estudiantes debían identificar un problema urbano en la ciudad de Cali, ubicarlo espacialmente en esta, describir el problema urbano, seleccionar uno o dos conceptos trabajados en el curso con los cuales se pudieran

explicar e interpretar y proponer estrategias para solucionar el problema. Los problemas urbanos identificados por los estudiantes se relacionan con los impactos sociales de los procesos de gentrificación en barrios históricos y del centro de la ciudad, los problemas en la movilidad, los procesos de segregación socioespacial y los efectos de los proyectos de renovación urbana.

**5. Línea de tiempo:** Para comprender la configuración territorial de la ciudad de Cali, se construyó grupalmente la línea de tiempo, que permitió identificar fechas y hechos para develar y comprender el porqué de la distribución territorial de la ciudad.

De acuerdo con el desarrollo del curso y la heteroevaluación de este, se puede plantear que el curso Geografía Urbana tiene la particularidad que permite la reflexión y las discusiones desde la cotidianidad y las vivencias de los estudiantes. Los temas trabajados permitieron constantes debates sobre la movilidad en la ciudad, los impactos sociales de los procesos de privatización de la gestión urbana, la renovación urbana y la gentrificación, así como entender los procesos de configuración de las ciudades latinoamericanas; en palabras de los estudiantes, “permiten reflexionar críticamente y saber que hay fenómenos espaciales urbanos que tienen un nombre, y se desconocían, los cuales no suceden de la noche a la mañana y actualmente suceden en la ciudad que vivimos”.

## Retos de la enseñanza de la geografía

De acuerdo con la narración de las experiencias docentes, se pudo identificar una serie de retos para la enseñanza de la geografía, como la tendencia de los docentes a totalizar el lugar epistemológico desde donde se origina su práctica docente, por ejemplo, la geografía crítica y su noción de espacio socialmente construido, la des-espacialización de los hechos sociales y la vida cotidiana, y la necesidad de promover el pensamiento crítico desde el saber geográfico.

La geografía crítica o el cambio paradigmático ha instalado fuertemente la idea de que el espacio es una construcción social, afirmación desde la cual

partimos los docentes para enseñar geografía, que compartimos la perspectiva del cambio paradigmático. No obstante, en el desarrollo de los cursos, se identificó que dicha afirmación es un tema que principalmente atañe a los docentes. De hecho, se ponen en discusión algunos elementos, por ejemplo, la ausencia de sustento metodológico mediante el cual objetivar esa afirmación, es decir, cómo interpretar, caracterizar o describir el espacio socialmente construido, lo cual se configura aún como un reto, que bien no invalida el cambio paradigmático, pero, definitivamente, sí pone un necesario polo a tierra frente a discursos que, por su novedad y contundencia en un momento determinado, se pueden convertir en fetiches docentes, que requieren un mayor desarrollo, en especial, en el campo de la formación de docentes en que cada vez más se necesita vincular conceptos con ejercicios que los acerquen a la realidad/cotidianidad de los estudiantes.

Un segundo reto tiene que ver con lo que para este ejercicio hemos llamado la des-espacialización de los hechos sociales y la vida cotidiana. Al trabajar con los estudiantes, se evidenció la tendencia a pensar sus distintas realidades al margen de la categoría espacial. Por ejemplo, se presentaron dificultades por parte de los estudiantes para lograr una ubicación básica en la ciudad de residencia (puntos cardinales); ellos ubican con mayor fluidez fenómenos históricos con fechas (variable tiempo, mas no espacio), lo cual se refleja en sus prácticas cotidianas, actividades, dinámicas, sucesos, eventos económicos y políticos que hacen parte principal de sus relatos y argumentaciones (pareciera que estos pudiesen explicarse en sí mismos). En ellos, el espacio aparece naturalizado, por tanto, no aparece, ¿será que no son plenamente conscientes la dimensión espacial? Preguntas como ¿porqué se dio aquí y no allá? no son de uso frecuente, sino que en general los hechos prescinden de la variable espacial como elemento configurador de estos.

Es un reto aún para la enseñanza de la geografía re-elaborar los instrumentos mediante los cuales abordamos el espacio geográfico, la ciudad, la región y el lugar; trascender los mapas que solo localizan; ir más allá del escenario; problematizar aquello de que el espacio es una construcción social; no para descartar, sino más bien para llenar la afirmación de contenido. El espacio como producto y productor de la sociedad, sociedad y territorio en relación recíproca; es decir, articular

coherentemente las geografías de la vieja escuela y las geografías que se conocen como críticas o radicales, y para ello los cursos siguen siendo lugares privilegiados.

## Referencias

- Achilli, E. L. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social*, 2, 5-18. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7174899.pdf>
- Arias Gómez, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9092>
- Berneth Peña, L. (2011). *Algunos elementos metodológicos para pensar espacialmente en ciencias sociales*. Universidad Externado de Colombia.
- Cerletti, A. A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Del Estante.
- Duhau, E. y Giglia, A. (2008). *Las reglas del desorden: habitar la metrópoli*. Siglo XXI.
- Gurevich, R., Blanco, J., Fernández Caso, M. V. y Tobío, O. (2001). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Aique.
- Harvey, D. (2003). *Espacios de esperanza*. Akal.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.
- McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Pagès Blanch, J. y Santiesteban Fernández, A. (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès Blanch y A. Santiesteban Fernández (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. (vol. 1, pp. 17-41). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez Pizzinato, L. A. (2011). Los procesos de formación docente, panorama en el contexto colombiano. En M. F. Hurtado Beltrán y N. Moreno Lache (Comps.), *¿Qué función debe cumplir la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela?* (pp. 6-17). Universidad Pedagógica Nacional.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Scribano, A. (2008). *El proceso metodológico de la investigación cualitativa*. Prometeo.

Terigi, F. (2010). *Sujetos de la educación*. Ministerio de Educación de la Nación.

## Anexo. Descripción de los cursos en 2018

En siguiente cuadro, se presenta la descripción de los cursos desde los cuales se narra la experiencia.

	<b>Introducción a la Geografía</b>	<b>Geografía Urbana</b>
<b>Objetivos del curso</b>	<p>Objetivo general: Familiarizar al estudiante con los principales postulados de la geografía, conceptos, discursos, categorías y escenarios de aplicación, más allá del campo educativo.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar los fundamentos conceptuales y metodológicos que guían en la actualidad la educación geográfica-cartográfica.</li> <li>2. Aplicar estrategias didácticas para lograr un aprendizaje significativo de la geografía en la educación básica primaria, básica secundaria y media.</li> <li>3. Crear un espacio de análisis sobre el quehacer del licenciado en Ciencias Sociales en relación con el conocimiento geográfico.</li> <li>4. Hacer de las prácticas espaciales ciudadanas un objeto de reflexión académica.</li> <li>5. Apropiar nociones básicas vinculadas al espacio geográfico, su composición, su tratamiento y su representación.</li> </ol>	<p>Objetivo general: Aportar elementos teóricos y conceptuales que permitan el análisis de las dinámicas urbanas en América Latina.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprender nociones y categorías básicas asociadas al concepto de lo urbano.</li> <li>2. Analizar los procesos urbanos en las ciudades de América Latina.</li> <li>3. Comprender los procesos de globalización, neoliberalismo y privatización de la gestión urbana en América Latina.</li> <li>4. Reflexionar sobre la configuración territorial en las ciudades de América Latina.</li> <li>5. Reflexionar sobre las dinámicas y problemas urbanos en América Latina.</li> <li>6. Comprender las dinámicas de la experiencia urbana.</li> <li>7. Reflexionar sobre el derecho a la ciudad.</li> </ol>

Viene de pág. 132

<b>Contenidos temáticos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ciencia y geografía: Objeto de la Geografía. Definiciones de geografía. Rasgos distintivos de la geografía.</li> <li>2. De la noción de superficie terrestre a la noción de espacio geográfico.</li> <li>3. El espacio geográfico y sus características.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elementos conceptuales de geografía urbana.</li> <li>2. Procesos urbanos en América Latina.</li> <li>3. Globalización y neoliberalismo, privatización de la gestión urbana en América Latina.</li> <li>4. Configuración territorial en América Latina, Santiago de Cali.</li> </ol>
	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Sitio y situación geográfica, las coordenadas geográficas, la localización de los elementos o hechos geográficos.</li> <li>5. Elementos básicos de cartografía, cartografía social.</li> <li>6. Introducción al sistema geográfico: geografía física, el planeta Tierra en el sistema solar, regiones de la Tierra, clima, vegetación, tectónica de placas, geografía humana: población, economía, huella ecológica, capacidad de carga de la Tierra, ecología humana.</li> <li>7. Métodos de la geografía: teorizar y diseñar metodológicamente: observar, medir, interpretar.</li> <li>8. Teorías críticas: Dimensión social del territorio.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Dinámicas y problemas urbanos en América Latina.</li> <li>6. Experiencia urbana y derecho a la ciudad.</li> </ol>



# Escuela y televisión: de telenovelas y saberes geográficos\*

*Julio César Rubio Gallardo*

La compleja dialéctica tecnología/cultura exige ser repensada, revisada, redefinida y “vuelta a dar”... Nunca como hoy fueron tan grandes las posibilidades que ofrece la tecnología y nunca como hoy estas posibilidades se ignoraron, ocultaron o despilfarraron. La cuestión de la tecnología —hecho filosófico por antonomasia, como bien señala Heidegger (1985)— merece un tratamiento más matizado y sutil que la historia de la filosofía o la ceguera sociológica generalmente le prestan.

**Alejandro Piscitelli**

## Introducción

Muchas reflexiones se han elaborado en torno a los cambios o transformaciones que el mundo contemporáneo está sufriendo producto de la llamada revolución tecnológica o de la información (Castells, 2001). Una revolución que tiene como centro los desarrollos ligados al mundo computacional e informacional, sin negar los que se vienen agenciando en la genética, la biotecnología y las lógicas de la guerra, quizá, este último sector uno de los escenarios donde más dinero y gente se invierte para su funcionamiento. Pero un aspecto muy importante de esta revolución es la relación que ella tiene con el mundo de la educación, especialmente, de la relación entre sociedad del conocimiento y prácticas educativas. Situación

\* Este capítulo es producto del proyecto de investigación “Geografiando: geografía, educación y ciudad”, en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica).

que ha llevado, incluso, a la apertura o emergencia de un campo de reflexiones académicas y de estudios empíricos en proceso de consolidación, como la educación-comunicación (Huergo, 2007; Orozco, 2001; Quiroz, 2003; Valderrama, 2000) o educomunicación (Aparici, 2010). Campo de conocimiento que ha tenido un interesante desarrollo en América Latina, que algunos califican de pionero, en tanto se reconocen experiencias y reflexiones desde los la década de los sesenta con Paulo Freire y Mario Kaplún, por mencionar dos sujetos emblemáticos.

Huergo (2007) elaboró una síntesis histórica de las propuestas en las cuales se relacionan educación y comunicación en el continente, y logra identificar énfasis y posiciones conceptuales y políticas sobre el lugar de los medios, tecnologías e instituciones educativas y sociales. Dentro de las diferentes perspectivas que identifica, este capítulo se ubica en aquella que plantea la lectura crítica de medios y las alfabetizaciones múltiples, en que los temas centrales a problematizar son los contenidos audiovisuales y las posibilidades educativas que ellos agencian, sin dejar de considerar la duda o sospecha sobre las lógicas de poder que subyacen en esta relación. Entonces, pensar o insistir en la pregunta por la relación entre educación y sociedad no deja de presentar ciertos interrogantes que hacen actual esta inquietud.

El diseño metodológico que se usó para producir la información que les da soporte a las reflexiones aquí expuestas partió de la discusión con un grupo de docentes en formación en ciencias sociales de la Universidad del Valle y de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica), y con geógrafos en formación de la primera universidad, sobre cómo se representaban la ciudad en la narración o el relato de la telenovela *Yo soy Betty, la fea*. Se escogió esta telenovela por el gran impacto que tuvo en su primera temporada, hasta el punto de ser considerada, quizá, la mejor telenovela colombiana, pero también porque igual *rating* ha alcanzado en su repetición y puesta en escena en el teatro. Lo interesante desde el punto de vista de la educación y comunicación, además de lo máximo de su consumo, fue explorar las representaciones que de la ciudad se hacen en el relato de la telenovela, con énfasis en la noción de escala y en la relación de lo público y lo privado. En los debates, luego de observar los capítulos, a manera de grupo de discusión, se identificaron tres grandes representaciones que se expondrán en este capítulo, que, a su vez, pueden servir como insumos educativos.

En este sentido, el lugar de enunciación quiere inscribirse en el contexto actual de la sociedad, un contexto regido por las transformaciones que el proceso de globalización, como proceso de la historia moderna, ha provocado en la educación, las instituciones educativas y la sociedad en general, particularmente en lo relacionado con los medios de comunicación, no solo en las genéricas tecnologías de la información y de la comunicación. (TIC), sino en la televisión y, en específico, en las telenovelas como narrativas que posibilitan la relación con el saber geográfico. De esta manera, se presentará un mapa de la llamada globalización con énfasis en ciertos aspectos de su multidimensionalidad (Tomlinson, 1999), se expondrán ciertas representaciones-tensiones que este proceso está agenciando en la educación) desde los *mass media* televisivos y se sugerirán ciertas rutas de acción que permitan ir labrando un horizonte que interpele la situación actual.

## La otra secularización

Si bien las ciudades educadoras trascienden la educación formal e institucional en sus propósitos, las siguientes ideas quieren, sin desconocer ese objetivo estratégico de trascendencia, insistir en la pregunta por el lugar de las instituciones educativas formales y la ciudad, entendiendo que ellas son un producto de las urbes modernas. Álvarez (2003) lo ha recordado cuando señala que la emergencia del Estado docente centró las responsabilidades educativas en la institución escolar, el maestro y los escolares, como una institucionalidad encargada exclusivamente de esta labor y de su legitimidad social y burocrática:

Las repúblicas liberales que se comenzaron a formar en América desde finales del siglo XVIII y luego en todo el mundo occidental durante el siglo XIX, institucionalizaron este modo de ser de la educación. Desde entonces el Estado asumió la función educativa (por eso se llama Estado docente) y su aparato se fue sofisticando cada vez más en busca de la regulación absoluta de la enseñanza. La escuela se convirtió en el último eslabón de aquella compleja cadena que terminó llamándose *sistema educativo*. La estructura vertical que ordenaba este edificio burocrático hizo del maestro un funcionario a quien le correspondía representar la voluntad del Estado en la tarea educadora. (p. 140)

Pero esta imagen en la cual tanto el Estado como la institución y los docentes centran el ámbito educativo ha quedado profundamente fracturada luego de los avances de las TIC, la crítica a los Estados en sus funciones sociales y la desregulación estas, junto con la pérdida de legitimidad de la institución escolar en tanto modelo a seguir en sus ofertas humanas, laborales y culturales que esta agencia. Tal secularización ha obligado a una reflexión profunda en dos ámbitos clave: por un lado, el papel que los Estados deben continuar cumpliendo con respecto a la educación, ya que la ola de privatizaciones e intereses del mercado reflejados en las últimas reformas educativas desdibujan la centralidad de antaño; por otro, los cambios profundos que las tecnologías y las nuevas identidades urbanas producen en las instituciones escolares, colocando en fuerte crítica los conocimientos, la socialización y las pedagogías de que se valen las instituciones y los docentes. Cabe insistir en la inquietud por lo significativos que los conocimientos impartidos pueden resultar en la actualidad, sin dejar pasar las metodologías de enseñanza.

Así, la cantidad de imágenes mensaje producidos en los medios de comunicación y que afectan a gran parte de la población y las nuevas identidades que los jóvenes recrean en la ciudad, ligadas al fútbol, la música, la ropa o el cuerpo, provocan lo que llamaría la implosión del adentro de la escuela. Es decir, en la actualidad, la escuela y el acto educativo se ven fuertemente interpelados por lo que se produce fuera de ella, en otros lugares sociales, más allá de sus muros y currículos, producto de lo que podríamos nombrar la segunda secularización educativa. Si un fundamento y alcance de la modernidad fue lograr arrancar de los linderos religiosos la educación, hoy, la globalización, los medios de comunicación y las formas de estar juntos de los jóvenes hacen que los límites de la escuela se agrieten, y esto sucede porque la escuela y la educación institucional pierden su centralidad en el proceso de socialización y en la producción de saberes.<sup>1</sup> Tal descentramiento que reconfigura la dinámica de la construcción de subjetividades y saberes en la actualidad sugiere que estos procesos no se inscriben exclusivamente en la familia, la escuela o la Iglesia, y que, por el contrario, emergen de la temporalidad de la televisión, los diálogos virtuales, el alfabeto tecnológico e informático, y los grupos de identificación urbana.

1 Aludiendo a la universidad, De Sousa-Santos (1998) ha caracterizado de igual manera estos cambios y los ha denominado crisis de hegemonía, institucionalidad y de legitimidad.

Estas tres situaciones interdependientes de la escuela de hoy (la implosión de su adentro, su segunda secularización y la pérdida de su centralidad socializadora) se producen por una “reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen ya el patrón de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es ya el eje que articula la cultura” (Martín-Barbero, 1999), y así se evidencia que el conocimiento, la forma de leer y escribir el mundo, y las ideas para entender la escuela y la educación cambian en los contextos contemporáneos de manera importante. Si bien es cierto que los jóvenes pasan gran cantidad de tiempo en la escuela, también lo es que otra gran cantidad se la pasan chateando, navegando, hablando por teléfono, frente al televisor o con su grupo de amigos. Se podría pensar que otra manera hoy de entender este momento de la escuela es preocuparse por comprender lo que desde fuera la interpela, por lo que desde fuera se filtra en su interior y la cuestiona, por comprender lo que los jóvenes crean y viven en su cotidianidad; es decir, las vivencias, los encuentros y lógicas sociales que se recrean y ejercen en otros lugares sociales diferentes de la escuela, que produce otras formas de conocer y acercarse al mundo; de la misma manera otros sujetos sociales, especialmente, en los lugares donde los medios de comunicación y los grupos de identificación son nuevos mediadores culturales.

Así, estas características interdependientes de la escuela de hoy (la implosión de su adentro, su segunda secularización y la pérdida de su centralidad socializadora), se producen por una “reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen ya el patrón de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es ya el eje que articula la cultura” (Martín-Barbero, 1999), y así se evidencia que el conocimiento, la forma de leer y escribir el mundo, y las ideas para entender la escuela y la educación cambian en los contextos contemporáneos de manera importante. Este cambio producido por los medios de comunicación, y lo que en ellos se vehicula como imágenes e información, transforma la dinámica educativa y la relación escuela-sociedad.

“La escuela que pudo responder al desafío democrático e integrador hoy enfrenta una tarea doble: acentuar el proceso de distribución cultural a

través de las destrezas básicas de lectura y escritura y, al mismo tiempo, imaginar una nueva pedagogía que se haga cargo de la innovación tecnológica” (Sarlo, 1999), y la realidad que recrea. Como afirma Camps (1998), “la escuela y la televisión han de mirarse más una a la otra, no verse como enemigos [...] La escuela, por su parte, no puede transcurrir de espaldas a algo tan central y decisivo en nuestro mundo como son los medios audiovisuales y, en especial, la televisión”.

Sin embargo, este encuentro entre escuela, educación y medios de comunicación no está por fuera de las tensiones económicas y políticas que encarna el mundo del negocio mediático; no está por fuera de los monopolios que sobre ellos ejercen grupos económicos y políticos, de sus amarres al beneficio privado y, sobre todo, del papel que cumplen la distorsión y el manejo de la información sobre la realidad. En este sentido, un primer trabajo de las instituciones escolares y los maestros, fundamentalmente, es tener clara esta situación sociopolítica y económica en la cual se encuentran los medios, sin conducirnos hacia argumentos que los satanicen con sus productos simbólicos, señalándolos de simple “barbarie estilizada” (Adorno y Horkheimer, 1974). Ello es una salida fácil a la complejidad del lugar que ocupan las nuevas tecnologías y los medios en nuestra sociedad y elude una reflexión más profunda sobre la actualidad histórica y el lugar que ocupa o se le otorga a la educación en ella, sin olvidar la pregunta por el lugar, función o rol que en esta dinámica él o la docente tendrían.

Si bien los condicionamientos son fuertes con respecto a lo que se produce en ellos, la inquietud por el quehacer no encuentra su respuesta en la inmovilidad de no ver televisión, en el encerramiento simbólico de la escuela o en la pasividad del televidente; en su defecto, el principio que se propone está en la acción táctica de la escuela y la educación para con los medios y la globalización. Acción táctica “en el sentido que esta tiene para De Certeau: el modo de lucha de aquel que no puede retirarse a su lugar y se ve obligado a luchar en el terreno del adversario” (Martín-Barbero, 1998). Es decir, una de las condiciones transversales de la pertinencia histórica de la escuela en la actualidad está en la medida en que logre hacer suyo, de su reflexión crítica, de su agenda, los cambios que agencian la globalización y los *mass media*. No se trata ahora de un elogio del afuera de la escuela y de esos otros lugares

de socialización, sino de afinar críticamente la vieja y problemática relación entre escuela-sociedad, educación-comunidad, hoy expresada en la relación localización-globalización, saber-medios de comunicación. Situación que nos obliga a intentar descifrar las dificultades históricas que han obstaculizado esta relación, para así imaginar en la actualidad cómo enfrentarla ante un ejercicio educativo históricamente pertinente y políticamente crítico.

Expuesto lo anterior, se presentará desde un caso empírico como fue la telenovela *Yo soy Betty, la fea*<sup>2</sup> una reflexión más concreta y se intentará realizar un ejercicio de análisis que ilustre un camino que abra la imaginación educativa y que permita hacerle frente, pedagógicamente, a los retos actuales para la escuela o las instituciones escolares en este nuevo contexto global y mediático. Los motivos de la elección de esta telenovela fueron, en primera instancia, dos: uno, su impacto desde el punto de vista de *rating* o cobertura en diversos sectores de la sociedad colombiana, entre ellos maestros y estudiantes; y dos, como pretexto de análisis geográfico.<sup>3</sup> Pero asumir tal inquietud investigativa y pedagógica sobre la telenovela tiene como propósito enfrentar el reto que implica para la educación acercarse de manera crítica a los medios de comunicación y sus productos simbólicos, en este caso uno en específico. Si bien estos caminos han sido recorridos por los comunicólogos, es pertinente que quienes ejercemos como educadores nos “arriesguemos” o aventuremos a hacerle frente a esta situación central en la actualidad del mundo contemporáneo (figura 8.1).

2 “El 25 de octubre de 1999, el canal RCN rompió el esquema tradicional de las telenovelas con la emisión de *Yo soy Betty, la fea*. En esta producción la protagonista no era ni guapa ni tonta; al contrario, era poco atractiva y muy inteligente. El principal responsable de que una economista con un postgrado en finanzas fuera todo un suceso es Fernando Gaitán, el guionista que conoció el éxito televisivo con *Café con aroma de mujer*, la telenovela colombiana de mayor venta en el exterior. Ambas producciones compiten entre sí para ver cuál logra ser vendida a una mayor cantidad de países y cuál obtiene más sintonía mundial. Por el momento, *Yo soy Betty, la fea* supera a *Café con aroma de mujer* en preferencia colombiana, ya que en sus momentos más intensos alcanzó el 60 % de la audiencia. La telenovela con más impacto en el ámbito internacional comenzó su caminar por lo inolvidable en casa y luego lo continuó en Perú, Estados Unidos, Venezuela, Ecuador, Honduras, El Salvador... En total, se emite en 22 mercados latinos (con una convocatoria de unos 80 millones de fanáticos por capítulo), y en destinos tan lejanos como Rumania. Según datos de las agencias de noticias, RCN vendió a casi 16 mil dólares el minuto durante la proyección de Betty, una cifra récord en el campo de la publicidad colombiana. De esta manera, esta empresa facturó 280 millones de pesos (unos 124 mil dólares) diariamente, sin contar con la publicidad disfrazada que aparecía en cada emisión” (La Prensa Web, 2001).

3 Vale decir que se utiliza el pensamiento geográfico para este ejercicio pensando en la dimensión espacial que los medios agencian, ya que es de vital importancia trabajarla, en el entendido de que la mayoría de reflexiones sobre *mass media* se han centrado en la dimensión temporal.



**Figura 8.1.** Cartel promocional de la telenovela *Yo soy Betty, la fea.*

**Fuente:**

## Espacio, medios y educación

Delgado (1999) ha llamado a ciertos productos fílmicos en los cuales se ha realizado etnología, con sus ventajas para el análisis antropológico, una antropología fílmica. Quizá, la geografía no tenga estas propiedades históricas en su desarrollo, pero la idea es ir pensando estrategias que nos acerquen a la comprensión de los medios y sus producciones, tal vez con algo que podríamos llamar una geografía de la producción audiovisual (televisiva, cinematográfica, fotográfica, hipertextual, etc.) que haga de los productos fílmicos y los medios objetos de conocimiento. Al hacerlos objetos de conocimiento, se quiere aportar para que los medios de comunicación y sus bienes simbólicos puedan llegar a ser mediaciones educativas y no terminen siéndolo de opresión simbólica (Bourdieu, 1996). Antes de entrar a compartir el ejercicio realizado, quisiera plantear algunas ideas generales alrededor de lo que podría ser un referente sobre la telenovela o melodrama en tanto objeto de trabajo siguiendo los planteamientos de Martín-Barbero y Muñoz (1992). Podría resumir estos aspectos clave en las siguientes ideas que considero son sugestivas:

1. Es clave para este tipo de análisis la noción de mediación, entendida como el lugar desde donde es posible comprender la interacción entre la producción y la recepción, en la idea de que no todo lo producido en los medios obedece a una lógica ciega del mercado o el comercio televisivo, sino que lo producido resignifica en el mercado las demandas y los imaginarios culturales de la población.

2. En esa medida, la telenovela o el melodrama combina las lógicas comerciales de producción con las lógicas culturales del consumo. Esta combinación también nos podría decir que frente a un producto determinado existen diversas formas de mirarlo, representarlo y significarlo. Esas diversas miradas de sentido se vuelven pertinentes en nuestro contexto educativo como posibilidad de indagación, ya que esas diversas formas de mirar están atravesadas por la posición de clase, la adscripción étnica, el lugar generacional y la identidad sexual, es decir, estos lugares culturales le dan forma a la mirada-interpretación televisiva.

3. Por último, y muy sugerente, es lo llamado por los autores el drama del reconocimiento. En una indagación sociológica e histórica, los autores plantean que uno de los dramas de nuestras sociedades ha sido, efectivamente, la lucha por hacerse reconocer, visibilizarse, dotarse de un rostro social y colectivo, y la telenovela o melodrama visibiliza, reconoce en su relato dramatizado lo irreconocible socialmente (los amores, la ida del padre, lo étnico, etc.) sin olvidar los efectos en muchos casos distorsionantes de lo pretendidamente reconocido, pero sin olvidar el potencial identificador, táctico e invisible que la gente recrea en el melodrama.

Resumidas estas ideas generales alrededor de la telenovela o el melodrama, serán tres ejemplos o problemas los que se enunciarán como ejercicio reflexivo entre educación, geografía, medios y telenovela, con la intención de armar un mapa de análisis. Los tres elementos “leídos” con lentes pretendidamente geográficos en *Yo soy Betty, la fea* son estos: a) el efecto de empequeñecimiento espacial, b) la opacidad entre realidad y ficción, y c) la simultaneidad de espacialidades.

### **Efecto de empequeñecimiento espacial**

Uno de los problemas para el análisis de los medios de comunicación y la educación desde una mirada geográfica, es lo que llamaré hurtando palabras, no sus ideas, de Paul Virilio, que es el efecto de empequeñecimiento espacial que los medios y

productos televisivos agencian. Este efecto tiene que ver con la extrema ubicación de la historia narrada en espacios superlocalizados y superespecíficos: en nuestro caso, la sala de juntas, el baño, el taller de moda, la alcoba, la casa; gran parte de la historia se lleva a cabo en estos lugares. Lo problemático de este empequeñecimiento espacial es que, por un lado, contrapone estos espacios a otros, como la calle, el bus, la ciudad o el parque, de la siguiente manera: todos los conflictos y sus buenas salidas ocurren y se libran en espacios cerrados, íntimos, privados y “seguros”, y cuando se narra o enuncia la calle, el bus o la ciudad, aparece el caos, la violencia, el robo y la violación.

Lo anterior escenifica y reafirma lo ya sucedido con las políticas urbanas de los condominios cerrados, urbanizaciones y centros comerciales, o lo vivido histórica y actualmente por la escuela; es decir, la escala espacial se reduce a lo privado-controlable en oposición a lo público-caótico, teniendo como consecuencia el desvanecimiento-empequeñecimiento de la espacialidad pública, su vivencia y su derecho social, en relación con el aumento del confinamiento espacial. Se privilegia el ámbito de lo privado como seguro y se desecha la vivencia pública por el riesgo que encarna su experiencia: el peligro. Políticamente, este efecto refleja la pérdida de la acción social, del uso de la ciudad y de la fragilidad democrática de una sociedad que niega su vida pública. Mientras aumenta la televidencia, la ciudad y el país se nos vuelven lejanos y la espacialidad como producción social y colectiva es lanzada a la red televisiva, bajo el principio de que “todo llega sin que sea necesario partir” (Fajardo, 1999, p. 115). Se produce de esta manera la reducción, el empequeñecimiento de la espacialidad como condición social que niega la idea de construir con otros, cara a cara, intersubjetivamente, en contacto político y sin temor a la otredad cultural de compartir un lugar en el mundo, sobre todo en el ámbito público.

Si duda, este desvanecimiento o empequeñecimiento espacial es fundamento para pensar cómo estamos construyendo pedagógica y políticamente la escuela, la ciudad y el país: una escuela que se encierre cual escenario televisivo privado y alejado de su exterior reproduce la exclusión de la vida pública y las decisiones democráticas sobre el rumbo de la sociedad que la trasciende y la condiciona. Geográfica y pedagógicamente nuestro reto es no permitir que estas imágenes se naturalicen en el pensamiento de los estudiantes, maestros y otros sujetos sociales; es necesario develar ese sutil y, quizá, falso juego entre espacialidad privada acogedora versus

espacialidad pública peligrosa. Debemos volcarnos, por el contrario, hacia la restitución del derecho a la ciudad, hacia el encuentro de los otros, hacia la aventura democratizadora de lo social, hacia la restitución de la escuela con la comunidad que se halla fuera de sus muros. Es conveniente, en tal sentido, re-pensar la dicotomía peligrosa entre lo público y privado, entre el adentro y afuera, como dimensiones mutuamente excluyentes.

No es suficiente, en atención a lo anterior, para la institución escolar hablar desde su adentro sobre la ciudad que está afuera, sino que hoy es necesario propiciar el viaje urbano como acto de conocimiento que permita leer críticamente lo mostrado a través de los medios de comunicación. Si Betty decide todo en el baño con su cuartel, los maestros y alumnos deberán pensar lo que está pasando en la plaza y la calle si quieren un futuro, no tan pequeño como sus aulas. Sin embargo, esta idea no debe interpretarse como una negación absoluta de las posibilidades de relación social que las nuevas tecnologías proponen, quiere simplemente llamar la atención sobre cierta tendencia que desea encauzar la vivencia social casi exclusivamente desde y a través de las nuevas tecnologías y sus productos simbólicos.

Cierto augurio del fin de la geografía o del espacio por la reducción de las distancias y la compresión espacial, vía *mass media*, tiene como efecto la invención de la ciudad o el espacio público como la representación de la inseguridad, reemplazados ahora por los *shopping centers* o el viaje virtual. Lo anterior demanda una interpretación menos rígida del mundo tecnológico y sus bienes simbólicos, pensados en una clave pedagógica que los interroga en lugar de satanizarlos o ignorarlos.

### **Opacidad entre ficción y realidad**

Una segunda cuestión problemática en la relación escuela-medios de comunicación que debe preocupar al análisis y la enseñanza geográfica y demás ciencias sociales es la pérdida u opacidad de la diferencia entre ficción y realidad.<sup>4</sup> Sabemos que los productos simbólicos, en este caso la telenovela, poseen una fuerte carga de ficción en sus historias y relatos, que no son un pleonasma o la fiel copia de la realidad cotidiana, pero lo que está sucediendo es lo siguiente: en la historia de *Yo soy Betty, la fea* se ha utilizado un formato que rompe con la diferenciación realidad-ficción e introduce al máximo detalles que pretenden hacer hiper-real la

4 Se hará uso de unas definiciones convencionales de ficción y realidad como dimensiones diferentes, no

historia: el hecho de llevar personajes de la vida pública e insertarlos en la historia momentáneamente, la excesiva utilización de propagandas y artefactos como los celulares y especialmente sus marcas, la compra de carros en agencias de marca real, datos y personajes sobre la vida nacional, etc., son señales que ejemplifican esta lógica en que realidad y ficción opacan sus límites narrativos y de significado producto de la mercadotecnia de los patrocinadores de las telenovelas.<sup>5</sup>

La inquietud en términos geográficos es sobre la utilización de la escala en los medios. Es decir, los medios y sus productos simbólicos provocan una indiferenciación entre realidad y ficción, indiferenciación que es peligrosa en el sentido de que ello produce una imagen de la realidad que no es cierta y, a su vez, pretende hacer realidad una ficción con la idea de manejar escalas 1:1. Esto es problemático para la enseñanza y nos hace preguntarnos ¿cómo diferenciar el manejo de la escala realidad-ficción en la telenovela si, además, está el drama de reconocimiento de la gente con las novelas por sus historias y vivencias, como lo narra Martín-Barbero y Muñoz (1992)?, ¿es más complejo el análisis cuando se insertan elementos traídos de la realidad que no pasan por el tamiz de la ficción, sino que llenan de realidad la ficción?, ¿cómo entender o interpretar que Cecilia Boloco no dejó de ser la ex *miss* mundo o la novia del presidente Menen, que las telecomunicaciones de los personajes siempre estuvieron en manos de Comcel y que Charlie Zaa lanzó en la novela su trabajo discográfico?

Estos datos complejizan el análisis debido al formato utilizado en el cual se cruzan historias de novela, el *marketing* publicitario y fragmentos de realidad, lo cual obliga en un ejercicio educativo y de análisis para diferenciar las lógicas que se cruzan y determinan la unidad en la telenovela, pero que merecen ser desagregadas para su comprensión.

Ahora bien, esta opacidad en la diferencia entre realidad y ficción, más el efecto de empequeñecimiento espacial, provoca la reproducción de estereotipos, la confusión en las nociones del *espacio* e, incluso, una reproducción de variados estigmas sociales. Si recordamos que la espacialidad es una producción social, ¿cómo

---

acudiremos a una mirada fenomenológica o hermenéutica al respecto.

5 Otro de los ejemplos significativos de esta lógica de funcionamiento fue la serie (primera temporada) de *Mujeres desesperadas* presentada por el canal RCN.

entender el lugar de la mujer en la telenovela, de la mujer afrocolombiana, de la mujer llamada fea o de la llamada bonita, de la noción de *hombre*, del chisme y del cuerpo en la sociedad? Por ello, la complejidad de ambos efectos en la enseñanza y en el análisis es fundamental, sobre todo, porque son productos simbólicos que la escuela no crea, pero que se instalan en la vida social de la gente e interpelan a la escuela y a la enseñanza. Porque ahora “la imagen deja de ser lo visto para convertirse en lo construido” (Piscitelli, 2002), y se hace necesario entender quién la construye, para qué y cuáles son las relaciones que esas imágenes tienen con el mundo social, cultural e histórico.

### **Simultaneidad de espacialidades**

Un último elemento, de muchos que se podrían mencionar con más análisis, hace referencia a la utilización de un formato por parte de las telenovelas en el cual emergen múltiples nacionalidades y localidades de diferentes países. En *Yo soy Betty, la fea*, las figuras de la Boloco chilena, de la empresaria venezolana, el galán francés o las menciones a Europa, a Miami, etc., nos presentan una paradoja: si *Yo soy Betty, la fea* se desarrolla fundamentalmente en espacios cerrados, qué nos dicen estas referencias a otros países. Geográficamente, esto produce el interrogante sobre la globalización y su relación con lo local, es decir, en el mundo contemporáneo la pregunta por esta relación se hace clave para entender nuestro mundo actual y la telenovela refleja esta situación. La puesta en escena de esta diversidad de nacionalidades, de identidades, espacialidades y países obliga a su interpretación, a la comprensión de este cruce de fronteras culturales y de presencias tan diversas en esta historia.

Esta pluralidad simultánea de espacialidades, igualmente, nos señala que estos encuentros son constantes y evidentes en la actualidad, no solo en las telenovelas, sino en el mundo concreto; pero esa presencia de personajes extranjeros en la historia también nos habla de otras culturas y estilos de vida, y coloca una pregunta más allá de los personajes en la historia, y es aquella interrogación por lo que ellos y ellas encarnan como parte de otros mundos sociales que en la telenovela se encuentran y dialogan. Estos diálogos y encuentros nos invitan a preguntarnos e interrogarnos no solo por lo que ellos representan para nosotros con sus estilos de vida, sino también por la imagen que de nosotros se hacen personas de otros países donde la telenovela es un éxito.

Estas reflexiones son importantes en la medida en que reconocemos la existencia de otras formas de ser y vivir el mundo, pero también estos formatos televisivos terminan reproduciendo en esta visibilización diferencias y estereotipos fuertes: el galán es siempre francés y nuestras mujeres sucumben ante él, la etnia afrocolombiana es la que habla con el tarot sobre el futuro, el mejor lugar para vivir es Miami, etc. Este elemento es fundamental, porque en la mayoría de los programas que los medios están ofreciendo se presencia esta lógica; si bien aquí se hace mención a *Yo soy Betty, la fea*, un programa relativamente nacional, qué podemos preguntarnos de los pokemones y el furor de los japoneses y chinos en programación para niños, y qué decir de las franjas de películas extranjeras. La inquietud es que ello hace visible lógicas y espacialidades culturales diversas, que nos invitan a pensar cómo leer y comprender pedagógicamente su consumo desde el punto de vista del análisis y no de la negación de otras culturas, porque no se trata de invitar a su abolición. Esto es importante, ya que nuestros jóvenes hacen cotidiana referencia a estos programas como parte de su vida diaria.

Otro elemento importante que emerge de esta simultaneidad de espacialidades es la pregunta por el multiculturalismo, la interculturalidad o la sociedad multiétnica, en palabras de Giovanni Sartori. En la telenovela, podemos apreciar la diversidad cultural a través de los personajes, que provoca el necesario reconocimiento de este asunto. Si bien nuestra Constitución Política lo menciona y es obligación de las instituciones escolares abordarlo (cátedra afrocolombiana, por ejemplo), es igual o más complejo abordar la diversidad cultural por dos razones: primera, porque nuestra apropiación de esa vivencia de respeto cultural está en proceso como sociedad colombiana y lleno de tensiones por el reconocimiento cultural y jurídico; y segunda, cuando se trata de identidades no nacionales, el problema se expande ameritando una reflexión más global sobre la situación del mundo, en ocasiones escasa en las instituciones educativas (IE). Así, el efecto de simultaneidad de espacialidades trae consigo tres problemas importantes: a) el reconocimiento de otras formas y estilos de vida no nacionales pertenecientes a otras localidades; b) el interrogante por la vivencia en una sociedad intercultural y cada vez más en contacto; y c) por el preguntarse por el lugar que las diferencias culturales ocupan y representan en la sociedad y la cual los medios recrean, reafirman o transforman.

Hasta aquí he intentado proponer algunas cuestiones problema para el análisis de la espacialidad en los medios de comunicación. Desde una perspectiva geográfica, son interrogantes que la educación y la escuela deben hacerlos suyos, no como problemas de expertos o especialistas, sino como preguntas cotidianas a trabajar con los estudiantes, ya que día a día ellos consumen, miran y hablan sobre la telenovela y demás productos simbólicos, pero se requiere hacerles preguntas al respecto. La obligación es interpelarlos con interrogantes pedagógica y geográficamente pertinentes y asequibles para su trabajo y entendimiento. Aprovechar críticamente estos productos simbólicos con los límites que ellos poseen, para ir diseñando posibles salidas con la participación, idealmente, de la comunidad educativa.

En este orden de ideas, insistir en el hecho de que estamos asistiendo a la implosión de las instituciones educativas clásicas centradas en la cultura letrada, la memoria repetitiva, la autoridad del saber absoluta en el maestro y el encapsulamiento en un territorio físico que pretende desconocer el afuera (la vida cotidiana, el movimiento tecnológico, las rebeldías juveniles), que están más allá de estas instituciones. La revolución tecnológica es una de las grietas que está desestabilizando la moderna educación que pervive.

## Algunos retos

Si bien he intentado plantear la necesaria y obligatoria interdependencia geográfica y pedagógica de los medios de comunicación y la escuela, esta relación se ha tornado sumamente conflictiva y difícil de desarrollar debido a problemas que son estructurales para lograr asumir esta relación. La parte final de estas ideas estará dirigida a señalar estos problemas con el ánimo de aportar para su pronta superación. El título de este capítulo pretende señalar el gran reto y a la vez obstáculo, en el sentido propuesto por Gastón Bachelard, que se presenta al comprobar que la actividad educativa de las universidades y demás instituciones está directa o indirectamente inmersa en la llamada revolución tecnológica y, por tanto, deberán pensar la relación entre esos tres ámbitos del saber: educación, tecnología y conocimiento. Sobre todo porque la historia de las disciplinas académicas ha estado llena de separaciones entre ellas y en muy pocas ocasiones se han desarrollado trabajos interdisciplinarios, lo cual, como ya lo mencioné, se convierte en un obstáculo por enfrentar creativa y disciplinariamente, debido a la

fuerte interpelación que esta revolución tecnológica y de información hace a los saberes y conocimientos largamente instituidos como verdades canónicas de los mundos educativos y de sus agentes, los docentes o maestros.

En tal sentido, es necesario describir cuáles han sido los actores y las búsquedas que estos tres ámbitos del saber han privilegiado en su trabajo, para así entender los retos que la educación debe abordar. De este modo, desde una mirada un tanto tradicional de la educación (de su quehacer), nos deja ver que su actividad pedagógica se ha centrado en la relación enseñanza-aprendizaje desde diversos modelos o enfoques, pero llama la atención el hecho de que la mayoría de las veces la relación pedagógica privilegia, como dispositivos tecnológicos de su hacer, el libro de texto, la clase magistral y el tablero/tiza. Es decir, la práctica pedagógica gran parte de las veces se gesta en el cara a cara de maestro/alumno y con el soporte de los libros, en tanto baluartes de información y salvaguardas del saber. Incluso, existe la posibilidad de que con el auge de los *videobeams*, proyectores de acetatos o salones inteligentes, se perpetúen sutilmente largas tradiciones escolásticas o métodos heteroestructurantes (Not, 1997), que, instrumentalmente, hacen uso de estas tecnologías pero manteniendo la transmisión tradicional.

En este orden de ideas, la primera dificultad está en la generalizada concepción de mirar y usar los medios de comunicación como simple entretenimiento, diversión o pasatiempo. Lo anterior con las telenovelas es más presente, pero, incluso, cuando el maestro hace uso del VHS (por sus siglas en inglés) y la película sigue guiada por esta concepción de entretenimiento; para muchos de nosotros, estos medios son simples artefactos, herramientas o “entretenedores”, que no permiten preguntas pedagógicas profundas o de análisis social, y convierten la utilización del medio comunicativo en fetiche didáctico. Esta es una dificultad grande, porque expresa que no entendemos la lógica y los alcances de ellos, ya que cuando los utilizamos solo como fetiche didáctico o cuando los satanizamos como la gran alienación, lo que está de fondo es nuestra fragilidad para mirarlos críticamente. Pero esta fragilidad educativa y cultural tiene su fuente más profunda, como segunda dificultad, en la falta de políticas educativas en las instituciones que forman maestros y en el Estado colombiano, en relación con los medios de comunicación y sus productos simbólicos ante su papel educativo.

Una pregunta que surge es la necesidad política de dividir televisión comercial y televisión educativa. Quizá, lo que se requiera es una pertinente y acorde política televisiva en nuestro país que no renuncie a un debate y normativa que regule la calidad de nuestras producciones, no desde la óptica mercantil, y más desde una mirada ética y democratizadora que haga de la televisión un hilo del tejido social. Sin embargo, es necesario recordar el embate que en la actualidad padecen las soberanías nacionales producto de la globalización económica y cultural, de modo que es uno de los ámbitos fuertemente más globalizados las telecomunicaciones, en especial las televisivas, que han traspasado los límites nacionales con enorme facilidad. *Yo soy Betty, la fea* es un ejemplo, es un éxito en toda América Latina y el mundo, y se convirtió en producto global desde nuestra localidad; en ese sentido, se podría pensar ¿para qué entonces una política televisiva nacional si nos invaden producciones de todo el mundo? Un intento de respuesta podría plantear lo siguiente: es conveniente reconocer ese mundo global, pero es necesario reconocerlo críticamente para así saber en cuál lugar estamos ubicados; en tal sentido, una política televisiva nacional debe empoderar a sus habitantes con las herramientas necesarias para entender los riesgos y las potencialidades, tanto de sus productos particulares como de aquellos que nos llegan de fuera. Es importante recordar que la globalización es un escenario de pugnas y asimetrías, de poderes y saberes diferencialmente constituidos, que obligan a defender, construir y mantener un lugar en el mundo.

Con lo anterior se reconoce que universidades, institutos y normales carecen tanto de una reflexión seria y crítica de los medios de comunicación como de estrategias educativas que les brinden a los futuros maestros los elementos pedagógicos, geográficos, históricos y sociológicos que les permitan trabajar con y desde los medios y sus productos simbólicos. De ahí el drama y la angustia para ligar los productos y medios audiovisuales con la educación. Martín-Barbero (1999) diría: “Soy de los que piensan que nada le puede hacer más daño a la escuela que introducir modernizaciones tecnológicas sin antes cambiar el modelo de comunicación que subyace al sistema escolar: un modelo primordialmente vertical”; y esto no se resuelve introduciendo medios tecnológicos, porque la pregunta no es cómo usar los medios, sino qué cambios necesita la escuela para entender las transformaciones tecnológicas. Y si estas transformaciones también están cambiando la forma de leer y escribir, de vivir y entender el mundo, la escuela sufre de una esquizofrenia

cultural; es decir, no logra ligar el saber institucional de la escuela con el saber que exige la sociedad para trabajar, relacionarse o comunicarse con las nuevas tecnologías. Incluso, puede ser que estemos también presenciando lo dicho por Mead (1971) sobre esta cuestión desde el punto de vista de una transición generacional: nuestro pensamiento nos ata todavía al pasado, nacidos y criados antes de la revolución electrónica, la mayoría de nosotros no entiende lo que esta significa. Los jóvenes de la nueva generación, en cambio, se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un nuevo país. Una transición no de edad, sino de mentalidad frente al mundo.

Ahora bien, estas dificultades, quizá, encuentren su razón en una transformación cultural que nos arrolla de diversas maneras, si bien los medios son artefactos, pero, al unirlos con los productos simbólicos que ellos vehiculan, estos ya no son meros artefactos e instrumentos; es necesario mencionar que ellos son tecnicidad (relación social entre sociedad y tecnología), son la tecnologización de la experiencia, como plantea Piscitelli (2002), en la medida en que se integran con productos simbólicos y, al ser colocados en el escenario social y público, hacen parte de una forma de estar y comprender el mundo. Santos (2000) nos recuerda:

Es sabido que la principal forma de relación ente el hombre y la naturaleza, o mejor, entre el hombre y el medio, viene dada por la técnica. Las técnicas constituyen un conjunto de medios instrumentales y sociales, con los cuales el hombre realiza su vida, produce y al mismo tiempo, crea espacio. Sin embargo, esta forma de entender la técnica no ha sido completamente explorada.

En este planteamiento de Santos (2000), subyacen dos realidades: la primera, el vacío de una reflexión sobre la técnica, la tecnología y sus usos sociales, y la segunda, que estamos asistiendo a una tecnicidad de la sociedad que merece una preocupación.

Esta tecnicidad se ancla en las diferentes esferas de la sociedad: en las nuevas tecnologías del trabajo flexible, en las prácticas médicas, en el moldeamiento del cuerpo y en la educación. Una tecnicidad que penetra en las vidas de los individuos en su intimidad y en sus conciencias, en sus prácticas y formas de relacionamiento (Casal, 1989). No es la imagen del imperio tecnológico apocalíptico, es más una realidad de múltiples tácticas y estrategias que es necesario conocer y utilizar

críticamente como empoderamiento cultural en la actualidad. Entonces, asumir una postura crítica frente a las tecnologías contemporáneas de comunicación no traduce su negación ultranza y menos su uso sin razones pedagógicas claras. En tal sentido, y a manera de resumen sugerente, quisiera concluir, inspirado en Brunner (2000), con algunas ideas que señalan los nuevos escenarios, retos y búsquedas que enfrenta la educación en un mundo globalizado y tecnológicamente comunicado: la institución escolar en la actualidad está dejando de ser y perdiendo su centralidad en los procesos de socialización y educación, en la elaboración de conocimiento y recreación de saberes. En la actualidad, emergen otros lugares, escenarios y lógicas que ameritan ser abordados críticamente por la acción educadora y transformadora de la comunidad educativa, en especial los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. No solo basta levantar un discurso crítico contra los medios, los videojuegos, el internet y las relaciones sociales que ellos agencian o permiten, sino que es necesario pensar una vuelta de tuerca que interroge pedagógicamente estos asuntos, lo cual implica pasar de una universidad de las ideas a una que piense sus formas de producción.

El libro, la palabra del profesor y los cuadernos ya no son los soportes exclusivos de la comunicación educativa. Los ordenadores, el internet y la televisión ocupan también un lugar importante, mediador y comunicativo, que, sin aún reemplazar los formatos anteriores (incluso en propuestas de educación a distancia avanzadas), invita a otras reflexiones interesantes e importantes: ¿cuál es el lugar del docente en este nuevo contexto y el de sus saberes en la relación enseñanza-aprendizaje?, ¿acaso esta nueva tecnicidad fomenta en extremo una educación activa y la referencia profesoral tiende a una obsolescencia?, ¿estaremos asistiendo a otro de esos fines de la llamada posmodernidad, ya no de la razón, la ciencia y demás metarrelatos, sino del docente?

Preguntas en tono apocalíptico que quieren invitar a una cuestión más promisoriosa y responsable, y es interrogarnos por el sentido pedagógico, práctico e histórico de un profesor en el mundo contemporáneo, en el entendido de que no es una figura jurásica aún, pero ya dejó de ser lo que era en términos ilustrados y escolásticos. Ello ligado a la situación de saber, de conocimientos producidos, de estrategias de aprendizaje y modelos pedagógicos en la escuela de hoy, que están siendo interpelados por una sociedad de la información, la tecnología y el conocimiento, trascendiendo la noción de *sociedad industrial y estado-céntrica*. Ello obliga a

recontextualizar los alcances y retos de la educación en el presente, y sobre todo hacia el futuro, teniendo como marco de referencia los debates y las realidades inacabadas de la figura “omnipresente” de la globalización. Asuntos como la velocidad en el procesamiento de información y su masificación vertiginosa, las redes sociales y los bancos de información virtual, la movilidad virtual en contextos de aprendizaje diversificados y las exigencias de conectividad global, semejan un mundo avasallante con tiempos cada vez más cortos de aprendizaje y de “reciclaje cognitivo” y tecnológico prominente.

Asimismo, la educación y sus propósitos ya no están referidos exclusivamente a construir una comunidad imaginada ligada al Estado nación particular, sino que hoy es necesario pensar e instalarse en el mundo de la globalización, más allá de las fronteras nacionales territoriales con los desafíos, las potencialidades y los obstáculos que tal proceso encarna. Los tratados de libre comercio (TLC), la internacionalización de la educación y sus competencias, y la movilidad estudiantil y profesoral en pasantías, maestrías y doctorados, son ejemplos cada vez más cotidianos, y en muchos de ellos se reconoce que se vehiculizan a través de la tecnicidad actual. Tales transformaciones del mundo contemporáneo ponen de presente y de manera importante la pregunta por ¿cuáles y qué sujetos sociales requiere y está construyendo la educación en el mundo de hoy? Lo más probable es que redefina los roles clásicos que tanto maestro, alumnos y administrativos han desempeñado hasta el momento. Un sujeto que deberá padecer los desgarramientos de una sociedad que brinda posibilidades tecnológicas de intervención y a la vez empobrece la subjetiva del sujeto, si este queda inscrito exclusivamente en las lógicas del consumo y el mercado mediático (Zemelman, 1998). Así, los sujetos sociales ligados a la dinámica y las instituciones educativas tendremos que habilitar espacios públicos donde se reconozca y debata sobre políticas audiovisuales que encarnen, de hecho, políticas educativas que afronten la pertinente e inextricable relación entre educación-comunicación,<sup>6</sup> y, a la vez, que introduzca profundas reflexiones en la misma institucionalidad y mentalidad educativa.

El reto mayor de la escuela y la educación, de la enseñanza y las disciplinas es poder comprender críticamente las transformaciones que el mundo contempo-

6 Una interesante reseña de posturas al respecto de la relación educación-comunicación se puede encontrar

ráneo está propiciando sin pedirnos permiso, ocasionando desequilibrios culturales significativos que solo desde una reflexión seria y comprometida, desde una postura ética y política, podremos asumir ante un futuro menos desigual, pero sí más complejo y rico en aventuras que abran caminos de emancipación educativa y transformación social. Y reconocer en su profundidad la sentencia de Psicitelli (2002) cuando indica que estamos asistiendo a una

*etnotecnología* [que] pone de manifiesto las principales interferencias entre la producción de la subjetividad por parte de los medios —desde la propia palabra oral como expresión y forma personalizada del control social hasta las formas anónimas de las redes y los administradores electrónicos— y las formas concretas de encarnación del individuo en el mundo social con los medios o contra ellos.

## Referencias

- Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (1974). *La dialéctica de la Ilustración*. Sudamericana.
- Aparici, R (Coord.) (2010). *Conectados en el ciberespacio*. UNED.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización: sus consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós.
- Bell, D. (1996). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Alianza.
- Bourdieu, P. (1996). *Sobre la televisión*. Anagrama.
- Brunner, J. (2000). *Educación: nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Desde Abajo.
- Camps, V. (1998). *El malestar de la vida pública*. Grijalbo.
- Casal, R. (1989). Ciencia y técnica como ideología, racionalización, tecnocracia e inocencia política (Weber, Marcuse, Habermas, Gouldner). En F. O. Uña Juárez, R. Reyes Sánchez y J. Vericat, *Conocimiento y comunicación*. Montesinos.

- De Sousa-Santos, B. (1998). De la idea universidad a la universidad de las ideas. En Autor, *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del Hombre.
- Delgado Ruiz, M. (1999). *El animal público: antropología de los espacios urbanos*. Anagrama.
- Fajardo Fajardo, C. (1999). Hacia una estética de la cibercultura. *Universitas Humanística*, 48(48), 113-123. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/9579>
- García-Canclini, N. (2000). *La globalización imaginada*. Paidós.
- Hoffman, O. (1997). *Nueve ensayos sobre el espacio: representación y formas de apropiación*. Orstom.
- Huergo, J. (2007). *Los medios y tecnologías en educación*. [https://www.academia.edu/download/44886752/comunicaciAn\\_\\_cult\\_y\\_educaciAn.pdf](https://www.academia.edu/download/44886752/comunicaciAn__cult_y_educaciAn.pdf)
- Martín-Barbero, J. (1996). Comunicación, educación una relación estratégica. *Nómadas*, 5, 13-15.
- Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello.
- Martín-Barbero, J. (1999). Las transformaciones del mapa: identidades, industrias y culturas. En M. A. Garretón (Comp.), *América Latina: un espacio cultural en un mundo globalizado. Debates y perspectivas*. (pp. 296-331). Convenio Andrés Bello.
- Martín-Barbero, J. (2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. *Nueva Sociedad*, 169, 33-43. <https://pdfs.semanticscholar.org/f253/5f2cfe0ff735e08a57db4145d8d499d2dad0.pdf>
- Martín-Barbero, J. y Muñoz, S. (1992). *Televisión y melodrama*. Tercer Mundo.
- Mead, M. (1971). *Cultura y compromiso*. Granica.
- Orozco, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Norma.
- Ortiz, R. (1995). *Otro territorio: ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Convenio Andrés Bello.
- Piscitelli, A. (2002). *Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes*. Paidós.

- Quiroz, T. M. (2003). *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI*. Norma.
- Santos, M. (2000). Las técnicas, el tiempo y el espacio geográfico. En Autor, *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel.
- Sarlo, B. (1997). Del plano a la esfera: libros e hipertextos. *Palabra Clave*, 47(2). <https://personaybioetica.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/339>
- Sarlo, B. (1999). En el 2030 todos sabrán leer y escribir. *Revista Nueva Metáfora*, 1.
- Simone, R. (2000). *La tercera fase: formas de saber que estarnos perdiendo*. Taurus.
- Soja, E. (1993). *Geografías pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Schwarcz-Companhia das Letras.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and culture*. University of Chicago Press.
- Valderrama, H. (2000). *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*. Universidad Central.
- Williams, R. (1997). Cultura y tecnología. En J. Verne, *La política del modernismo: contra los nuevos conformistas*. Manantial.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Anthropos.



# La enseñanza de la geografía, una necesidad perenne: aportes desde salud pública\*

*Bayron Quintero Mallungo*

## Introducción

Tradicionalmente, la geografía ha estado asociada a la formación académica básica y, en esta medida, las imágenes que llegan a la mente al pensar en ella se vinculan rápidamente a mapas hechos a mano alzada, croquis, colores, papel calco, nombres de ríos o de capitales de departamento, a pesar de que en la actualidad no se dicta como clase exclusiva en las aulas de los colegios, lo que no le ha restado su histórico valor pedagógico. De manera simultánea, aunque más reciente en el tiempo, se ha dado su desarrollo profesional en la educación superior, este no tan reconocido socialmente, pero con importantes e interesantes avances de diferente índole, producto de la interacción de los geógrafos egresados con el mundo laboral, lo que ha abierto posibilidades que antes se consideraban impensables, inviables o, en el mejor de los casos, exóticas; sin desprenderse de su innato rol educativo en la sociedad.

En este contexto, se presentan algunos hallazgos derivados de la actividad profesional en geografía de la salud y, en particular, se realiza una recopilación de las

\* Este capítulo es producto de la lectura retrospectiva y sistematización del quehacer del profesional en geografía en las áreas de análisis de situación de salud (ASIS) y gestión del conocimiento del Hospital Centro Oriente, y de análisis de condiciones, calidad de vida, salud y enfermedad (ACCVSE) y de gestión del riesgo del espacio vivienda de la Subred Integrada de Servicios de Salud Centro Oriente, ambas empresas sociales de la ciudad de Bogotá.

experiencias obtenidas en el área de salud pública del Hospital Centro Oriente, hoy Subred Integrada de Servicios de Salud Centro Oriente, entre 2013 y 2019, que actúa como ente rector en salud delegado en las localidades ubicadas en la zona que da origen al nombre de la institución, por disposición de la Secretaría Distrital de Salud de Bogotá, en coherencia con la normativa vigente. Para ello, en principio, se esboza la relación que existe entre la geografía de la salud y la salud pública en América Latina, a continuación se revisan los casos de Colombia y de Bogotá en esta materia, y se culmina con el abordaje de las experiencias específicas obtenidas en las localidades mencionadas, con énfasis en los aportes y retos que ello puede significar para la educación geográfica.

## Geografía de la salud y la salud pública

Aunque poco común en la documentación y atípica como línea de desarrollo laboral en el país, la relación entre las ciencias geográficas y las ciencias de la salud resulta ser una de las más antiguas en razón de la indisoluble interacción de la humanidad con el medio, el cual desempeña un papel ambivalente desde la perspectiva antropocéntrica, toda vez que se constituye en espacio de vida donde se construye y entreteje todo tipo de relaciones y puede representar, paralelamente, una serie de amenazas que la afectan, entre ellas, patologías de diferente índole.

Justamente, el concepto de *salud* está implícito en este marco relacional, bajo la acepción según la cual “no es un acontecimiento solo del orden bionatural que acontece en el ámbito individual, sino que por su propia naturaleza es una resultante de las complejas y cambiantes relaciones e interacciones entre la individualidad biológica de cada uno y su entorno y condiciones de vida en los órdenes económico, ambiental, cultural y político” (Guerrero, 2008, p. 15). En otras palabras, la salud de un grupo poblacional es la expresión de los determinantes y de las condiciones multifactoriales y acumulativas en el tiempo, que incluyen la biología, el ambiente y las relaciones sociales (Íñiguez, 1998).

Pese a este reconocimiento, la geografía de la salud, entendida como “la disciplina que se ocupa de la aplicación del conocimiento geográfico, métodos y técnicas a la

investigación en salud, en la perspectiva de la prevención de enfermedades” (Íñiguez, 1998, p. 702), no ha logrado consolidarse como línea de desarrollo científico, institucional y profesional, a la vez que su conocimiento e incorporación en el quehacer técnico es muy limitado hasta entre los profesionales de la geografía. Tal situación está directamente asociada a la fragmentación histórica que han sufrido las disciplinas geográficas y que ha sido generalizable a la mayoría de países, con excepciones notables como los Estados Unidos, Francia, Alemania, Rusia, el Reino Unido y Bélgica (Íñiguez y Barcellos, 2003). No obstante, hoy por hoy existe consenso frente a la multicausalidad del proceso salud-enfermedad de los grupos poblacionales, lo que exige desplegar el arsenal teórico-práctico de la geografía y de las ciencias de la salud, orientado hacia un objetivo común, a saber: el bienestar humano y la gestión del riesgo en salud, en consideración al devenir característico de la relación del hombre con su territorio, las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas en que se da esta y la manera en que se estructura la prestación de los servicios de salud (asistenciales y de salud pública).

Pese a la falta de continuidad, la experiencia recabada en América Latina por Íñiguez (1998) e Íñiguez y Barcellos (2003) plantea algunos hallazgos a considerar como elementos necesarios para trascender la situación actual de la geografía de la salud e incorporar otros de subdisciplinas implícitamente abordadas, pero explícitamente desconocidas, como la educación geográfica. Inicialmente, la incorporación de los enfoques geográficos al análisis sobre la desigual distribución del bienestar y la salud de las poblaciones requiere la incorporación de la tríada conocer-interpretar-actuar, asunto que cobra especial relevancia en la administración en salud en la medida en que “el conocimiento es incompleto o deficiente y la interpretación infrecuente, las intervenciones, por tanto, en el caso en que sean posibles, no favorecen la generación de alternativas o la toma de decisiones racionales y equitativas” (Íñiguez, 1998, p. 704). En tal sentido, el primer paso para explorar el conocimiento es la identificación y definición de fuentes de información, las cuales, desde la perspectiva del sector salud en la región, presentan limitaciones desde el punto de vista de la escasa regularidad de la integración de los datos de la medicina privada con los provenientes de instituciones estatales, notificación no sistemática de la información de morbilidad e inexistencia o deficiente calidad de los registros de defunciones (Íñiguez, 1998; Íñiguez y Barcellos, 2003).

Por otra parte, los países de la región se han caracterizado por definir unidades geográficas y escalas de trabajo particulares para el sector salud, en su descentralización e intentos por abordar el significado de lo local con la intención de minimizar los desenlaces en salud, a través de la atención primaria vinculada a la participación comunitaria y la articulación intersectorial. También en línea con los llamados de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) relativos al análisis y la vigilancia de la salud en consideración a las condiciones de vida, con lo que se privilegia el ambiente, entendido como “el contexto histórico, geográfico, demográfico, social, económico, cultural, político y epidemiológico de los grupos humanos, donde existen complejas relaciones de determinación y de condicionamiento” (OPS, 1999, p. 1).

En esta medida, la salud pública se ha reconocido como la arista del sector salud que mayores posibilidades de incorporación del enfoque geográfico tiene, dadas sus características, entre ellas, a modo de ver de Rojas-Ochoa (1993), citado por Íñiguez (1998, p. 707), la propensión por un nivel de análisis poblacional, su carácter interdisciplinar en la investigación e intersectorial en la acción, y su capacidad de articular las acciones gubernamentales con las de las comunidades educadas y organizadas, y con los servicios para el diagnóstico y tratamiento de enfermedades o discapacidades, con los que procura el mejoramiento ambiental, físico y social.

Una tercera línea se deriva de la creciente necesidad de fortalecer las capacidades de análisis, gestión, monitoreo y toma de decisiones en la salud pública, para lo cual resulta útil el abordaje de la situación de salud y calidad de vida de la población desde perspectivas integradoras, que, además de reconocer las características propias de la información sanitaria, las dimensionen espacialmente, en el entendido de que las necesidades o los problemas de salud de la población presentan una intrincada relación con el territorio que habitan y con el que interactúan permanentemente. De esta manera, los sistemas de información geográfica (SIG) han ganado participación y aceptación tanto en los estudios de distribución de la morbimortalidad y otros daños como en la estructuración de los sistemas de salud (Íñiguez y Barcellos, 2003) a diferentes escalas espacio-temporales.

En consonancia con ello, se suscita discusión frente a dificultades transversales a los hallazgos enunciados, las cuales están asociadas con:

1. La dispersión de la información generada, sus diferentes formatos y las dificultades para su digitalización, lo cual está vinculado con la ausencia de un sistema único de información que condense los datos capturados por las acciones de salud pública en general, situación que es menos crítica con los generados en el Sistema de Vigilancia en Salud Pública (Sivigila), en razón de su reglamentación única nacional, sistematicidad, oportunidad y obligatoriedad (Decreto 3518/2006, de 9 de octubre).

2. La falta de correspondencia entre las unidades territoriales que se definen desde el sector salud y sobre las que operan las bases de datos resultantes, y los diferentes sectores de la Administración pública. Al respecto, resulta ilustrativa la experiencia del Distrito Capital en los cuatrienios 2012-2015 y 2016-2019, puesto que en ambos se establecieron dominios espaciales para la operación de una parte del sistema de salud. En el primero de ellos, la base del programa de salud pública fueron los territorios y microterritorios saludables, que, aunque partieron de la división político-administrativa definida, añadieron una nueva. Y en el segundo, la reorganización del sector salud implicó la fusión de las empresas sociales del estado (ESE) en cuatro nuevas entidades, denominadas subredes integradas de servicios de salud, cuyo orientador nominal y operativo fue su cobertura geográfica, así: norte, centro-oriente, sur y suroccidente. En ambos casos, se crearon unidades geográficas exclusivas, lo que, en algunas ocasiones, dificulta la interacción e interoperabilidad con las bases de datos o sistemas de información de los demás sectores distritales, más si se considera que estas unidades emergentes, por lo general, cambian entre una Administración y otra (Íñiguez y Barcellos, 2003).

## El silencio colombiano y la singularidad bogotana

Hasta ahora, el contexto regional esbozado es aplicable a Colombia, país que en materia investigativa y de formación académica de nivel superior en geografía de la salud ha sido considerado como “relativamente silencioso” (Íñiguez y Barcellos,

2003, p. 335) por sus escasas iniciativas al respecto. No obstante, la normativa sectorial y las apuestas particulares del Distrito Capital, como se esbozó, merecen una lectura detenida para identificar aprendizajes y retos desde la perspectiva de la geografía en general y de la educación geográfica en particular.

A escala nacional, se ha promulgado una serie de normas que propenden y fortalecen el análisis de la situación de salud, entre ellas, el Decreto 3518/2006, de 9 de octubre, en el que se define como función específica del Ministerio de Salud y Protección Social (MinSalud) la elaboración del “análisis de la situación de la salud del país, con base en la información generada por la vigilancia y otras informaciones que permitan definir áreas prioritarias de intervención en salud pública y orientar las acciones de control de los problemas bajo vigilancia”; la Ley 1122/2007, de 9 de enero que creó el Plan Nacional de Salud Pública, expresado en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 y sus respectivas reglamentaciones por cuatrienio; la Resolución 425/2008, de 11 de febrero en la que se establecen las actividades para la elaboración del proyecto del plan de salud territorial y la construcción del diagnóstico general de la situación de salud territorial; y la Resolución 1841/2013, de 28 de mayo que adoptó el Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021, en que se “reconoce la importancia del ASIS [análisis de situación de salud] en todas sus fases metodológicas” (MinSalud, 2014, p. 19).

Para el caso particular de Bogotá, el Plan Territorial de Salud 2012-2015 se planteó sobre la base según la cual “el abordaje de la situación de salud, y la correspondiente construcción de soluciones, se realizan a partir de un enfoque integral e intersectorial, con participación ciudadana y de múltiples disciplinas y saberes” (Secretaría Distrital de Salud, 2012, p. 17). Asimismo, considera el enfoque territorial como uno de sus pilares, en el que el territorio es entendido “como una construcción social donde interactúan actores sociales, factores económicos, históricos, culturales, ambientales y geográficos, [en tanto] el concepto de territorios sociales permite entender que la calidad de vida tiene su mayor poder expresivo en los espacios cotidianos de vida de las personas” (p. 30).

En este marco de referencia, se formula el programa Territorios Saludables como parte del componente de salud pública, cuya función es

aportar a la afectación positiva de los determinantes sociales para mejorar la calidad de vida y la salud de la población del Distrito Capital, mediante la formulación, implementación, seguimiento y evaluación de políticas públicas; la garantía de las acciones de promoción y protección de la salud; la prevención de la enfermedad; la vigilancia de la salud pública y la gestión del conocimiento; a través de la participación social, sectorial, interinstitucional y transectorial, en el marco del modelo de atención en salud, con enfoque poblacional y diferencial, desde la diversidad y de derechos en los territorios de la ciudad. (Secretaría Distrital de Salud, 2012, p. 142)

De igual manera, se establecen como funciones de la Secretaría Distrital de Salud la elaboración, actualización y divulgación de la información resultado del análisis de la situación de salud de la población, incluso la respuesta sectorial e intersectorial de los actores en el territorio distrital (Secretaría Distrital de Salud, 2012). Tales indicaciones se materializaron en la incorporación del componente de ASIS local al área de vigilancia epidemiológica, operada por las ESE del Distrito Capital, cuyo talento humano lo conformaron epidemiólogos, profesionales sociales, técnicos en sistemas y geógrafos para cada localidad, a los cuales se les asignó el desarrollo de diagnósticos locales con participación social, la estrategia de sala situacional, los comités de vigilancia epidemiológica (COVE), los comités de vigilancia epidemiológica comunitaria (Covecom), los documentos de análisis y el seguimiento a indicadores de situación de salud y anuarios epidemiológicos (Secretaría Distrital de Salud, 2014a).

Con el cambio de Administración en 2016, se reorganizó el sector convirtiendo el proceso de ASIS en el componente de análisis de condiciones, calidad de vida, salud y enfermedad (ACCVSyE), incorporado al área de gobernanza, entendida esta última como “un proceso dinámico, sistémico, integral, participativo y estratégico que permite incidir de forma activa en las agendas políticas de otros sectores para modificar las condiciones que son determinables y que están involucradas en la protección de la vida y la prevención de la enfermedad” (Secretaría Distrital de Salud, 2016, p. 5), e implicando ajustes en los productos a su cargo.

En este sentido, el ACCVSYE se orientó a “procesos analítico-sintéticos que abarcan diversos tipos de análisis, que permiten caracterizar, medir y expli-

car las condiciones de salud y el perfil de enfermedad de una población, así como sus determinables, sean estos competencia del sector salud o de otros sectores” (Secretaría Distrital de Salud, 2016, p. 7), los cuales fueron materializados en la elaboración de la matriz y el documento de seguimiento y monitoreo de indicadores de salud, el documento de análisis de condiciones de salud y calidad de vida, la ejecución de sala situacional, la construcción de boletines locales y del documento de análisis diferencial para poblaciones priorizadas, con un equipo que conservó la conformación profesional anterior, salvo por el técnico en sistemas, aunque el número de profesionales sociales y geógrafos fue reducido.

Independiente del cambio administrativo, el geógrafo, además de apoyar la construcción de los productos mencionados, ha tenido a su cargo una serie de procesos que, en general, apuntan a los hallazgos realizados en América Latina frente a la geografía de la salud, a saber (Secretaría Distrital de Salud, 2014b, 2018a):

- Talleres de geocodificación y georreferenciación: Capacitación a funcionarios de diferentes áreas de cada ESE y de unidades primarias generadoras de datos (UPGD) en geocodificación, georreferenciación, estandarización de bases (registros, localidad, barrio y dirección) y lógica cartográfica.
- Atlas de discapacidad: Análisis espacial de las dinámicas de la población con discapacidad registrada a nivel local.
- Atlas de salud pública: Documento orientado a la caracterización de las condiciones de vida de la población local mediante cartografía temática, para fortalecer el análisis de la situación de salud en las diferentes escalas del territorio.
- Documento de reconocimiento territorial y consolidación de información geográfica para el análisis de accesibilidad, límites y fronteras geográficas.
- Informe de georreferenciación de eventos de estadísticas vitales que corresponde al resultado de la georreferenciación de nacimientos y defunciones por lugar de ocurrencia a partir de las bases del Registro Único de Afiliación (RUAF).
- Cartografía de subsistemas de vigilancia en salud pública (VSP) y demanda: Elaboración de mapas según los acuerdos con los subsistemas, las áreas y los componentes de las ESE en relación con sus objetivos.
- Construcción y ajuste de territorios y microterritorios saludables: Delimitación en campo, digitalización y puesta en marcha de terri-

torios saludables por localidad, en consideración a que cada uno de ellos puede componerse de una o más unidades de planeamiento zonal (UPZ), pero los microterritorios no pueden superarla. De esta manera, cada territorio estaba conformado por 12 microterritorios saludables, abordando 9600 familias de estratos 1 y 2, principalmente.

Como se observa, las actividades dispuestas pueden clasificarse en tres niveles: aquellas vinculadas con la calidad del dato (talleres e informe de georreferenciación de estadísticas vitales), unidades geográficas para el levantamiento de datos y su procesamiento (delimitación de territorios y microterritorios saludables) y cartografía y análisis en salud (cartografía de subsistemas de VSP y a demanda, atlas de discapacidad, atlas de discapacidad y documento de accesibilidad). No obstante, el desarrollo de cada una indica que el elemento en que convergen todas corresponde al proceso de captura, registro, validación, ajuste y representación de los datos espaciales y, paralelamente, pone de manifiesto la relevancia que tienen estos últimos como insumo fundamental para hacer una lectura contextual cercana a la realidad de los territorios.

## Educación geográfica y salud pública: hallazgos desde el centro-oriente bogotano

Por definición, todos los sistemas de VSP incluyen variables de ubicación geográfica de diferente nivel para realizar la efectiva notificación, de modo que es la dirección la unidad básica de medida, sin embargo, se requiere su complementación mediante el diligenciamiento preciso de otros componentes como el departamento, el municipio, el área (urbana o rural) y el barrio de residencia, sumando la localidad para el caso de Bogotá. Pese a ello, la evidencia práctica ha demostrado la falta de correspondencia entre unas y otras, por razones atribuibles al conocimiento ciudadano impreciso de la división político-administrativa de su entorno, los problemas estructurales que poseen estas últimas en el Distrito Capital y los errores inducidos por la manera en que se capturan, registran y procesan los datos en el sistema de salud, lo que pone de relieve la necesidad imperante de volver rutinario el conocimiento de la distribución geográfica de las situaciones de salud en todas las áreas y componentes del sector (Íñiguez y Barcellos, 2003).

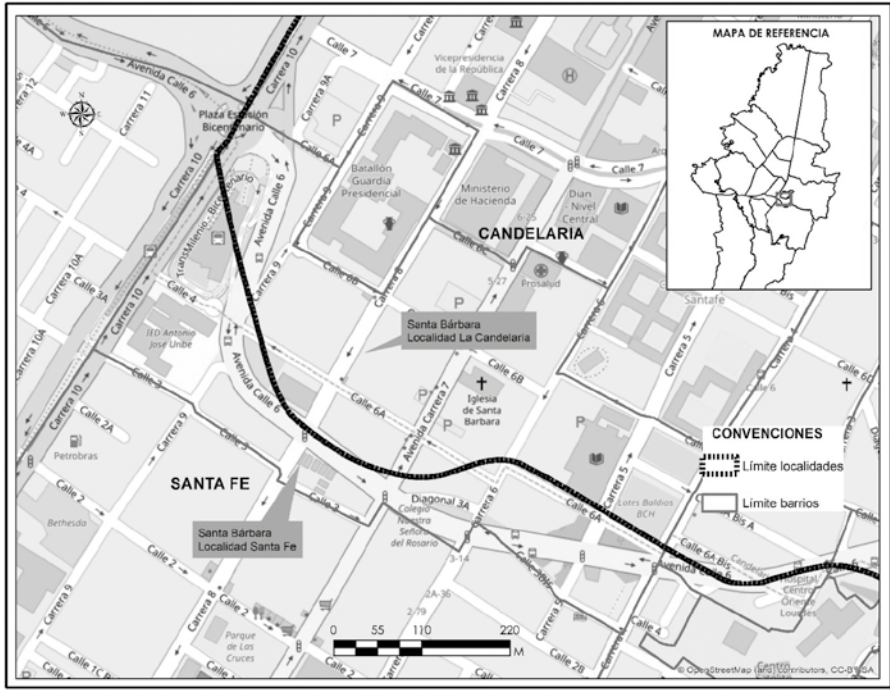
No es otra cosa que reconocer la necesidad de incorporar al quehacer de la salud, aunque no exclusivo de este sector, la comprensión del lugar que cada uno (como ciudadano y como profesional) ocupa en el mundo y las relaciones particulares que establece con los demás y con su entorno, local, regional o global (Buitrago, 2005). Lo anterior incide directamente en la manera en que se lee, interpreta y analiza el territorio de vida.

A modo de ejemplo, en la actualidad, la Subred Centro Oriente se ha encargado de las acciones de salud pública en las localidades ubicadas en la zona que le da su nombre, es decir, Santafé, San Cristóbal, Los Mártires, Antonio Nariño, La Candelaria y Rafael Uribe Uribe, desarrollando procesos y construyendo los productos propios del ACCVSYE en general, y de la gestión y análisis de la información geográfica en particular. En este marco de referencia, se han identificado elementos propios de la relación sociedad-territorio que, inevitablemente, han impactado la manera en que se desarrollan las acciones de salud pública y que ponen en el centro de discusión el territorio como construcción social.

Un primer elemento está estrechamente vinculado con el conocimiento que los ciudadanos poseen de su barrio y, por extensión, de su localidad. La revisión mensual de los registros de nacimientos y defunciones dan cuenta de ello, toda vez que es muy común encontrar falta de correspondencia entre la dirección, el barrio y la localidad de residencia suministrados al personal médico, cuyas razones pasan por franco desconocimiento o el reconocimiento del espacio geográfico barrial como parte de una localidad desde el sentir comunitario, lo que no necesariamente coincide con la división político-administrativa e, incluso, tiene que ver con la divergencia en la manera como la comunidad reconoce su barrio y el nombre que le ha sido asignado por la Administración distrital.

Resulta ilustrativo el caso del barrio Santa Bárbara, emplazado en cercanías a la Casa de Nariño, en el centro de Bogotá, que en la actualidad se encuentra fragmentado en dos áreas: una perteneciente a la localidad La Candelaria y la otra en la vecina Santafé, situación no reconocida por el grueso de la población que allí reside y que tiene su origen en la construcción de la avenida de los Comuneros o calle 6, cuya proyección reglamentada no es coincidente con

la vía levantada, a lo que se suma que el límite local está basado en la primera y no en la última (figura 9.1). De esta manera, es esperable que algunos usuarios del sector reporten su dirección como parte la localidad La Candelaria y su única UPZ, la 94, pero al georreferenciarla esta se ubique en la UPZ 95 de la localidad de Santafé.



**Figura 9.1.** Zona limítrofe entre las localidades de Santafé y La Candelaria.

**Fuente:** Elaboración propia con datos de OpenStreetMap, Infraestructura de Datos Espaciales para el Distrito Capital (Ideca) y la mapoteca web de la Secretaría Distrital de Integración Social.

Ahora bien, la contraparte de esta situación se ubica en el personal de salud que capta los datos suministrados por los usuarios, pues, aunque de ellos no depende totalmente la fiabilidad de estos, su interacción puede representar una oportunidad para reducir las posibilidades de error, para lo cual se requiere que reconozcan la estructura urbana básica del Distrito Capital. Siguiendo con la localidad de La Candelaria, es habitual que la ciudadanía la asocie con el centro histórico que alberga parte de la institucionalidad nacional y distrital, empero, los ejercicios de georreferenciación de hechos vitales antes

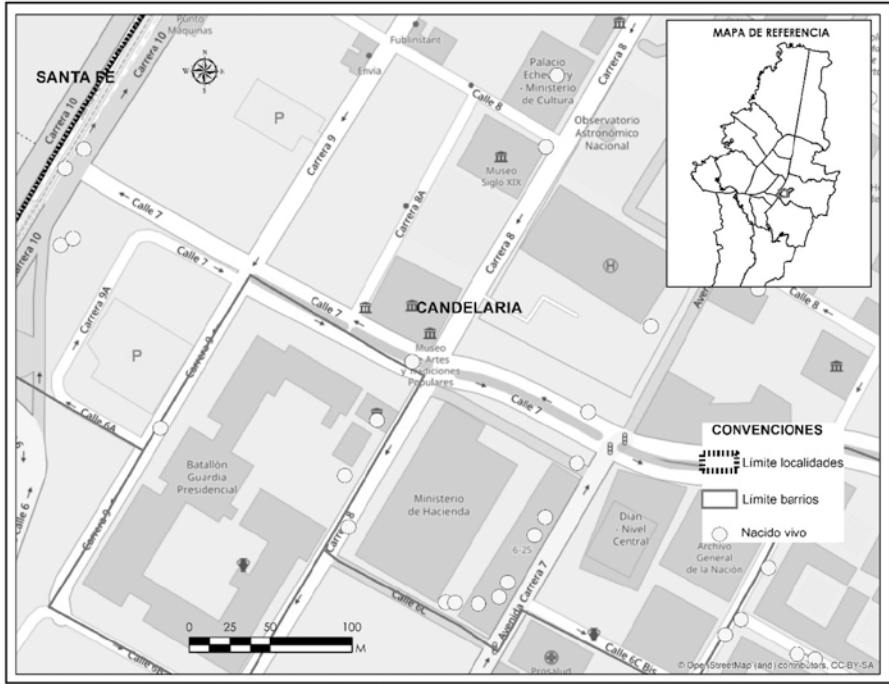
referidos han permitido dimensionar situaciones que involucran el territorio y su conocimiento en la cadena de captura y registro de datos espaciales.

Según se observa en la figura 9.2, algunos nacimientos registrados entre enero y septiembre de 2013 en la localidad de La Candelaria se ubican en edificaciones institucionales como el Batallón Guardia Presidencial, los ministerios de Hacienda y Cultura, el Museo del Siglo XIX y zonas verdes aledañas a la carrera 10, lo que resulta ser discordante con la vocación de estos equipamientos y la dinámica poblacional del territorio particular. Esta situación se ha atribuido a la presunción de residencia en Bogotá de los usuarios atendidos por parte del personal médico, cuando su lugar de vivienda corresponde a otros municipios, cuya nomenclatura es similar a la del centro de la ciudad, o al diligenciamiento redundante o incompleto de los sufijos espaciales que emplean las direcciones del Distrito Capital según su ubicación. De nuevo, el centro de la discusión se erige alrededor del espacio geográfico y, para este caso puntual, está asociado a su lectura incompleta, ignorando, consciente o inconscientemente, las relaciones que existen entre las unidades geográficas y su escala.

Justamente, los talleres de geocodificación, georreferenciación y lógica cartográfica están orientados a abordar tales temas, cuyo desarrollo consta de tres momentos en los que el orientador interactúa permanentemente con el auditorio, a partir de los elementos metodológicos que se detallan a continuación:

- Percepción del territorio a partir de una pregunta orientadora: ¿cómo dibujas Bogotá?, cuya respuesta se debe plasmar en un trozo de papel para su posterior discusión en plenaria; paso seguido, el orientador del taller recoge los elementos comunes y particulares de los mapas mentales presentados.
- Los resultados del ejercicio de percepción dan paso a la contrastación con las directrices del *Manual de nomenclatura* de Catastro Distrital frente a la captura y el registro de datos espaciales en Bogotá, lo que permite diferenciar claramente subjetividad de objetividad en la generación de datos e información geográficos. Como mecanismo de evaluación intermedia, se presentan algunas direcciones y el auditorio debe valorar su concordancia con los elementos expuestos.
- Aplicativos web de información geográfica: Se ilustra el acceso y funcionamiento de cuatro herramientas en línea distritales para desplegar

y consultar información geográfica, a saber: geocodificador individual de direcciones de la Secretaría Distrital de Salud, portal de mapas de la Ideca, mapoteca web de la Secretaría Distrital de Integración Social y el Sistema de Información de Norma Urbana del Plan de Ordenamiento Territorial (Sinupot) de la Secretaría Distrital de Planeación.



**Figura 9.2.** Ubicación de nacimientos reportados entre enero y septiembre de 2013, localidad La Candelaria.

**Fuente:** Elaboración propia con datos de OpenStreetMap, IDECA, mapoteca web de la Secretaría Distrital de Integración Social y bases de datos preliminares del aplicativo web RUAF-ND, ajustada al 11.10.2013, con corte a 30.9.2013.

Como parte de los hallazgos relacionados con la percepción, se ha identificado el reconocimiento de los cerros orientales y algunos cuerpos de agua como referentes naturales, así como las troncales de Transmilenio y vías arteriales de la ciudad como hitos antrópicos, que facilitan la orientación. Pese a ello, no es clara la manera en que esta se estructura catastralmente, sobresaliendo el desconocimiento por los límites de los sufijos sur y este y, por extensión, de las localidades y sus zonas internas a las que han sido asignados, lo que se ha establecido como una de las mayores falencias de la población capacitada frente a su quehacer en los servicios asistenciales y de salud pública.

A la luz de lo expuesto, los temas aquí ilustrados convergen en el origen de la cadena de captación de datos y su conversión en información para la toma de decisiones, lo que pasa, obligatoriamente, por preguntarse qué sucede y dónde; y es allí donde la educación geográfica desempeña un papel estratégico, no solo para la geografía de la salud, sino para el sector salud en el sentido amplio de su operación. En esta medida, los escenarios son diversos y los públicos variados, pero cuentan con un elemento común: el espacio geográfico, aquel que involucra el hogar, las rutas para acceder a bienes y servicios, el trabajo, los lugares de ocio y, en general, el territorio donde se desarrolla la vida misma. Pero esta realidad fáctica no siempre es consciente y requiere su incorporación tanto al quehacer técnico como al ejercicio de una ciudadanía informada y responsable.

Es allí donde deben surgir preguntas clave que permitan la asociación consciente de los saberes y las prácticas geográficas cotidianas al saber hacer, independiente del área de trabajo y no exclusivamente ligado a ella, pues esta es una cuestión vinculada históricamente al ser humano, entre ellas, ¿cuál es mi territorio? ¿qué entiendo por ello?, ¿dónde vivo?, ¿dónde trabajo?, ¿qué elementos hay entre un lugar y otro?, ¿qué particularidades tienen estos lugares?, ¿qué los hace diferentes de otros?, ¿qué interacciones implica mi trabajo?, ¿con quién debo interactuar?, ¿qué características tienen esas personas? Y es que no es lo mismo vivir o trabajar en cercanías a la zona de alto impacto ubicada en el centro de la ciudad, donde se sitúan establecimientos de comercio sexual, que en otras latitudes y altitudes capitalinas, pues cada una responde a procesos sociohistóricos diferentes, aun cuando todo sea reconocido nominal y político-administrativamente como Bogotá.

En concordancia con ello, la lectura contextual y situacional debe considerar, además, lo variopinto que, por definición, es el territorio, y en particular el de cobertura de la Subred, el cual alberga desde el centro histórico de la ciudad hasta las zonas de venta y consumo de sustancias psicoactivas más mediáticas en los últimos tiempos (El Cartucho en la localidad de Santafé y El Bronx en la localidad de Los Mártires), pasando por la mencionada zona de alto impacto (barrio Santafé en la localidad de Los Mártires). Estas situaciones están acompañadas por altas tasas de migración en las localidades de Los Mártires, La Candelaria y Santafé (Banguero-Lozano y Banguero de la Barrera, 2013), lo que ha estado asociado con un alto y constante flujo de personas que “consumen” el espacio céntrico de la ciudad y

aquellos que allí llegan temporalmente, y ha redundado en falta de apropiación y pertenencia, hecho más evidente en algunos sectores locales (Cardeño, 2007), en contraste con el carácter más residencial y menos itinerante de las localidades de Antonio Nariño, Rafael Uribe Uribe y San Cristóbal.

Este marco de referencia territorial trae consigo consecuencias que, en principio, no se dimensionan, pero que requieren su consideración para la planeación, la ejecución y el seguimiento de las actividades en salud pública. Solo basta pensar en las acciones de vigilancia epidemiológica, cuya operación básica implica la búsqueda de un individuo o una comunidad que ha sido afectada por un evento adverso en salud para su intervención. Lo anterior, en el escenario antes dilucidado, puede ser más complejo a causa de la dinámica propia de grupos poblacionales presentes en el territorio, como habitantes de calle, personas en ejercicio de prostitución, personas pertenecientes a la comunidad de lesbianas, gais, transexuales y bisexuales (LGTB), víctimas del conflicto armado y, recientemente, migrantes venezolanos. Pese a que cada uno tiene características particulares, el dónde resulta ser un elemento común a todos, pues, en mayor o menor medida, ha significado un desafío para el sector su ubicación concreta por razones ligadas a la manera en que se relacionan con el espacio, como la de los habitantes de calle; por seguridad, para el caso de las víctimas del conflicto armado, la población LGTB o las personas en ejercicio de prostitución; o por su alta volatilidad migratoria para la población venezolana. En cualquier caso, es necesario reconocer la manera en que las poblaciones presentes en el territorio se relacionan con él para idear estrategias que permitan garantizar su derecho a la salud.

En esta misma perspectiva, recientemente la normativa nacional, mediante la Resolución 429/2016, de 17 de febrero y la Resolución 3280/2018, de 2 de agosto, entre otras, sienta las bases estratégicas y operacionales para la implementación y el desarrollo de la Política Integral de Atención en Salud (PAIS), que busca “la generación de las mejores condiciones de la salud de la población, mediante la regulación de la intervención de los integrantes sectoriales e intersectoriales responsables de garantizar la atención de la promoción, prevención, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y paliación en condiciones de accesibilidad, aceptabilidad, oportunidad, continuidad, integralidad y capacidad de resolución” (Resolución 429/2016, de 17 de febrero). Para ello, establece rutas integrales de atención en

salud (RIAS), orientadas a definir las intervenciones individuales y colectivas de los diferentes actores del sector, para “anticiparse en la ocurrencia de los eventos de interés en salud pública, controlar los riesgos para la salud del individuo, la familia y la comunidad, prevenir las enfermedades y los traumatismos, así como la discapacidad ocasionada por la enfermedad” (Resolución 429/2016, de 17 de febrero).

En el Distrito Capital, este mandato se vuelve operativo, en parte, mediante la identificación poblacional que actualmente realiza el componente de gestión del riesgo del espacio vivienda. Este último definido como parte de la estrategia de APS para el cuatrienio 2016-2020, que corresponde a aquellos usuarios de la empresa promotora de salud (EPS) pública Capital Salud que “no han asistido a los programas de Protección Específica y Detección Temprana y usuarios que no han acudido a controles de seguimiento de su patología o con algún evento de interés en salud pública priorizado (Materno e Infantil, Crónicos y Salud Mental)” (Secretaría Distrital de Salud, 2018b, p. 7), para ubicarlo, realizar visita domiciliaria y aplicar un instrumento de identificación de necesidades de atención en acciones de protección específica y detección temprana, a partir del cual se identifica su nivel de alerta de riesgo individual y familiar y, según el resultado, se canaliza o activan las RIAS respectivas.

En este marco operativo, el rol del geógrafo está centrado en la fase de planeación, que comprende la revisión, depuración y ajuste de las direcciones reportadas en las bases de datos dispuestas, en concordancia con las directrices del Manual de nomenclatura de Catastro Distrital, su geocodificación masiva mediante el aplicativo de la Secretaría Distrital de Salud, la corrección de aquellas inexactas y la georreferenciación de los usuarios, los cuales son asignados a gestores del riesgo, que corresponden a auxiliares de enfermería, para que ejecuten el proceso antes descrito, en consideración a la meta de usuarios efectivos establecida distritalmente (Secretaría Distrital de Salud, 2018b). Además, para facilitararlo, se proporciona a cada gestor un enlace web de Google Maps para que puedan visualizar geográficamente los usuarios asignados y puedan planear de mejor manera los recorridos en terreno.

Pese a ello, esta fase de trabajo se encuentra constantemente desafiada por factores de varios frentes, algunos de los cuales ya han sido, por lo menos,

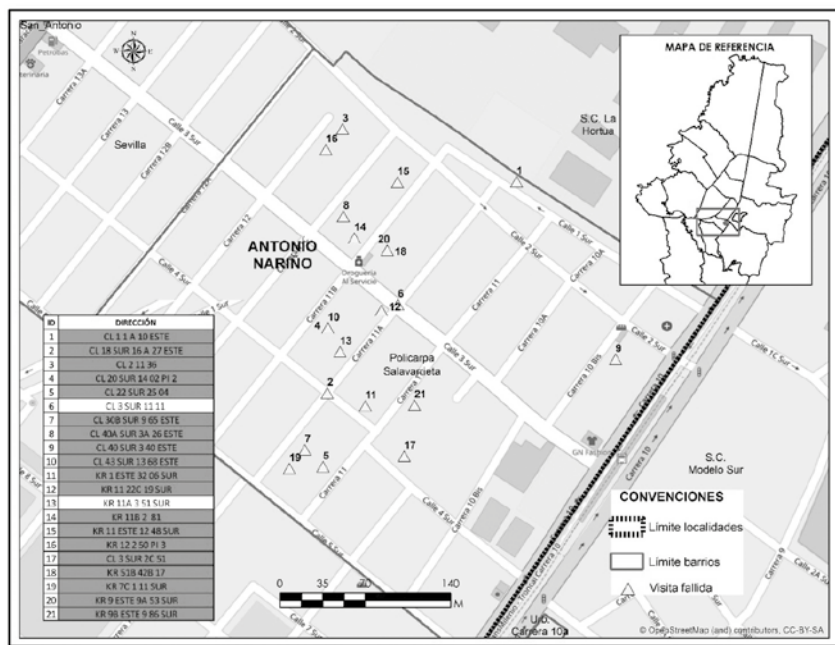
enunciados en el presente documento. El primero de ellos está relacionado, indudablemente, con la información que suministran los usuarios al personal de salud, la cual, a veces, corresponde a direcciones antiguas o con sufijos de orientación (sur y este) no coincidentes con los barrios y las localidades reportados; sin embargo, se presentan externalidades que pueden agudizar tal situación, como el registro errado o incompleto del personal de las instituciones en los sistemas de información pertinentes, en los formatos análogos o en su digitalización. En segundo lugar, pero para el nivel particular de mayúscula importancia, se encuentra el grado de desactualización de los datos de los usuarios, lo cual ha redundado en visitas fallidas por su traslado a otras localidades, números de teléfono fijo o móvil inactivos, o direcciones no relacionadas con su lugar de residencia.

Por otro lado, el margen de error inherente a las herramientas tecnológicas disponibles para la geocodificación y georreferenciación ha significado la ubicación de ciertas direcciones en zonas que no cuentan con la malla vial especificada, aun cuando el resultado indicado por la herramienta supone exactitud, como en los ejemplos ilustrados en la figura 9.3, donde se evidencia que de 21 direcciones georreferenciadas en el barrio Policarpa Salavarrieta de la localidad de Antonio Nariño, solo dos se corresponden con la malla vial de la zona.

En su conjunto, estos elementos desdibujan o reducen la potencia del criterio geográfico que teóricamente se plantea en la fase de planeación, toda vez que la intención de agrupar usuarios por cercanía, para optimizar los tiempos y movimientos de los gestores, se ve truncada por la necesidad apremiante de agendar cita con el usuario al que se ha podido contactar por algún medio en su dirección actual (la cual puede o no estar cerca de la reportada inicialmente en la base de datos), o de declarar definitivamente la visita como fallida al no lograr ningún contacto, o de solicitar al profesional en geografía usuarios adicionales en cualquier otra zona local, con tal de cumplir con la meta determinada.

Aunque esta arista de la asociación entre la educación geográfica y la geografía de la salud no resuelve todas las dificultades del sistema de salud colombiano, las cuales tienen su origen en aspectos políticos, jurídicos y financieros de orden estructural, es un hecho que aporta y puede seguir aportando en el proceso de generación de cono-

cimiento más completo y preciso de las realidades locales del Distrito Capital, de la mano de las percepciones de la comunidad abordada y de los funcionarios involucrados. Más aún, la experiencia de Bogotá puede ser la base angular para promover proyectos en la misma línea de trabajo a escala nacional, que no solo contribuya al fortalecimiento y maduración de la educación geográfica en salud, sino que tenga efectos prácticos en la cotidianidad de la ciudadanía que, como se mencionó, está relacionada ineludiblemente con el territorio y la salud.



**Figura 9.3.** Ubicación de visitas fallidas por ubicación en el barrio Policarpa Salavarieta, localidad de Antonio Nariño.

**Fuente:** Elaboración propia con datos de OpenStreetMap, Ideca, mapoteca web de la Secretaría Distrital de Integración Social y bases de datos de visitas fallidas del Espacio Vivienda, Subred Centro Oriente ESE, enero de 2019.

## Retos y sugerencias

La posibilidad de interactuar con personas del sector salud de diferentes vertientes profesionales y técnicas, y con saberes variados, tomando como excusa la georreferenciación, un término cada vez más frecuente en el diario vivir en

razón de la masificación de dispositivos electrónicos con sistemas globales de navegación por satélite, ha permitido poner en el centro de discusión el territorio como concepto y construcción individual y social, así como explorar las percepciones y relaciones que se tejen alrededor de esta relación. Además, ha dejado entrever la necesidad apremiante de incorporar la conciencia del lugar que se ocupa no solo a escala personal sino profesional como parte fundamental en el proceso de reconocimiento y lectura del territorio orientado hacia la toma de decisiones ajustadas a su dinámica.

En esta medida, el desconocimiento o inconciencia geográficos que se percibe en el sector plantea la necesidad de educar en una geografía menos basada en lo memorístico y más centrada en el reconocimiento del territorio de vida, sus dinámicas, sus escalas y actores. En este escenario, la escuela representa una oportunidad para lograrlo, pero requiere, necesariamente, no abstraerla como un hecho aislado del contexto en que se ubica, sino, al contrario, incorporarla como un actor clave en el que debe confluir este entorno, los espacios de vida cotidiana y los contextos del estudiante y su familia, los cuales hacen parte fundamental de la materialización de los conceptos y de las metodologías de la geografía al diario vivir.

De manera análoga, sucede con las instituciones de salud, algunas de las cuales han sido producto de luchas comunitarias en los barrios donde se ubican (sobre todo públicas), en las que debe incorporarse o fortalecerse la lectura de las particularidades territoriales del sector donde funcionan y de la población objeto, más cuando se trata de entidades estatales con orientación y enfoque territoriales. Lo anterior pone de manifiesto que los avances logrados hasta ahora han tenido lugar en el sector público, gracias al doble rol de prestador y ente rector que cumplen las ESE en el país; sin embargo, plantea la necesidad de vincular al sector privado o fortalecer las articulaciones en este sentido, según sea el caso.

Asimismo, se hace necesario continuar con talleres didácticos en los que se aborde la cartografía como herramienta de comunicación y, en esta dirección, se enseñe a leerla, emplearla e interpretarla.

## Referencias

- Banguero-Lozano, H. E. y Banguero de la Barrera, M. A. (2013). Flujos migratorios a Santafé de Bogotá: un análisis con información del Censo de Población 2005. *Magazín de la Gestión Estadística*, 5, 20-27.
- Buitrago Bermúdez, O. (2005). La educación geográfica para un mundo en constante cambio. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 10(561), 1-12. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-561.htm>
- Cardeño Mejía, F. A. (2007). *Historia del desarrollo urbano del centro de Bogotá: localidad de Los Mártires*. Alcaldía Mayor de Bogotá. [https://www.academia.edu/download/37813650/HistoriaBta\\_Martires.pdf](https://www.academia.edu/download/37813650/HistoriaBta_Martires.pdf)
- Decreto 3518/2006, de 9 de octubre, por el cual se crea y reglamenta el Sistema de Vigilancia en Salud Pública y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, núm. 46417 (2006).
- Guerrero Espinel, E. (2008). *Los determinantes sociales, lo que está más allá del sector salud*. [shorturl.at/xQTZ5](http://shorturl.at/xQTZ5)
- Íñiguez Rojas, L. (1998). Geografía y salud: temas y perspectivas en América Latina. *Cadernos de Saúde Pública*, 14(4), 701-711. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1998000400012>
- Íñiguez Rojas, L. y Barcellos, C. (2003). Geografía y salud en América Latina: evolución y tendencias. *Revista Cubana de Salud Pública*, 29(4), 330-343. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-34662003000400007](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662003000400007)
- Ley 1122/2007, de 9 de enero, por la cual se hacen algunas modificaciones en el Sistema General de Seguridad Social en Salud y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, núm. 46506 (2007).
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Guía conceptual y metodológica para la construcción del ASIS de las entidades territoriales*. Autor. [shorturl.at/LNQR5](http://shorturl.at/LNQR5)
- Organización Panamericana de la Salud. (1999). Resúmenes metodológicos en epidemiología: análisis de la situación de salud (ASIS). *Boletín Epidemiológico*, 20(3). [cidbimena.desastres.hn/docum/ops/publicaciones/Epidemiologico/BE\\_v20n3.pdf](http://cidbimena.desastres.hn/docum/ops/publicaciones/Epidemiologico/BE_v20n3.pdf)
- Resolución 425/2008, de 11 de febrero, por la cual se define la metodología para la elaboración, ejecución, seguimiento, evaluación y control del Plan de Salud Territorial, y las acciones que integran

- el Plan de Salud Pública de Intervenciones Colectivas a cargo de las entidades territoriales. *Diario Oficial*, núm. 46.902 (2008).
- Resolución 1841/2013, de 28 de mayo, por la cual se adopta el Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021. *Diario Oficial*, núm. 48811 (2013).
- Resolución 429/2016, de 17 de febrero, por medio de la cual se adopta la Política de Atención Integral en Salud. *Diario Oficial*, núm. 49.794 (2016).
- Resolución 3280/2018, de 2 de agosto, por la cual se adoptan los lineamientos técnicos y operativos de la ruta integral de atención para la promoción y mantenimiento de la salud y la ruta integral de atención en salud para la población materno perinatal y se establecen las directrices para su operación. *Diario Oficial*, núm. 50674 (2018).
- Secretaría Distrital de Salud. (2012). *Plan Territorial de Salud: Bogotá Distrito Capital 2012-2016*. Autor. [shorturl.at/azFQZ](http://shorturl.at/azFQZ)
- Secretaría Distrital de Salud. (2014a). *Análisis de situación de salud y gestión del conocimiento: ficha operativa, periodo marzo-diciembre de 2014*. Autor.
- Secretaría Distrital de Salud. (2014b). *Análisis de situación de salud y gestión del conocimiento: anexo 7: gestión de la información geográfica, periodo marzo-diciembre de 2014*. Autor.
- Secretaría Distrital de Salud. (2016). *Ficha técnica: proceso transversal. Gobernanza para la salud y la calidad de vida, vigencia agosto/2016-febrero/2017*. Autor.
- Secretaría Distrital de Salud. (2018a). *Anexo operativo del componente 2: análisis de condiciones, calidad de vida, salud y enfermedad. Guía para la gestión y análisis de la información geográfica, vigencia: julio-diciembre de 2018*. Autor.
- Secretaría Distrital de Salud. (2018b). *Anexo operativo espacio vivienda-acción integrada 1: cuidado para la salud familiar, vigencia: julio-diciembre de 2018*. Autor.

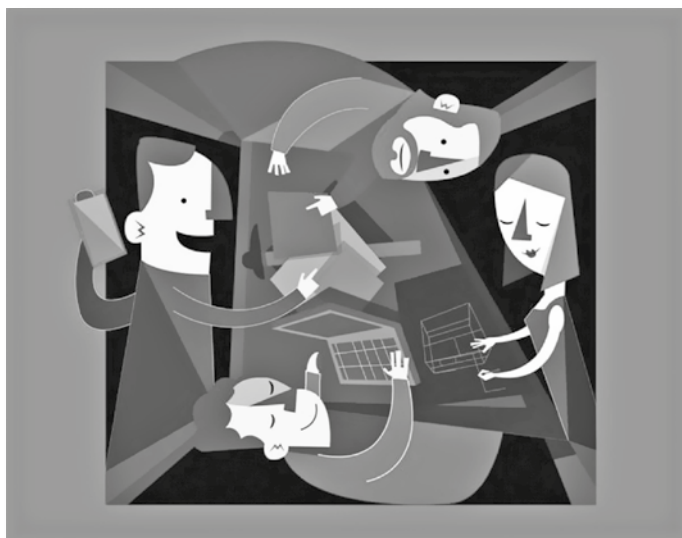


# Taller creativo: alborada de una formación en arquitectura desde las ciencias sociales\*

*María Piedad Duque Valenci  
Luis Manuel Muñoz Cruz*

Porque la arquitectura es el arte que más se esfuerza por reproducir en su ritmo el orden del universo, que los antiguos llamaban kosmos, es decir, adorno, pues es como un gran animal en el que resplandece la perfección y proporción de todos sus miembros.

**Umberto Eco**



**Figura 10.1.** Un sueño educativo.

**Fuente:** Elaboración propia.

\* Este capítulo es producto de la tesis doctoral *Educación, diseño y creatividad*.

## Introducción

Este capítulo se ocupa de compartir una serie de reflexiones en torno a la enseñanza de la arquitectura en que parte del interés radica en relacionar el predominio de las ciencias sociales en el desarrollo de este campo de conocimiento, cuyo ejercicio se ha realizado sobre la idea de tender puentes con otras ciencias que fragüen la fragmentación de las disciplinas abordando viejos y conocidos problemas. Este interés se expone desde la descripción de la experiencia de un ejercicio de aula denominado taller creativo, cuya implementación de enfoques y métodos relacionan el predominio de teorías sociales que retoman la totalidad como orden que implica los procesos de la realidad.

Un componente constitutivo de esta experiencia fundada en la praxis subyace en el campo de conocimientos embrionario de la formación en arquitectura, el cual está inscrito en un marco de referencia social que representa el sujeto y el espacio a partir de un conjunto de elementos físicos que conviven en la práctica educativa. Retomando y complementando con la idea del epígrafe, la arquitectura, al ser parte de la poética del universo, según las palabras de Eco, es al mismo tiempo reproductor o guardián de un orden social universal, copia de una realidad cósmica que podría aparecer como su símil; sin embargo, es creación, quíerese o no, que deriva en espacios arquitectónicos. La experiencia de la formación en arquitectura es un arte para crear y habitar espacios a partir de una serie de realidades que se proyectan para trascender del funcionalismo práctico —legado aquel del modernismo— a encontrarse con sus sentidos, lo cual estaremos desarrollando a lo largo de estos párrafos.

## Linderos de las ciencias sociales y la arquitectura

Sin llegar a determinismos técnicos o a profundizar en dimensiones epistemológicas, para definir conceptualmente los linderos de las ciencias sociales y la arquitectura, no solo basta revisar el significado del *Diccionario de la lengua española* o unir vocablos que relacionan la ciencia con un saber y lo social con

la sociedad para comprender que mucho más allá de los análisis que susciten lo social y lo arquitectónico, basta abrirse a la bocanada de realidad y reconocer en sus teorías y sus prácticas un imponente modelo que apela al diálogo de saberes.

En otras palabras, esa interacción designa dos sentidos al mismo tiempo: por un lado, el conocimiento de cada una de las partes, tanto de las ciencias sociales como de la arquitectura, y por otro, la expresión que conserva la atención en la totalidad, la cual es ampliada de la siguiente manera:

La totalidad social no lleva ninguna vida propia por encima de lo que comprende, de aquello en que consiste. Se produce y reproduce a través de sus momentos particulares [...] Ni el todo puede ser aislado de la vida, de la cooperación y del antagonismo de sus elementos, ni tampoco puede entenderse el funcionamiento de ningún elemento, sin tener presente el todo, que tiene su esencia en el movimiento de lo particular. Sistema y particularidad son recíprocos y solo pueden conocerse en su reciprocidad. (Habermas, 1996, p. 21)

Siguiendo a Habermas (1996), la interacción mediada a través del diálogo de saberes converge en esta idea que sienta las bases de las ciencias sociales en proximidad con diversas disciplinas que se complementan como la arquitectura. Es así como las ciencias sociales y la arquitectura viven una catarsis que pretende transformar sus experiencias vitales y en sus urdimbres diversificar métodos que superan la descripción de fenómenos y profundizan en la vigorosidad de sus conocimientos, aquellos que se convocan en “la entrada de la humanidad en lo inhumano” (Adorno, 2001, p. 12); en otras palabras, en la comprensión de lo incomprensible.

Para reflexionar sobre la tibieza de lo social en relación con la frialdad de materiales arquitectónicos, se abordan conceptos centrales como *espacio*, *sociedad* y *hombre*, en que se vislumbran certezas e incertidumbres sobre el devenir de una formación profesional en la arquitectura, cuyo tamizaje desde las ciencias sociales van *in crescendo* al no resignarse a la comprensión empírica y lugareña de viejos-nuevos paradigmas y llegar a comprenderse desde otras gramáticas en que se transfieran a la experiencia del hombre, es decir, artífice de la construcción del mundo en alteridad con otros.

Corresponde a las ciencias sociales seguir estructurando y reestructurando conceptos que orienten la inclusión de diversas disciplinas en su interés general y extender su horizonte a “aspectos originales involucrados por la reunión de individuos en asociación, cualquiera que sea su naturaleza biológica. Dado que no pueden existir hombres sin sociedad, la mayoría de las ciencias humanas dependen de la ciencia social por uno o por otro de sus aspectos (Thinès y Lempereur, 1975, p. 82); de ahí que parte de sus dominios subrayen en la importancia de la reflexión de sujetos en sociedades que pretenden ser por sí mismas.

De acuerdo con este tipo de acercamientos realizados en torno a las ciencias sociales, nos interesa exponer desde la arquitectura dominios específicos del conocimiento que no radican solo en la descripción espacial y temporal de un cúmulo de construcciones de una época, sus edificios o diseños representativos, sino que, por el contrario, divagar en este lindero implica relaciones más complejas, ya que el sentido que la arquitectura radica en una analogía sobre nuestra condición humana, con tiempos y sitios claramente diferenciados. La premisa es, entonces, no llegar a reduccionismos de la arquitectura a lo concreto y paradójicamente efímero de su noción, sino en comprenderla desde un horizonte ampliado del arte, como aquella percibida como un fin en sí misma y con un fin práctico, conservando una estética y afirmándose como obra única (Villagrán, 2001).

Autores como Muntañola (1981) insisten en comprender la noción de *arquitectura* desde sus sentidos más profundos y asignar al carácter polisémico del espacio la noción de *lugar*, de *lo habitable*; desde aquí se abre campo al concepto de *semiótica* para la disciplina de la arquitectura, con la intención de analizar e interpretar “la estructura social del signo espacial y cómo a través del tiempo se desarrolla en el lugar”. De acuerdo con esta mirada, Montaner (1999) contextualiza lo anterior afirmando que “se contrarresta la tendencia al individualismo y creacionismo en el que se escudan muchos artistas y arquitectos, rechazando interpretaciones y clasificaciones. Este objetivo se complementa con el establecimiento de interpretaciones multidisciplinares que rompan las barreras del profesionalismo y la especialización que limitan las prácticas artísticas” (p. 19).

De esta forma, la arquitectura y, aún más, sus procesos de formación profesional, estando cobijados por el arte, deben marcar distancias de la arbitrariedad o el

chovinismo, ya que están sujetos a patrones culturales mediados por el lenguaje; en otras palabras, es desde lo social como se interpreta al objeto. De ahí parte de la idea de que los espacios en arquitectura, no solo precisan su funcionalidad, sino que, aunado en ella, tiene la función de transmitir, tanto indicios culturales como éticos, y poner en diálogo la emoción, la razón y la sociabilidad (Romañá, 1992).

## Trazar puntos de encuentro

Ahora bien, siguiendo el propósito de encontrar puntos de intercepción entre las ciencias sociales y la arquitectura mediados por sus procesos formativos, esta configuración se compone de elementos primordiales, como el hombre, la sociedad y el espacio, los cuales le han sido encomendados a la arquitectura para concretar la expresión formal de sus objetivos.

A partir de una experiencia concreta en la enseñanza de la arquitectura denominada taller creativo, es necesario nombrar que en ella convergen diferentes actores, aunque reza en la tradición, reconocer a los estudiantes y el cuerpo docente como actores principales y con ellos la preocupación constante por la enseñanza y el aprendizaje. También es conveniente reconocer todos aquellos personajes que integran los espacios universitarios como personal de servicios generales o administrativos, puesto que ellos conforman el espacio universitario y al mismo tiempo conservan una relación con sus espacios, cuya denominación exige privilegiar las nociones de *universalidad* y *convivencia* comprendidas en las dinámicas sugeridas de las prácticas sociales cotidianas.

Además, si la arquitectura tiene como principios orientadores el hombre-el espacio y las ciencias sociales la sociedad, vale la pena mencionar, en general, que esa relación se cualifica de acuerdo con la percepción de bienestar evidenciada en una espacialidad construida bajo condiciones funcionales, técnicas, tecnológicas y estéticas que den cuenta de las necesidades educativas que deben satisfacer los edificios escolares. En esa misma línea, es una interpretación que busca comprender cómo, entre otras situaciones, la formación en arquitectura debe responder a espacios educativos que trasciendan lógicas propias de la modernidad líquida y al mismo las miradas miopes fuera del alcance de los conceptos que las representan.

Si se resaltan los procesos de formación en arquitectura, la educación es un acto externo, la formación es interna, no se puede controlar. Premisa que, siendo un concepto ampliamente difundido en el ámbito escolar, suele suceder que, cuando se requiere comprenderlo desde la especificidad de este, nos encontramos que utilizamos como sinónimos indistintamente palabras como *educar*, *enseñar* y *formar*. De esta manera, y a efectos de esta reflexión, hurgamos en la acepción de formación: formar, según su raíz etimológica, se deriva del verbo latino *formare* que significa “dar forma”. Quizá, esta acción podría comprenderse desde el ejemplo de moldear una figura en arcilla, o bien para reproducir patrones a escala, o bien para descubrir en el moldeado de este modelos únicos e irrepetibles. Mientras que la palabra *educar* procede de la raíz latina *educere* compuesta de *ex* y *duco* que significa “hacer salir”, “poner en el mundo”, lo cual reposa sobre la idea de extraer el conocimiento. Y, por último, la palabra *enseñar* proviene del latín *insignare* que comprende *in* (en) y *signare* (señalar hacia), entendido como brindar una orientación sobre qué camino seguir.

No obstante, formar insta a un modelo convencional, llevado a cabo desde el ámbito universitario, se refiere al seguimiento de directrices temáticas, culturales y de orden legal para aseverar la formación profesional. Al respecto, Gadamer (2001) expone que la “formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (p. 14).

Desde este planteamiento, vale la pena detenerse un poco en aquellas capacidades naturales del hombre, cuya frase invita a revisar un punto referencial en la historia de la humanidad, la cual deriva en una serie de decisiones y dispositivos que hoy podríamos alcanzar a comprender de manera extensiva si leemos el contexto en el cual emergen y se construyen relaciones con cada apuesta formativa en arquitectura que hemos tenido como experiencia de aprendizaje. Ahora bien, aquel referente histórico es el siglo XVIII, la cuna de la Ilustración y la Revolución francesa, escenario donde Rousseau establece un tratado no para la formación, sino para la educación a través de su libro *Emilio o la educación*, el cual, en general, permite tener un referente en común con la formación en tanto desarrolla el pensamiento de que “el hombre es bueno por naturaleza y la sociedad lo corrompe”; en este sentido, la educación o la

formación tomados como sinónimos cumple la promesa de llevar, o devolver, al hombre a la libertad, en el corazón de la naturaleza humana.

Esta idea de naturaleza-formación implica la humanidad misma. Retomamos una cita de Jaeger (1962) sobre el gran poeta Menandro: “La paideia es un puerto de refugio de toda la humanidad” (p. 5). Según esto, instala la formación en la historia de la humanidad, noción universal que trasciende el deber ser de un programa de formación disciplinar universitaria para comprenderse como un todo que avanza en relación con patrones sociales.

Si bien es cierto que la formación se refiere a la naturaleza humana, es decir, que encuentra su fundamento inherente a ella, este se complementa con la noción de *sociedad*, traducido en proyecto general de la humanidad (Vilanou, 2001). Para lo cual Gadamer (2001), después de una exploración de significados, halla en la palabra *Bildung*, traducida del alemán como formación-cultura, una correspondencia con sus planteamientos, en tanto “*Bildung* está contenido ‘imagen’ (*Bild*). El concepto de ‘forma’ retrocede frente a la misteriosa duplicidad con la que *Bild* acoge simultáneamente ‘imagen imitada’ y ‘modelo por imitar’ (*Nachbild* y *Vorbild*)” (p. 15), cuya comprensión se retoma para afianzar la idea de una formación que, siendo asunto de la humanidad, no nos es ajena y nos compete hacernos cargo de ella.

Desde este carácter universal del concepto de *formación*, al transpolar en la especificidad de un programa disciplinar como la profesionalización en arquitectura, este no se comprendería en su fundamento universal, sino como resultado de objetivos, misiones, visiones, perfiles y demás elementos que caracterizan los procesos de calidad institucionales. Siendo lo anterior respuesta a una cultura contemporánea cuya representación se haya en resultados de sostenibilidad económica, también se debe resaltar que en estos procesos se configura el objetivo de la formación, mantenido en “la temática reflexiva del educador” y quedando en deuda al ser un objetivo para un fin. Por ejemplo, la planificación para la construcción de una vivienda es un medio, pero no un fin, puesto que, parafraseando al autor, la formación implica volver sobre sí mismo desde el retorno de ser otro y la apropiación del concepto sería la parte de un todo; nada de lo aprendido desaparece, se transforma en relación

con cada sujeto. En otras palabras, reconocer en lo ajeno lo propio, sacrificio de lo particular para alcanzar la generalidad representada en la humanidad.

## La experiencia del hábitat pedagógico



**Figura 10.2.** Construyendo el hábitat.

**Fuente:** Elaboración propia.

Si interpretamos la educación como un proyecto en el cual tienen lugar todos aquellos fenómenos sociales y culturales, donde se busca cristalizar la formación de la humanidad, de acuerdo con planteamientos que tienen como fin comprender este tipo de planteamientos entre hombre, sociedad y espacio, es necesario complementar tal visión desde sus lugares de referencia. La fiel intención del siguiente apartado es condensar una apuesta pedagógica que conserve la finalidad de aportar una herramienta para facilitar y comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje para la formación de la arquitectura.

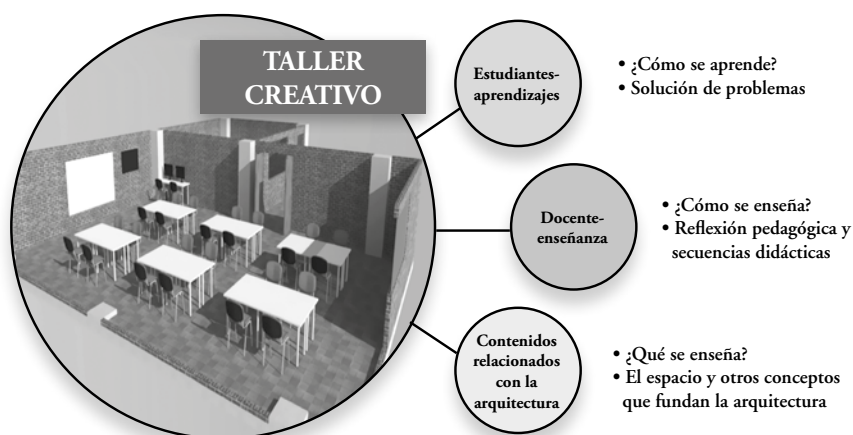
La propuesta de un hábitat pedagógico que se presenta a continuación consiste en un plan de intervención en el aula concreto que abarca la formación universitaria en arquitectura desde un enfoque de las ciencias sociales, caracterizado por espacios en diálogo con teorías que sustentan y contemplan esta relación como aprendizajes que fundan el conocimiento y la pasión por ello.

## Hábitat pedagógico: taller creativo

La figura 10.3 ilustra una propuesta de hábitat pedagógico llamada taller creativo para mediar, orientar y posibilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del desarrollo de contenidos o temáticas relacionados con la arquitectura. Este requiere abordar, en general, tres preguntas: ¿cómo se aprende?, ¿cómo se enseña? y ¿qué se enseña?, cuyo desarrollo no se presentará de forma explícita, sino mediadas por la ampliación de acepciones y reflexiones que fundan su accionar. Para ello, a lo que primero se aduce es a demarcar la propuesta en torno al aprendizaje, en tanto esta acción es fundadora de la institución universitaria. Deleuze (2002) propone el siguiente ejemplo que ilustra el concepto de *aprendizaje*:

¿Qué es aprender a nadar? Aprender a nadar implica una conjugación de ciertos puntos del cuerpo humano con los puntos singulares de la idea objetiva (el mar), para construir un campo problemático. Esa conjugación permite la toma de conciencia en la que los actos se acoplan a las percepciones del sujeto que aprende a nadar, favoreciendo la solución del problema. En este ejercicio se produce una toma de conciencia entre la naturaleza y el espíritu, creándose una sensibilidad, una especie de segunda potencia que capta lo que solo puede ser sentido. (p. 252)

Así, aprender implica interacción, movimiento, resolución de problemas y reflexión sobre estos.



**Figura 10.3.** Una propuesta pedagógica y didáctica: taller creativo.

**Fuente:** Elaboración propia.

En consonancia con el párrafo anterior, autores como Brousseau (2007) esgrimen que el aprendizaje se logra a través de una adaptación del estudiante que aprende al medio creado por la situación, haya o no intervención de un docente en el transcurso del proceso, cuya acción recibe el nombre de situación a-didáctica, o también sugiere el aprendizaje como un proceso por el cual se modifican los conocimientos. Así, se afirma que no es suficiente determinar si los estudiantes adquirieron o no dicho aprendizaje, aún más, si lograron usar determinado conocimiento para la resolución efectiva de situaciones de la vida cotidiana; no obstante, el docente responde al cómo aprenden los estudiantes desde su oficio: cómo enseñar, por ello, provee un medio propicio para que los estudiantes en interacción logren movilizar un aprendizaje, que se hace evidente, entre otras situaciones, en la aplicación del conocimiento a situaciones de la vida cotidiana.

Siguiendo la misma línea argumentativa, es necesario hacer referencia a la experiencia conceptual y práctica del taller creativo, en lo cual se busca realizar una secuencia didáctica comprendida en los siguientes pasos:

- Una introducción de la temática planteada.
- Una exploración de los preconceptos emitidos por los estudiantes sobre el tema propuesto.
- El desarrollo de un medio o un recurso didáctico en el cual interactúen los estudiantes, docentes y contenidos.
- Facilitar procesos creativos y de aprendizaje llevados a cabo en cada persona asistente al taller.
- Para finalmente realizar la evaluación por medio de aportes y sugerencias de los estudiantes y docentes.

Lo anterior sería un planteamiento descriptivo que, *grosso modo*, da cuenta de las pretensiones educativas para la enseñanza en arquitectura, sobre aquel horizonte en el cual se enmarca la propuesta de taller creativo. A continuación, se presentan aquellos pasos que la definen, teniendo los siguientes objetivos:

### **1. Objetivo general:**

- a. Consolidar el taller creativo como aquella experiencia de enseñanza y aprendizaje que responde a las pretensiones de imaginar, reinventar y construir un hábitat pedagógico relacionado con la formación en arquitectura.

## 2. Objetivos específicos:

- a. Construir una propuesta de taller creativo que justifique las bases conceptuales y metodológicas del hábitat pedagógico.
- b. Exponer el taller creativo como una propuesta pedagógica que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje en arquitectura.
- c. Implementar en las planeaciones curriculares necesarias el taller creativo como una experiencia que responde a los conocimientos relacionados con la arquitectura.

Paso seguido, cada objetivo propuesto se enmarca en el diálogo con teorías que sustentan los procesos de formación en arquitectura, los cuales desde las ciencias sociales se afirman a partir de las prácticas de enseñanza implementadas en el desarrollo de este hábitat.

## Diálogos con teorías de la arquitectura y las ciencias sociales

Creemos a veces que nos conocemos en el tiempo, cuando en realidad solo se conocen una serie de fijaciones en espacios de la estabilidad del ser, de un ser que no quiere transcurrir, que en el mismo pasado va en busca del tiempo perdido, que quiere “suspender” el vuelo del tiempo. En sus mil alvéolos, el espacio conserva tiempo comprimido. El espacio sirve para eso.

Bachelard (1957/2012, p. 31)

Esta nota justifica la importancia del problema para acercarnos a la comprensión de conceptos fundantes en la arquitectura como *espacio-hombre* y en las ciencias sociales como *sociedad*, y más específicamente el relacionado con lo educativo, siendo un lugar creado de sentidos y significados a los cuales es necesario volver cuando se trata de hacer legible una experiencia de índole educativa. En el papel de arquitecto, docente e investigador, la relación entre el espacio-hombre y la sociedad cobra especial interés, ya que es básicamente el sustrato con el que se pretende comprender, crear y habitar el espacio, teniendo como intención ampliar el panorama de posibilidades, experiencias y conocimientos en torno a las dinámicas que se efectúan dentro de los espacios educativos y cómo a partir de ello se puede optar por reinventar un espacio que busque facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A consecuencia de ello, autores como Baudrillard y Nouvel (2006), Fernández (1989) y Muntañola (2000) concibieron como principio ordenador del espacio la arquitectura, de ahí que parte del dilema o paradoja que pueda tener un arquitecto desde sus procesos formativos y la experiencia cotidiana de habitar los espacios educativos es aquel ejercicio de imaginar y de construir

el ámbito de la morada del hombre. De hecho, se entiende que el espacio —relato metafísico de la arquitectura— se puede “proyectar” desde la arquitectura; el lugar solo se puede “construir” desde el fluir de la vida; el espacio de la arquitectura es el soporte que proyecta el arquitecto; el lugar; la Arquitectura que construye el ser desde la necesidad y el recuerdo, junto al vínculo de la arcana presencia de la naturaleza. (Fernández, 1989, p. 14)

Dicho de este modo, es pertinente que desde la formación en arquitectura se interprete y comprendan sus espacios educativos como aquella primera experiencia que debe ser reinventada para ajustarse a las pretensiones de imaginar y construir, para no seguir presenciando problemas de distanciamiento entre un modelo arquitectónico y la sociedad.

Asimismo, según Heidegger (1989), “la relación del hombre con los lugares y, a través de los lugares, con espacios, descansa en el habitar. El modo de habérselas de hombre y espacio no es otra cosa que el habitar pensado de un modo esencial” (p. 7), refiriéndose específicamente a un desarrollo conceptual desde la existencia humana en que la forma de habitar los espacios será una conjugación con ellos, con cada una de sus características. Se hace preciso, entonces, referirse a la siguiente nota que orienta un punto de partida para preconcebir en cada práctica formativa en arquitectura una posibilidad de mejoramiento que propenda a desarrollar todas aquellas potencialidades del ser humano desde la vivencia de sus espacios sociales y desde allí comprender todos aquellos sentidos y significados que cada estudiante y docente le asignan a la experiencia educativa. Así,

comprender la vida del aula es un requisito necesario para evitar la arbitrariedad de la intervención. [...] Es evidente que del modo que se concibe, interpreta y explica la vida del aula se deriva de manera más o menos directa una forma típica de actuación. Por ello no se pueden separar los modelos de comprensión y los modelos de intervención. (Gimeno y Pérez, 1992, p. 95)

De esta forma, este modelo de intervención se refleja por parte de autores y teorías que han recorrido líneas del itinerario de cada párrafo propuesto; la arquitectura, siendo el reflejo físico de una sociedad o una cultura, también su estudio debe estructurarse académicamente en torno a ello. Por esta razón, la idea de habitar un espacio educativo será, entonces, una construcción pedagógica que surge en la representación del sujeto a partir del conjunto de elementos que obtiene en la práctica educativa, en atención a que los estudiantes tienen saberes previos y se busca compartir sentidos y significados sobre la experiencia. La propuesta del taller creativo permite evidenciar grietas y enlaces entre teorías y prácticas tendientes a la arquitectura que en interacción con sujetos como docentes y estudiantes componen una suma de elementos que acercan la arquitectura con su fin último: crear el hábitat ideal según la necesidad.

Como se ha mencionado, aunque sin derivar en mayores consecuencias, es necesario realizar anclajes entre el concepto de *pedagogía de los espacios educativos*, las teorías constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje significativo. A partir de referentes teóricos como los propuestos por Vigotsky (1979) y continuados por Ausubel, Novak y Hanesian (1976), se puede realizar un acercamiento que permite comprender la formación del arquitecto como una propuesta de construcción y formación de hombres y mujeres que sean capaces de proponer transformaciones para sus sociedades. Es tan potente el enunciado anterior que se debe fijar la mirada hacia aquellos “instrumentos mediadores” que tienen la función de desempeñarse como herramientas que permiten modificar los entornos y signos, los cuales constituyen la cultura y median sobre nuestras acciones.

La propuesta del taller creativo que responde con un hábitat pedagógico no se debe contemplar solo desde la construcción de un recetario o manual que promete facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino como una posibilidad para darle voz e interpretación a cada espacio educativo que ha albergado diferentes emociones recreadas en la cotidianidad escolar: es una propuesta que busca darles relevancia a todas operaciones y habilidades cognitivas que se potencian en la interacción social, la cual pudo haber sido facilitada o inhibida por el tipo de espacios donde se lleva a cabo la práctica educativa y otras condiciones complejas que hacen parte de la enseñanza.

De esta forma, se puede comprender cómo cada una de las dinámicas vividas en los espacios educativos forman parte de unas regularidades que se heredan en las personas o estudiantes, que no hacen parte necesariamente del campo de la conciencia, sino de aquellas urdimbres que se tejen en los niveles de inconciencia que experimentamos los seres humanos. Ahora bien, esta es la inquietud que se aporta: ¿qué tanto los espacios logran guardar, transmitir y organizar aquellos comportamientos sociales? En virtud de ello, se requiere contar con docentes que tengan la iniciativa para ser arquitectos de aquellos espacios privilegiados y puedan llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje desde enfoques sociales.

Una vez se ha esbozado el factor teórico que referencia el espacio y su relación estrecha con el hábitat en tanto este cifra un lugar apropiado donde convive una comunidad como la estudiantil (que a su vez se ha relacionado con dos componentes como el educativo y el arquitectónico, dentro del cual este último alberga un elemento de diseño y creación importante que moldea parte de la esencia de la arquitectura), es necesario empezar por hacer hincapié en el significado etimológico de la palabra *taller*, puesto que con ella se titula esta apuesta pedagógica, la cual proviene del francés, *atelier*, que significa “estudio”, “obrador”, “obraje”, “oficina”. También define una escuela o seminario de ciencias donde asisten los estudiantes (Moliner, 1983).

Para seguir adentrándonos en el término, se consultó al *Primer diccionario general etimológico de la lengua española* (Barcia, 1880-1883), en el cual se define el taller como el que realizó un obrador de tallas. Y así es como aparece en la historia el reporte de la aplicación del término a una tarea cotidiana dentro de la Edad Media, ya que el gremio de los artesanos ocupó el lugar de los mercaderes; de ahí surgió la organización de los trabajadores, la cual continuó hasta el siglo XIX.

Dentro de este escenario histórico, el rol de maestro-artesano se debería de ganar con el desarrollo de su oficio, siendo realmente creativo y habiéndose alcanzado el prestigio por ello. Se dice que cada taller aceptaba un número determinado de aprendices, los cuales deberían tener una edad alrededor de 12 años (*Nueva Historia Universal*, 1968), y para poder pertenecer al gremio, deberían ser evaluados y presentar sus obras aprobadas, luego de ello podría pasar a ser el maestro.

Fue necesario recurrir a la historia para enmarcar en ella una de las principales intenciones de la propuesta de taller creativo, el cual es un lugar de trabajo donde se interrelaciona la teoría y la práctica, el hacer con el saber o el aprendizaje evidenciado en un producto tangible. Carreras profesionales como la arquitectura y las artes visuales incorporan en sus currículos este tipo de pretensiones para fortalecer las capacidades prácticas, a partir del desarrollo de fundamentos teóricos propuestos en cada una de las áreas.

Al respecto, Ander-Egg (2007) propone:

Como el taller es un aprender haciendo, en el que los conocimientos se adquieren a través de una práctica sobre un aspecto de la realidad, el abordaje tiene que ser necesariamente globalizante: la realidad nunca se presenta fragmentada de acuerdo con la clasificación de las ciencias o la división de las disciplinas académicas, sino que todo está interrelacionado. Esta globalización consiste en adquirir el conocimiento de un tema desde múltiples perspectivas, al mismo tiempo que se establecen relaciones con algunos aspectos de los conocimientos ya adquiridos, se van integrando nuevos conocimientos “significativos”. (p. 16)

Esta apuesta pedagógica propende a un saber concertando desde las mediaciones, la práctica y la teoría. La enseñanza de arquitectura debe salir de un modelo conductual que parte de la base de la transmisión del conocimiento en una sola dirección en que el maestro es la fuente del saber y los alumnos sus “tablas rasas” a quienes hay que llenar de conocimientos. Por lo que, para alcanzar procesos de enseñanza-aprendizaje enriquecidos de intercambios a través de procesos sociales que no necesariamente se darán en formas verticales sino de espirales, será necesario construir un camino hacia el saber, tarea a la cual propende la apuesta del taller creativo.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos para llevar a cabo el taller creativo deberán estar fundamentados en la concepción del modelo pedagógico constructivista, el cual, en general, está concebido sobre la idea de que los saberes propuestos están fundamentados en la puesta en práctica de aquellas teorías que lo fundamentan, en que no solo importa acceder al conocimiento, sino también darle relevancia al camino recorrido para llegar a él. Es decir, que dentro de su esencia, no solo importará llegar al final o en tener unos resultados, sino en el proceso mismo en el que se han gestado sus saberes.

La formación profesional en arquitectura desarrolla áreas dentro de su pensum que requieren, en gran medida, el desarrollo y la aplicación de conceptos en la práctica; es desde el hacer como se pretende aportar a la construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje que vayan en relación con un mundo laboral que les exige este tipo de competencias profesionales. Pero, asimismo, las características del aula taller no solo acortan las brechas construidas entre teoría y práctica, sino que, además, le apuestan a una metodología que invite a los estudiantes a ser protagonistas de sus propios procesos, a no solo estar dispuestos a recibir enseñanzas, sino a construir aprendizajes con sus pares y un docente que orienta.

## Acercamiento didáctico

En los últimos años, la discusión frente a la didáctica y la pedagogía ha tomado nuevos rumbos que prometen comprenderse desde una mirada holística del que-hacer docente, en que la primera a través del marco general o específico determina una manera de proceder según el saber disciplinar que la determina y la segunda es reflexión sobre la educación. Una ruta que garantice el acercamiento didáctico al taller creativo, el cual se desarrolla dentro de un hábitat pedagógico, es comprenderlo como un diseño de métodos y teorías en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la disciplina de la arquitectura.

Y así se convierte en saber didáctico en que el ejercicio del maestro es el centro de la enseñanza que integra la disciplina, la pedagogía y el saber del docente. Lo anterior es una descripción del horizonte de la propuesta del taller creativo que representa también el sustrato y parte medular de sus planteamientos en consideración a Brousseau (2007), planteamientos que argumentan las situaciones didácticas, es decir, aquel entorno que posibilita un accionar pedagógico en relación con el taller creativo, a través de distintos medios como proyecto, en el cual el alumno se apropia de un saber constitutivo o próximo a constituirse, conciliando, además, dos procesos: la enculturación y la adaptación independiente, y la otra consideración general pertenece al aprendizaje, comprendido como “el proceso por el cual se modifican los conocimientos” (p. 24).

Complementariamente, responder a un taller creativo que no solo cuestione cuál es el lugar que ocupa la pedagogía y la didáctica en la arquitectura, sino que, desde la teoría de las situaciones didácticas desarrolladas por el autor referenciado, se tengan elementos de análisis que permitan relacionar los contenidos de la enseñanza en arquitectura y los métodos usados para ello, como un solo cuerpo narrativo. Dado lo anterior, la interacción (el esquema de relación entre el sistema docente, estudiante y los contenidos), como acción indispensable en el aula y como elemento que se transforma en “didáctica si y solo si uno de los sujetos exhibe la intención de modificar el sistema de conocimientos de otro”, se comprende desde diferentes áreas de investigación, cuyo propósito es interpretar sus relaciones a través de la comunicación, los saberes, la comprensión como dinamizadora de los saberes y los conocimientos, los sentidos y una figura del docente que regule los procesos de adquisición de aprendizajes del estudiante. Como dato adicional, a pesar de que el autor desarrolla sus tesis desde la experiencia de la didáctica de las matemáticas, se pueden aplicar a cualquier dominio disciplinar como la arquitectura.

De esta forma, la teoría planteada por Brousseau (2007) pretende no solo diseñar, sino llegar a explorar las secuencias didácticas a partir de un conjunto de actividades organizadas e intencionadas con materiales que dinamicen la apropiación del aprendizaje, con el fin de disponer un medio para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Así, esta situación de aprendizaje propicia una serie de comportamientos emergentes de la interacción entre los estudiantes y un medio, ante lo cual el autor plantea tres esquemas llamados situación de acción, formulación y validación. El primero de ellos consiste en elegir estados del medio de acuerdo con cada una de las motivaciones de los estudiantes y en esa interacción regular el aprendizaje. El siguiente esquema de formulación del conocimiento se construye alrededor de adquirir herramientas lingüísticas en relación con otros desde los cuales reconozco la propia. Y, por último, la validación se da a partir de un cambio de emisor a proponente y de receptor a oponente en que cada mensaje se cuestiona y se involucra de forma segura el conocimiento. Para asegurar el proceso anterior, es debido contemplar otro momento llamado institucionalización en que a determinados conocimientos se les da el estado de saberes.

En el apartado correspondiente a la didáctica, Brousseau (2007) desarrolla una teoría de la situación a-didáctica, la cual designa en el alumno el poder de aprender sin la intervención del maestro; siendo consciente de ello, de la relación entre él y su medio, deberá dejarse llevar por la lógica de la situación, en que intervienen la autonomía y el metaconocimiento. De esta forma, el taller creativo se diseña contemplando postulados de Brousseau frente al desarrollo de la didáctica empleado en este, ya que cada acepción propuesta enriquece y posibilita el objetivo de este.

Ahora bien, el autor desarrolla su tesis reconociendo la influencia de Jean-Claude Filloux y su propuesta de contrato pedagógico, antecedido por el dominio de Rousseau. Como consecuencia, Brousseau (2007) contextualiza la premisa anterior y plantea el estudio teórico del contrato didáctico, en que el uso de esta figura metafórica le asigna el significado de asumir, desde la consideración de compromisos recíprocos, la aproximación a una relación que, sin llegar a lo explícito, se queda en el silencio implícito que cada actor alberga en el deber de cumplir con la acción de enseñar y aprender. De igual forma, Brousseau afirma que el “contrato es tributario de la epistemología del profesor”, tanto disciplinar como personal.

Por consiguiente, al contrato didáctico lo antecede la puesta en escena de estrategias y algunos fenómenos que se presentan durante una situación didáctica, en que al analizar las interacciones de un sujeto, o docente o estudiante, con los diferentes niveles de un medio, el resultado se comprende desde las distintas situaciones que se crean, de acuerdo con las decisiones y la autonomía con las que cada uno actúa. El contrato didáctico se concibe como un instrumento que permite observar y reflexionar desde las acciones y los medios, la función de sintetizar y comprender la relación entre el docente, los estudiantes y los conocimientos, lo cual se permite a partir de las obligaciones recíprocas del contrato. Aunque el anterior presupuesto implica una serie de implicaciones poco funcionales y paradójicas.

## Encuentro en el aula y teorías que dinamizan el taller creativo

En lo que concierne a la experiencia educativa, es necesario hacer un acercamiento a aquellas vivencias y comportamientos que son medulares y permiten caracterizar

el aula universitaria, la cual pertenece a una identidad cultural, que, siendo dos términos inseparables, merecen comprenderse. Geertz (1992) orienta la construcción del concepto a partir de definirla como una construcción de significados, tomando la metáfora de una “telaraña de significados” (p. 20), los cuales deben ser compartidos en torno a un espacio, una temática, una moda, la familia, una marca publicitaria, etc., que, para este caso particular, sería el ámbito universitario.

En complemento con lo anterior, las dinámicas interactivas que se desarrollan dentro del aula se caracterizan por una serie de elementos que las identifican, tales como condición de preparar los encuentros con temas que requieren el conocimiento y manejo por parte del docente; en caso de que se haya recomendado una bibliografía, se deben realizar las lecturas previas por parte de los estudiantes, además, traer interrogantes, complementarlos con otras lecturas que puedan enriquecer la clase y, con ello, participar en el desarrollo de la dinámica orientada por el docente. Otro elemento hace referencia al uso de la pregunta, la cual se transforma en una de las herramientas más utilizadas dentro del aula, con la cual se pueden introducir temáticas, contextualizar, indagar los presaberes y propiciar la participación para una discusión. Y un último elemento que hace parte de este tipo de ejercicios es la evaluación, que se realiza a través de exámenes escritos, informes, participación, etc.

Lo anterior es parte de las dinámicas que se desarrollan en el aula universitaria. Por otro lado, en lo que atañe a datos generales sobre la población estudiantil, en muchas ocasiones se asume como adulta, pero al mismo tiempo plantea una serie de necesidades frente a la relación estudiante-docente que pretende estar mediada por la atención, comprensión, flexibilidad, complicidad, entre otras. Situación que se traduce en lograr evidenciar la forma como los primeros años transcurridos en la formación universitaria se vivencian en una serie de comportamientos que pretenden romper con grados de madurez emocional y física, los cuales, en muchos casos, no concuerdan con la edad adulta con la cual se asume la población estudiantil y requieren asumir sus procesos de crecimiento.

Con respecto a los tipos de relaciones sociales que se crean en estos espacios educativos, es necesario nombrar que están dadas a través de la cordialidad y el respeto, aunque, en algunos momentos, se logra evidenciar que se efectúan a través del ejercicio del poder,

que deriva en un instrumento de control (Foucault, 2000). Este, en algunos casos, termina reproduciendo un orden social establecido, lo cual permite concluir que los espacios educativos no son neutros, que sus urdimbres se han tejido bajo una serie de intencionalidades, que son necesarias dilucidar y hacer legible en la experiencia educativa.

Bien lo argumenta Bernstein (1990) cuando hace referencia a que “el principio de las relaciones sociales regulará el principio de la comunicación. En la medida que cambian esas relaciones sociales, cambian los principios de comunicación [...] lo que puede decirse —lo que no puede decirse— cómo puede decirse” (p. 32). Si se piensa en el tipo de relaciones que establecen los estudiantes y docentes respecto del espacio, se podría comprender que son desiguales, ya que se pueden ubicar grupos dentro de las clases que se interrelacionan de distintas formas, tanto en el momento de marcar distancias como en la apropiación de términos técnicos alusivos a la formación académica, o responden de distintas formas al currículo y la filosofía institucional de una institución determinada.

Este capítulo se justifica en tanto es una posibilidad de crear espacios educativos en que su diseño, que no es solo en infraestructura e inmobiliario, esté orientado para que se reflexionen, faciliten y construyan relaciones de manera espontánea entre los estudiantes-estudiantes, estudiantes-docente, estudiantes-docente-contenido y todas las anteriores categorías en relación con el “espacio educativo”, lo cual facilitaría el proceso de enseñanza-aprendizaje y potencializaría todos aquellos lenguajes, comunicaciones y razonamientos que se logran a partir del proceso activo de construir significados a partir del enriquecimiento de experiencias educativas.

## Conclusiones en relación con la caja de pandora

Si como docentes tuviéramos la posibilidad de tener una caja de pandora, muy probablemente tendríamos que considerar que en su interior no solo cabrían todos los males que aquejan a los hombres, sino la esperanza sobre la educación abrazada desde aquellas herramientas didácticas que modelizan, renuevan, relacionan y enriquecen las diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje. Para el final de este capítulo, se presentan las conclusiones en relación con la caja de pandora y las situaciones didácticas.

De esta manera, lo primero que se tendría que hacer es conseguir su propia caja de pandora, donde estarán algunos elementos aguardando a que un profesor apasionado de su oficio los apropie. Situación requerida para poder abrir las infinitas posibilidades didácticas y hacer mejor su oficio, de acuerdo con el entorno del estudiante, en tanto este pone en juego el concepto de *interacción* y se transforma en didáctica a partir de la intención de modificar los conocimientos, por lo que la intervención del docente deja de ser un enigma y se convierte en la certeza de los procesos de enseñanza-aprendizaje, no desde la transmisión del conocimiento, sino a partir de brindar problemas correctamente estructurados y monitoreados. De esta forma, no solo se pretende diseñar, sino llegar a explorar las secuencias didácticas a partir de un conjunto de actividades organizadas e intencionadas con materiales que dinamicen la apropiación del aprendizaje, con el fin de disponer un medio para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Cuando cada caja de pandora la abra su dueño, sus elementos intentarán escapar... antes de que esto suceda los docentes deben comprenderlos desde su especificidad; también asisten las paradojas del contrato didáctico a partir del sinsentido que cobra lo incierto dentro de sus lógicas escolares, es decir, hallar en la decisión del otro extremo de una dualidad el sentido de esta. Como si el docente estuviera seguro de que todos sus estudiantes resolverán los problemas propuestos sin presentar ningún tipo de error; de esta forma, el contrato didáctico perdería su contenido y el pacto de este su fantasía.

Finalmente, al abrirse estas cajas de pandoras, no solo saldrán situaciones que aquejen las dinámicas del aula, que estarán aguardando, como la esperanza, las conclusiones sobre los contratos debidamente didácticos, comprendidos cuando el interlocutor, como sujeto epistémico, se apropia de un saber. Y uno de los objetivos primordiales es conocer qué es lo que se llega a producir en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, en que el objeto de la didáctica no es la sistematización de las observaciones o los apuntes de las lógicas cotidianas en el aula, sino el análisis y la posterior interpretación en el conocimiento de los fenómenos que definen lo que permanece invariante y funda una situación didáctica como interacción del estudiante, su medio y algún problema escogido por el docente que lo involucra a él en este juego.

La apuesta a un proceso formativo de índole universitaria debe trascender sus aulas, para instalarse en la sociedad. Por ello, desde la formación en arquitectura, se debe ser capaz de interpretar todos aquellos lenguajes que expresan un sentimiento relacionado con las formas en que se habita un lugar y la manera como está diseñado y construido. El ejercicio educativo interpela aunar dinámicas para facilitar el acercamiento a una realidad que en cada momento invita a salir del anonimato (Almario, 1994).

Este capítulo ha presentado una propuesta de taller creativo que propende a hacer transitar los conocimientos de disciplinas como la arquitectura y las ciencias sociales a partir de las didácticas y a-didácticas propuestas para este, en que el docente esté en permanente movimiento interviniendo y posibilitando la autonomía en el desarrollo de los proyectos de estudiantes y finalmente se cumpla el deber de ser mediador del conocimiento, y para ello requiere un estudiante que sea protagonista y no receptáculo del aprendizaje y unos contenidos que el docente los comprenda desde un hacer.

La interpelación para hacer de la praxis una forma de intervenir los espacios de enseñanza y aprendizaje en que la teoría y la práctica llegan a ser un solo cuerpo pedagógico es una de las conclusiones fundamentales, aún más cuando se posibilita a través de la aplicación de contenidos disciplinares, como el diseño, la geometría descriptiva, el urbanismo, los sistemas constructivos y todo un compoente de las ciencias sociales que media con sus procesos formativos.

## Referencias

- Adorno, T. W. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Universitat de València.
- Ander-Egg, E. (2007). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Magisterio del Río de La Plata.
- Almario García, O. (1994). *La configuración moderna del valle del Cauca, Colombia, 1850-1940: espacio, poblamiento, poder y cultura*. Corporación Cívica Daniel Gillard.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

- Bachelard, G. (1957/2012). *Poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Barcia, Roque. (1880-1883). *Primer diccionario general etimológico de la lengua española*. Seix.
- Baudrillard, J. y Nouvel, J. (2006). *Los objetos singulares: arquitectura y filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. El Roure.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Amorrortu.
- Eco, U. (2010). *El nombre de la rosa*. Lumen.
- Fernández Alba, A. (1989). *Sobre la naturaleza del espacio que construye la arquitectura: geometría del recuerdo y proyecto del lugar*. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/sobre-la-naturaleza-del-espacio-que-construye-la-arquitectura-geometria-del-recuerdo-y-proyecto-del-lugar--0/>
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (2001). *Verdad y método* (vol. 1, 9.ª ed.). Sígueme.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Habermas, J. (1996). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos.
- Heidegger, M. (1989). Construir, pensar y habitar. *Revista Gaceta*.
- Jaeger, W. (1962). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Moliner, M. (1983). *Diccionario del uso del español*. Gredos.
- Montaner, J. M. (1999). *Arquitectura y crítica*. Gustavo Gili.

Muntañola Thornberg, J. (1981). *Poética y arquitectura: una lectura de la arquitectura posmoderna*. Anagrama.

Muntañola Thornberg, J. (2000). *Topogénesis: fundamentos de una nueva arquitectura*. Universitat Politècnica de Catalunya.

*Nueva Historia Universal*. (1968). Giner.

Romañá, T. (1992). *Entorno físico y educación: hacia una pedagogía del espacio construido por el hombre*. Universitat de Barcelona.

Thinès, G. y Lempereur, A. (1975). *Dictionnaire général des sciences humaines*. Editions universitaires.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Crítica.

Vilanou, C. (2001). De la paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2). <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414210.pdf>

Villagrán García, J. (2001). *Teoría de la arquitectura*. INBA.

LENGGUAJES



# La anécdota personal escrita: una propuesta de secuencia didáctica en educación superior

*Sergio Chacón Peña*

## Introducción

El propósito de este capítulo es presentar el diseño y desarrollo de una secuencia didáctica destinada a la enseñanza de la producción del texto anécdota personal escrita en el primer semestre de la educación superior. Esta secuencia fue elaborada para aplicarse en el curso Comunicación Oral y Escrita, Grupo 4, parte de la malla curricular de la carrera de Comunicación Social y Periodismo, de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Autónoma de Occidente. El objetivo general propuesto para el desarrollo de esta secuencia es brindar el apoyo necesario en cuanto a las comprensiones del modo de composición escrita literaria, anécdota personal, con ayuda de la lectura crítica y el diálogo académico de aula. Los resultados muestran avances desarrollados mediante las estrategias planeadas y acometidas tanto en el aula como fuera de ella, demostraron el crecimiento en la comprensión de esta modalidad discursiva y evidenciaron la importancia de la presencia de la literatura como parte de la lúdica asociada a los procesos cognitivos.

## Descripción de la secuencia didáctica

La secuencia que es el centro de esta reflexión se propuso al curso Comunicación Oral y Escrita, Grupo 4, durante el periodo académico 2015-3. Este grupo de

estudiantes estaba conformado por 23 individuos, todos de primer semestre de la carrera de Comunicación Social y Periodismo. El lugar que ocupó la propuesta didáctica señalada estuvo mediado por la presencia de la narrativa como parte de la composición escrita, la importancia de la literatura en la formación académica y la creatividad a partir de la relación de eventos reales expresados en forma de anécdota personal escrita.

El proceso adelantado tuvo una duración de tres semanas calendario, 6 clases de 120 minutos cada una. A lo largo de estas se organizaron las diferentes etapas de la secuencia de acuerdo con los objetivos didácticos y de aprendizaje. La secuencia contó con las siguientes etapas de trabajo:

- Socialización de la propuesta: Esta se llevó a cabo en la primera sesión y procuró ser lo más detallada posible con el ánimo de dejar todo el proceso en claro. Se presentó como un camino susceptible de correcciones y aportes por parte del grupo de estudiantes. Finalmente, se ejecutó de esta manera como se presentó, pues no hubo sugerencias de cambio ni adición por parte del grupo.
- Comunicación de la consigna: Se presentó a los estudiantes la consigna de forma impresa, y en ella se ubicaron los pasos detallados para la realización del trabajo (anexo 2).
- Planeación del texto (anécdota personal): Se trató del ejercicio de toma preliminar de decisiones respecto de los componentes del texto que se compondrá. Se basó en el diligenciamiento de un formato diseñado previamente (anexo 3).
- Composición del primer borrador: La primera etapa de textualización o puesta en marcha del proceso de composición directa del texto. Esta versión inicial se basó en el plan de texto de la etapa anterior y fue objeto de revisión posterior por parte de un par académico.
- Revisión por pares académicos del primer borrador: El primer borrador se revisó según una rúbrica diseñada para tal efecto; esto dio pie a la generación de elementos de corrección que fueron usados por los autores para optimizar sus textos y escribir una versión nueva y definitiva del documento (anexo 4).
- Composición de la versión definitiva: Una vez los estudiantes recibieron la retroalimentación producto de la revisión en pares, usaron estos insumos para corregir y reescribir su texto con el ánimo de generar la versión final.

- Socialización de las anécdotas (lectura en voz alta) y recogida para revisión final: Las versiones finales de las anécdotas personales, corregidas y optimizadas, fueron compartidas al grupo mediante la lectura en voz alta. Posteriormente, se entregaron al docente para la calificación final.

## Objetivos didácticos

- Comprender la importancia de la composición literaria personal en los procesos de adquisición de las competencias genéricas en lengua materna.
- Incrementar los niveles en el discurso oral mediado por las presentaciones de textos asignados y el diálogo académico.
- Adquirir destrezas cognitivas relacionadas con la composición escrita.
- Comprender que la composición escrita académica es un proceso.
- Dar lugar a la literatura como asidero de la creación y la lúdica en la escritura.

## Fundamentación teórica

### **Sobre secuencias didácticas**

Los textos preparados por el docente fueron la base epistémica para el proyecto. De esta manera, el trabajo realizado en forma de secuencia didáctica se fundamentó teórica y metodológicamente en tres aspectos bien diferenciados, pero concatenados entre sí:

### ***La enseñanza de las competencias en el aula de clase universitaria***

En los tiempos que corren, el énfasis en la enseñanza de la lengua materna en contextos universitarios ha cobrado especial relevancia dadas las múltiples herramientas comunicacionales de orden tecnológico que inundan la vida diaria de los estudiantes y que generan ciertos desvíos que no contribuyen realmente al desarrollo de los aprendizajes de los educandos. No se trata aquí de menoscabar la importancia de la presencia de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en ámbitos educativos, sino más bien de reconocer los problemas que el abuso y la dependencia negativa pueden generar en estudiantes que no tengan la oportunidad de trabajar por fuera de su ámbito en situaciones de aula controladas en las que las competencias propias del medio sean abordadas y eva-

luadas de forma adecuada. Para tal efecto, se han considerado los postulados de Zabala y Arnau (2007) quienes resaltan la relevancia de formar a los estudiantes en cuanto al aprendizaje de las competencias íntimamente relacionadas con su quehacer académico y que redunden en la solución de problemas en la vida diaria. A propósito, expresan:

Al plantearnos la enseñanza de competencias lo que estamos intentando es facilitar la capacidad de transferir unos aprendizajes, que generalmente se han presentado descontextualizados, a situaciones cercanas a la realidad. Lo que representa una redefinición del objeto de estudio de la escuela. Aquello que se va a enseñar no será un conjunto de contenidos organizados en función de la lógica de unas disciplinas académicas, sino que su selección, presentación y organización se realizará según la potencialidad para dar respuesta a situaciones o necesidades “reales”. (p. 124)

En este orden de ideas, lo que sustenta la actuación de este tipo de mirada en cuanto al desarrollo de la secuencia didáctica aquí planteada es precisamente el concepto de *desarrollo de competencias* aunado al de enseñanza de estas en un contexto en el que el resultado esté emparentado estratégicamente con las vivencias personales y los problemas reales del estudiante en cuestión. Por tanto, otra idea que fundamentó el trabajo aquí descrito fue el que enuncian los referidos autores acerca de que las disciplinas no son el único asidero de la enseñanza de todas las competencias. Así, Zabala y Arnau (2007) plantean:

La competencia personal viene también marcada por la falta de conocimiento científico en algunos significados de sus componentes, [...] vemos que para el ejercicio competente en esta dimensión es necesario el dominio de muchos aspectos para los que el sustento teórico es muy débil o no existe, como es el caso de las ideas de *responsabilidad, capacidad crítica, autonomía, cooperación y libertad*. Por el contrario, podemos apreciar que el resto de componentes, además de incluir algunas acepciones sin fundamentación teórica, para unos significados tiene apoyos epistemológicos en una disciplina, y para otros, un conocimiento que proviene de dos o más disciplinas. (p. 139)

De esta manera, es claro que el trabajo por competencias involucra no solo un amplio abanico de opciones disciplinares que nutran la capacidad de comprensión acerca de los temas asociados a la adquisición de un saber académico, sino

también la necesidad de dar espacio al crecimiento intelectual-personal desde la ausencia de fundamentación teórica. En consecuencia, la secuencia didáctica trabajada en este ejercicio se basó en esta mirada dual que permitió la presencia de ambos componentes con el ánimo de cubrir las aristas que mueven el aprendizaje significativo: la base teórica y el fundamento en lo personal, de ahí la elección del tipo de texto objeto de la secuencia: la anécdota personal escrita.

### ***La secuencia didáctica como estrategia***

El elemento central del trabajo propuesto fue la base en el diseño, la propuesta y la puesta en marcha de la secuencia didáctica como estrategia de adquisición de un saber en el aula. Las necesidades de los estudiantes estuvieron en la base de la constitución de este tipo de trabajo y, con asidero en ellas, se tomaron las decisiones asociadas al desarrollo de este. El hecho de elegir esta forma de adquisición de saberes en el aula y no otra obedece a la conexión que estas presentan con la pedagogía por proyectos y los alcances que este método ha proferido durante años en los cursos de lengua. Además, la secuencia didáctica plantea el efectivo encadenamiento de distintas actividades de aula (o fuera de ella) con un fin académico que redunde en el aprendizaje de un contenido o un proceso de construcción textual, como es la propuesta descrita aquí.

Para Zabala y Arnau (2007), las secuencias didácticas deben contener las siguientes fases:

Establecimiento compartido de los objetivos y actividades e identificación de la situación de la realidad que será objeto de estudio; identificación de las cuestiones o problemas que se plantean; construcción del esquema de actuación; expresión exacta de estos esquemas; revisión del conocimiento disponible para planificar su aprendizaje, y aplicación del esquema de actuación en situaciones reales distintas. (p. 169)

Para el caso que es el objeto de esta reflexión, se siguió la mayoría de estas etapas y se obvió otra según el modelo de aprendizaje propuesto; siendo como fue esta actividad, una parte breve de un curso en la universidad. El establecimiento de las reglas del juego, la identificación de la situación de la realidad que sería el centro del texto anécdota personal, los problemas en este y el diseño de esquemas de actuación en forma de plan de texto y rejillas de revisión fueron elementos que se crearon y siguieron según lo planteado por los autores; solo la parte final de apli-

cación de estos esquemas en situaciones reales distintas quedó a discreción de los estudiantes por fuera de los linderos de la clase propiamente dicha.

De la misma manera, Camps y Zayas (2006) plantean el establecimiento de tres etapas bien definidas en las que las tareas asociadas a la adquisición del objeto de saber propuesto cobran significativa relevancia en un actividad de aprendizaje: “La sistematización de los resultados han de permitir el aprendizaje de unos contenidos [...] que tendrán que llegar a convertirse en conocimientos disponibles para realizar otras actividades posteriores, sean gramaticales, sean comunicativas” (p. 40).

Así, las tres fases planteadas por estos autores son las mismas que se siguieron en el establecimiento del trabajo asociado a la secuencia didáctica propuesta: una primera de introducción y definición de la tarea, una segunda de desarrollo de esta y una tercera de puesta en común y revisión de los resultados finales en forma de texto escrito.

## **Sobre secuencias didácticas y composición escrita**

### ***La presencia de lo discursivo en la escritura de una anécdota personal***

Para la tarea de escritura que fue el producto central de la secuencia didáctica aquí descrita, se hizo necesaria una reflexión sobre el papel de los géneros discursivos y su comprensión por parte del estudiante con el propósito de establecer mecanismos de replicación del modelo discursivo a la luz de lo planteado en la secuencia misma y el tipo de texto establecido. Para tal efecto, se consideró lo planteado por Zayas (2012), quien, a partir del concepto de *género discursivo* aportado por Bajtín, actualiza el examen a este postulado y lo direcciona hacia su pertinencia en el diseño y aplicación de secuencias didácticas con objetivos de enseñanza de la composición escrita. Para Zayas,

la SD [secuencia didáctica] se articula en torno a la composición de un género discursivo determinado, tarea que requiere ciertos aprendizajes relacionados con las características del género en cuestión. El eje de las SD lo constituyen, por tanto, las prácticas de lectura y de escritura que son significativas en los diferentes ámbitos sociales. El aprendizaje de es-

tas prácticas implica el desarrollo de determinadas habilidades lingüístico-comunicativas mediante numerosas interacciones en el aula. De este modo, el objeto de aprendizaje de la escritura no se concibe como un conjunto de destrezas y técnicas descontextualizadas, sino como el uso consciente del lenguaje escrito para participar en las prácticas discursivas propias de las diversas esferas de la actividad social. (p. 65)

Por tales razones, una de las preocupaciones que alimentó el quehacer docente fue, precisamente, el del apropiado acercamiento al género discursivo objeto de la tarea de escritura, su comprensión por parte del estudiante y su ejemplificación y conexiones con elementos teóricos complementarios posteriores como los textos sobre la escritura como acto personal del autor referido en líneas posteriores, Fernando Vásquez Rodríguez. Sumado a esto, se consideraron las aportaciones más generales y conocidas de antemano por el docente acerca de los pormenores de la literatura, repasados en autores como Todorov (2011) y Adam y Lorda (1999).

## Textos trabajados por los estudiantes (textos leídos y preparados para presentación oral)

Con el ánimo de lograr un asidero conceptual que tuviese una base teórica, una dinámica didáctica dentro del curso fue la realización de presentaciones orales que dieran cuenta de la lectura crítica que se debía realizar a los textos propuestos por el profesor y que posibilitara la interacción con los saberes adquiridos en estos mediante un diálogo académico. De esta manera, y según el cronograma establecido para la totalidad del curso (anexo 1), se llevaron a cabo tres presentaciones orales a cargo de parejas de estudiantes que debían preparar el texto, contar lo que este planteaba y establecer algunas preguntas para generar el comentario del auditorio, con intervenciones pedagógicas a cargo del profesor a quien se le formulaban preguntas y en quien se apoyaba la respuesta a algunas dudas. La pareja de estudiantes debía dirigir la sesión por espacio de 20 minutos, luego de los cuales se discutía el texto, su tema, sus alcances, comprensión y preguntas surgidas por parte del grupo quien tenía la tarea de leerlo y presentar, en forma de intervenciones, comentarios o interrogantes, o sus apreciaciones.

Los textos que se designaron para estas presentaciones se concentraron en tres grupos según el desarrollo de la secuencia. Para la etapa introductoria, se designaron dos textos teóricos que dieron pie al acercamiento por parte del grupo de estudiantes a una comprensión de las dimensiones conceptuales y epistemológicas de las historias de vida y su presencia como método de investigación en las indagaciones cualitativas. Fueron relevantes en este apartado los aportes de Fernández y Ocando (2005) quienes brindan valiosa información acerca del concepto de *historia de vida*, sus bases epistemológicas, su historia y evolución, y sus conexiones con la investigación. De la misma manera, los de Sancho (2014), quien presenta una importante visión acerca de la conjunción efectiva entre lo biográfico y lo narrativo, la visibilización de los hechos y las personas ordinarias, y las dos tradiciones predominantes en el discurrir de las investigaciones biográfico-narrativas.

En el segundo momento de la secuencia didáctica, el de la composición, los textos que fueron objeto de lectura crítica y mediados por el diálogo académico en el aula estuvieron más cercanos a la conexión con producciones reales de sujetos históricos que escribieron apartes de su existir. Por un lado, se asignó el trabajo con la lectura del capítulo uno de la biografía de Jorge Luis Borges, *Autobiografía 1889-1970*, dictada a su colaborador Thomas di Giovanni en 1970, texto que aportó desde dos vías: una, la de la relación de hechos cotidianos; y dos, la de la narrativa literaria de alto nivel. El segundo texto abordado tuvo una intención similar, pero en esta oportunidad destacando la narrativa epistolar: las tres primeras entradas de las *Últimas cartas desde la locura* de Vincent van Gogh aportaron el material necesario acerca de la narración de hechos que están relacionados con el contexto real, artístico e histórico de su creador, pero, además, brindó la posibilidad de observar de qué manera emergía el relato personal de distorsión de la realidad vivida por el pintor holandés. La lectura crítica de estos textos permitió un acercamiento a la composición de esta clase de textos, sus modos, características y estilos, que fueron analizados y comparados en el aula de clase según la interacción dialógica de los estudiantes presentadores y sus compañeros, y entre el docente y los estudiantes.

Antes de llegar a la etapa final de la secuencia, la de la socialización y entrega del texto anecdota personal definitivo, se llevó a cabo la última presentación oral que conservó similares características con las anteriores realizadas y en

atención a que en este momento los estudiantes ya habían adelantado dos trabajos de composición previos: el plan de texto de la anécdota personal y el borrador de este. En esta oportunidad, y en relación con algunos de los interrogantes más recurrentes de los estudiantes acerca del carácter narrativo de los textos analizados de Borges y Van Gogh, se procedió a trabajar el último grupo de dos textos íntimamente relacionados con este aspecto. Para cerrar la etapa de reconocimiento teórico basada en la lectura crítica y las presentaciones orales, se asignó la lectura de un par de capítulos del libro de Fernando Vásquez Rodríguez *Oficio de maestro* (2000), “Escribir: un acto de reconocimiento” y “La autobiografía”, que tuvieron el objetivo de brindar el apoyo pertinente y suficiente acerca del acto de la composición escrita de relatos personales con el uso de la narrativa literaria.

Las dinámicas descritas propiciaron la interacción con los textos de manera más cercana a las necesidades del grupo, dado que esta secuencia didáctica hace parte de un curso relacionado directamente con las competencias de trabajo con la comunicación: leer, escribir y hablar. En etapas anteriores de este curso, se llevaron a cabo procesos de acercamiento con las dinámicas propias de la lectura crítica y con las bases de la composición escrita a nivel superior, por lo que se usaron, para el desarrollo particular de esta secuencia, esos elementos y se reforzaron con el trabajo sistemático adelantado. Las ventajas que posee este tipo de trabajo en el aula de clase son varias. Primero, se propicia el acercamiento a los textos de manera personal y según lo adquirido en etapas anteriores. Segundo, se logra la generación de un compromiso más cercano a las dinámicas de constitución de un discurso académico propio de esta cultura a través del diálogo y la interacción estudiante-estudiante y estudiante-profesor *in situ*; Tercero, según la ejemplificación de los textos similares al producto pedido al estudiante, se logra el reconocimiento de los métodos y de las características asociadas a su composición.

El aprendizaje desarrollado según este tipo de interacción se hizo visible tanto en las intervenciones de los estudiantes en los diálogos académicos de aula como en las etapas de la secuencia en las que el profesor intervino: revisión del plan de texto y revisión de la versión final. Asimismo, en la etapa llevada a cabo según el trabajo colaborativo estudiante-estudiante, la revisión del borrador del texto anécdota personal.

## Secuencia de actividades

La secuencia desarrollada estuvo compuesta por siete actividades incluidas en tres etapas: una introductoria, una de desarrollo y una de cierre y socialización. A continuación, se detallan los elementos y actividades relacionadas con el desarrollo del proceso.

### **Primera etapa (introducción, comprensión y ejemplificación)**

#### ***Socialización de la propuesta***

El grupo de estudiantes que hizo parte del curso Comunicación Oral y Escrita, Grupo 4, recibió desde el inicio el programa de curso y el cronograma de actividades relacionadas con el desarrollo académico de este; en este último, se marcaron las clases (semanas 10, 11 y 12 del calendario académico de la universidad) en las que se llevaría a cabo la aplicación de la secuencia didáctica relacionada con la composición de la anécdota personal y se detallaron los materiales teóricos y las actividades internas referidas al quehacer del estudiante.

En la semana previa al inicio de la secuencia didáctica, se recordó a los estudiantes su carácter, propósito y proceso asociado a esta. Con antelación, se habían designado tres presentaciones orales de base socializadora con la intención de dar a conocer algunos textos teóricos, de investigación y de ejemplo de narraciones anecdóticas personales, en forma de muestras de autobiografías. En dichas presentaciones, compuestas por parejas de estudiantes, se presentó la información y se pidió al resto del grupo que tomara los apuntes pertinentes y suficientes, así como se solicitó y motivó la participación activa del curso en razón de la generación de un diálogo sobre los textos, ya que una de las directrices propuesta para su trabajo fue su obligada lectura por parte de todos los estudiantes.

Finalmente, la consigna (anexo 2) se presentó por parte del profesor y se envió a todo el curso a través de correo electrónico institucional. Según ella, se aclararon las dudas y se explicitó su propósito y pertinencia en el desarrollo de la asignatura.

#### ***Planeación del texto (anécdota personal)***

Para la propuesta que sustenta esta secuencia didáctica, fue de vital importancia el hecho de asumir la composición escrita como un proceso cognitivo que se

compone de una serie de pasos que se debe llevar a cabo de forma atenta y jerárquica; por tal razón, luego de la socialización de la consigna y de las aclaraciones sobre el desarrollo del trabajo, se procedió a la realización del primer paso en la composición del texto objeto de la secuencia didáctica. Para tal efecto, se diseñó el formato de plan de texto de la anécdota personal (anexo 3) y se entregó a los estudiantes previa socialización de su contenido. Este documento posibilitó la elección de una temática personal asociada a la vida cotidiana, la incorporación de unos eventos según su jerarquía narrativa, la enunciación de las principales acciones que son parte de la narración de la anécdota, la relación de las ideas que conformaron el planteamiento de la anécdota, su desarrollo bajo la influencia de un nudo o problema y las ideas que hicieron parte de la conclusión.

La planeación de la escritura genera la selección y organización de los contenidos del texto, así como la toma de decisiones preliminares que apoyarán su composición. Para el caso que nos ocupa, el formato de planeación de la anécdota personal fue un insumo de particular importancia en el proceso de realización de la secuencia didáctica propuesta.

## **Segunda etapa (composición, revisión y reescritura)**

### ***Composición del primer borrador***

Una vez se completó la etapa previa con la realización de la planeación del texto, se procedió a la escritura del primer borrador de la anécdota personal, cuyas características fueron las expresadas en el formato de plan de texto sumadas a los rasgos discutidos y comentados en las presentaciones orales. Este texto fue una versión que tuvo la intención de poner en práctica por primera vez los elementos estudiados y su aplicación. El texto resultante fue una versión preliminar que contó con la misma extensión que se pidió para la versión final, una cuartilla. El borrador se entregó en una fecha establecida de antemano en el cronograma de actividades.

La oportunidad de componer un texto según la dinámica procesual permitió que este primer borrador ilustrara los aciertos y las falencias de la composición de cada estudiante. Además, posibilitó la revisión por parte de un par académico, situación que se enuncia a continuación.

*Revisión por pares académicos del primer borrador: generación de elementos de corrección.* Posterior a la composición del borrador de la anécdota personal, se programó la revisión de este a cargo de un par académico (coevaluación), que estuvo mediada por la aplicación y el diligenciamiento de la rúbrica de revisión del borrador de la anécdota personal (anexo D), rejilla que dio la oportunidad de revisar los elementos básicos de forma y contenido expresados en la primera escritura del texto. Las parejas fueron elegidas en atención al historial de trabajo en la asignatura por parte de los estudiantes, procurando emparejar aquellos que presentaban mayores dificultades en cuanto al desarrollo de la escritura con aquellos que, en esa etapa del trabajo, presentaran mejores desempeños.

La rejilla se diseñó teniendo como base la estructura de una lista de chequeo de los elementos del texto por revisar, con el condicionante de referir recomendaciones o comentarios a cada ítem, con la intención, no solo de señalar la existencia o no de los componentes, sino, además, de brindar las reflexiones del lector acerca de las posibilidades de mejora, incorporación de rasgos faltantes, cambio en elementos fallidos o felicitaciones por lo bien hecho.

Este ejercicio tuvo una intención de trabajo colaborativo y dialogado entre los miembros de cada pareja, y permitió el acercamiento al texto del otro para descubrir aquello que podría servir para el propio. La rejilla debió diligenciarse y entregarse al compañero de trabajo, elemento que sirvió como base para la producción del texto posterior, es decir, para la versión final.

### ***Composición de la versión definitiva***

Según la lectura del texto borrador más los comentarios realizados y la charla sostenida con el par académico, se construyó la versión definitiva de la anécdota personal que tuvo como soporte la rejilla de revisión y los elementos señalados producto de la lectura previa. Como se ha dicho con antelación, la postura de este trabajo estuvo atravesada por la concepción de la escritura como proceso, compuesto por diferentes momentos que poseen un orden jerárquico e interdependientes entre sí, por tanto, esta versión del texto obedece a la culminación de un proceso de composición escrita que mostró los cambios y avances de cada individuo en función de la comunicación escrita de sus ideas, más concretamente, de hechos de corte biográfico con énfasis en el componente narrativo.

Los estudiantes entregaron al profesor su versión final en un paquete que incluía el resto de materiales utilizados a lo largo del proceso, el plan de texto diligenciado, el borrador anotado junto con la rúbrica diligenciada y el texto final. Esta versión final se evaluó según la rejilla de revisión de la versión final (anexo 5), instrumento diseñado para generar las observaciones finales, apreciaciones particulares y generales por parte del profesor y la nota definitiva del ejercicio.

### **Tercera etapa (resultado, socialización y revisión final)**

#### ***Socialización de las anécdotas (lectura en voz alta) y recogida para calificación***

La actividad de cierre de la secuencia fue la lectura en voz alta de cada una de las anécdotas personales compuestas. Se llevó a cabo en la última clase propuesta para el proceso, y, luego de una breve consulta con los estudiantes, se decidió que se haría de forma voluntaria y aleatoria.

Fue una experiencia que ocupó los 120 minutos de la clase y en la que se puso en práctica la lectura en voz alta de corte personal y con tintes dramáticos. Finalmente, el texto y sus respectivos anexos fueron recogidos por parte del profesor para su revisión y generación de la valoración definitiva (anexo 6).

## **Evaluación**

En cada etapa de la secuencia didáctica, se plantearon momentos de evaluación que tuvieron como meta la observación del proceso y la progresión que los estudiantes presentaron en cuanto a la composición del texto anécdota personal. Además de la creación de algunos instrumentos que se han señalado con antelación, hubo dos momentos clave de evaluación del proceso. El primero en forma de diálogo *in situ* durante las presentaciones orales. Este espacio fue la oportunidad para conocer de primera mano las apreciaciones de los estudiantes frente a la tarea propuesta y dar cuenta de sus dudas y aportes al proceso; lo observado y evaluado fue la calidad de sus apreciaciones que dieron cuenta de su apropiación de los materiales teóricos y de ejemplo leídos. No se diseñó un instrumento en particular para esta evaluación, sino que se dio prioridad a la espontaneidad y la manera

como construían un discurso acorde con las circunstancias académicas y de aula. La importancia de realizar este tipo de diálogo en el aula de clase radica en la posibilidad que se le brinda al estudiante de evidenciar no solo lo que comprendió y lo que no y cómo, sino el establecimiento de una reflexión grupal en la que se consolidan o actualizan saberes.

Otra de las etapas que contó con una evaluación fue la de construcción del plan de texto de la anécdota personal, según su revisión e intervención por parte del profesor. Una vez el estudiante diligenciaba su plan de texto, el docente lo recogió y evaluó a la luz de sus componentes y contenido. Asimismo, realizó comentarios y preguntas orientadoras que tenían como objetivo señalar algunos elementos de cambio o mejora en el texto, de esta manera, señaló problemas a nivel formal y de uso de la lengua, lo que posibilitó el hecho de que el estudiante fortaleciera su planeación y tomara mejores decisiones de escritura. Fue relevante para el proceso adelantar esta revisión, porque dio la oportunidad al estudiante de cambiar o fortalecer algunos puntos en su planeación, cuestión que redundó en positivo en cuanto a la composición de su texto anécdota personal.

Como se ha señalado, se diseñó un instrumento con el que la intervención del estudiante dentro del desarrollo de la secuencia fue crucial: la rejilla de revisión del borrador del texto anécdota personal. Al finalizar la composición del borrador del texto, el profesor programó una sesión en el aula en la que los estudiantes se organizaron en parejas significativas (esto quiere decir, un estudiante con dificultades en la escritura con otro con algunas ventajas académicas) para realizar un trabajo colaborativo de revisión según el instrumento. El ejercicio se valió de la lectura personal del borrador y de un diálogo entre los estudiantes para comunicar dudas y resolver interrogantes surgidos de esta. Al finalizar, los resultados fueron la obtención de la rejilla de revisión diligenciada, apuntes de lo dialogado y señalamientos en el texto que el estudiante debía usar en beneficio de la composición del texto definitivo.

Finalmente, el último recurso creado para evaluar dentro de la secuencia fue la rejilla de evaluación de la versión final del texto anécdota personal. Este instrumento se creó en atención a la necesidad de evidenciar los resultados académicos del proceso cognitivo para cada estudiante y, además, para generar la calificación aso-

ciada al texto final. Esto tuvo un impacto positivo en el proceso y la comprensión del estudiante referida a la valoración obtenida que consideró el proceso llevado a cabo; es decir, no se trató de la consecución de una valoración numérica relacionada solo con el texto final, sino que atendió a todo el desarrollo de la secuencia. En resumen, el trabajo con la composición escrita basado en esta secuencia didáctica arrojó los siguientes resultados:

- Una lectura más atenta y dialogada que redundó en la adquisición de saberes que se usaron en la composición del texto anécdota personal.
- El cuidado en la configuración de un discurso más académico y acorde con la nueva cultura universitaria en la que se halla inmerso el estudiante.
- El reconocimiento por parte del estudiante de la importancia de la narrativa literaria en cuanto a la relación de hechos personales.
- El reconocimiento de la relevancia de la composición escrita asumida como proceso compuesto por etapas definidas y organizadas según una lógica y una jerarquía, y realizada en un tiempo pertinente y suficiente.
- La relevancia de la coevaluación en los procesos de formación académica y la participación activa del estudiante en sus aprendizajes y en el de sus pares académicos.
- Una visión de conjunto en cuanto a la conexión estratégica entre lectura académica direccionada y la composición escrita mediada por la relación con la literatura.

## Consideraciones finales

Para el desarrollo de este apartado, se consideran aquellos elementos que evidenciaron el aprendizaje de los estudiantes y demostraron avances en la comprensión de temas y procesos de composición escrita, específicamente, del tipo de texto propuesto para esta secuencia didáctica: la anécdota personal escrita.

Todo proceso de aprendizaje en el aula debe estar mediado por la lectura. Para el caso que es el centro de esta reflexión, la presencia de la lectura crítica como insumo explorado en etapas anteriores del curso Comunicación Oral y Escrita, Grupo 4, logró un acercamiento más propicio a los textos y una lectura más atenta y dia-

logada que redundó en la adquisición de saberes que se usaron en la composición del texto basado en el proceso descrito.

De la mano de lo anterior, la lectura y la consecuente comunicación de lo leído en forma oral por parte de los estudiantes, en un diálogo académico, posibilitó la presencia, corrección e incremento en los niveles de la comunicación oral de los educandos, con la configuración de un discurso que presentó ciertos rasgos propios de la cultura universitaria de la que ya hacen parte. De la misma manera, generó una participación abierta en la que aquellos estudiantes con inseguridades y baja participación pudieron hacer parte de la discusión y expresar de manera más libre sus interrogantes.

La narrativa es una forma discursiva que se presenta en la educación, formal y no formal, de manera permanente. Desde temprana edad, los estudiantes se hayan en escenarios en los que la comunicación de saberes y contenidos se hace a través de la narración literaria. Este antecedente fue muy benéfico a la hora de la propuesta del trabajo y en su desarrollo, y dado que el grupo estuvo conformado por estudiantes de la carrera de Comunicación Social y Periodismo, el acercamiento con esta modalidad fue más amena y lúdica. Además de lo anterior, cabe resaltar que las comprensiones del hecho escritural mediado por lo narrativo literario por parte del estudiante en razón de sus múltiples posibilidades facilitó el enfrentamiento a la composición de la tarea central de la secuencia: el texto anécdota personal escrita.

A lo largo del curso se trabajó según la idea de que la composición escrita es un proceso compuesto por etapas definidas y organizadas según una lógica y una jerarquía, y realizada en un tiempo pertinente y suficiente. Para el caso de la secuencia sobre la anécdota personal escrita, se mantuvo esta directriz, la misma que fue asumida sin miramientos por todos los miembros del grupo. Lo anterior evidencia la comprensión acerca de que la escritura académica no puede ni debe ser asumida como una petición única sin indicaciones claras y sin planeación estratégica.

Asimismo, los estudiantes aprendieron el valor de la coevaluación y del diálogo académico con un par, y midieron sus capacidades en confrontación con las de su

coequipero. En ocasiones, las recomendaciones hechas por un compañero pueden ser más dicientes para el estudiante que las indicaciones del profesor, que, en algunas oportunidades, pueden ser demasiado abstractas o inasibles.

En consecuencia, se valora la existencia de una visión más amplia acerca de la importancia de las relaciones entre la escritura académica, formal, planeada y procesual, y la libertad creativa que genera la composición escrita literaria. Esta dualidad fue benéfica toda vez que la mirada del estudiante sobre los procesos de escritura literaria convocaba la “inspiración” o la “liberación de una musa insufladora de talento”, nociones más abstractas que ganaron su lugar como parte del arte literario clásico griego y fueron reemplazadas, en este ejercicio, por una visión de conjunto más concreta.

A continuación, se mencionan algunos de sus comentarios realizados en los diálogos académicos de aula descritos en apartados anteriores, aunque no se creó ningún instrumento que recogiera las apreciaciones y opiniones de los estudiantes acerca de sus alcances.

Muchos de los estudiantes valoraron positivamente el juego inherente a la lectura de literatura y su correspondiente escritura. Para ellos, esa presencia es importante porque crea una atmósfera de libertad creativa que no restringe ni enmarca la composición del texto en un plano exclusivamente teórico, como sucede en otras tareas de escritura.

También se destacó por parte de los estudiantes la posibilidad de elección de un tema personal y la narración individual que se hizo de este. Esta fue una propuesta bien acogida desde el principio que, aunque con algunas incertidumbres, posibilitó una forma de acceso a la tarea de escritura desprovista del generalizado y acostumbrado rechazo, y sentimiento de obligatoriedad meramente académica.

Finalmente, la coevaluación fue acogida en buena forma por un porcentaje alto del número total de estudiantes, quienes diligenciaron a conciencia y juiciosamente la rúbrica de revisión y entablaron una nutrida charla de apoyo con su par; pero hubo un porcentaje importante de este que la consideró poco relevante y que encontró en su compañero a alguien que guardó un silencio poco benéfico frente a su texto y quien solo diligenció la rúbrica sin hacer un solo comentario.

## Referencias

- Adam, J. M. y Lorda, C. U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Ariel.
- Borges, J. L. (1999) *Autobiografía 1889-1970*. Ateneo. [http://www.ignacioldarnaude.com/textos\\_diversos/Borges,Autobiografia\(1899-1970\).pdf](http://www.ignacioldarnaude.com/textos_diversos/Borges,Autobiografia(1899-1970).pdf)
- Camps, A. y Zayas, F. (Coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Fernández, O. y Ocando, J. (2005). La búsqueda del conocimiento y las historias de vida. *Omnia*, 11(1). <https://www.redalyc.org/pdf/737/73711105.pdf>
- Sancho, J. M. (2014). Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Praxis Educativa*, 18(1-2), 24-33. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/107478>
- Todorov, T. (Comp.) (2011). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Siglo XXI.
- Van Gogh, V. (1998). *Últimas cartas desde la locura*. Leviatán.
- Vásquez Rodríguez, F. (2000). *Oficio de maestro*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. <https://rieoei.org/historico/documentos/RIE59.pdf#page=65>

## Anexos

### **Anexo 1. Cronograma de actividades de la asignatura Comunicación Oral y Escrita, Grupo 4**

Solo se presentan fechas y actividades correspondientes a la secuencia didáctica aquí descrita.

Universidad Autónoma de Occidente  
Departamento de Lenguaje  
Comunicación Oral y Escrita, Grupo 4  
Periodo 2015 -3  
Profesor: Sergio Chacón Peña

Cronograma de actividades por clase (27 de julio-14 de noviembre de 2015)

Fecha	Tema	Actividad	Responsable	Material	Presentaciones orales
30 de septiembre-2 de octubre	Unidad 3: Indagación de prácticas de lectura y escritura	Clase teoría + conversatorio	Profesor + estudiantes	“La investigación cualitativa y los relatos de vida” 1 y 2	Natalia Prieto y Laura Dávila
Parcial 2 Resumen	Indagación de prácticas de lectura y escritura	Taller	Estudiantes	“La investigación cualitativa y los relatos de vida” 1 y 2	
7 de octubre	Análisis de ejemplos de autobiografías	Clase teoría + conversatorio	Profesor + estudiantes	Jorge Luis Borges y Vincent van Gogh	Paula Pérez y María Alejandra Erazo
9 de octubre	Análisis de ejemplos de autobiografías	Taller	Estudiantes	Jorge Luis Borges y Vincent van Gogh	
14 de octubre	La escritura del texto anecdótico	Clase teoría + conversatorio	Profesor + estudiantes	“Los textos narrativos”	Valentina Peña y Alejandra Fajardo
16 de octubre	La escritura del texto anecdótico	Taller	Estudiantes	“Los textos narrativos”	

Cada semana en la clase dedicada al trabajo teórico, habrá una presentación oral a cargo de una pareja o un individuo, seguida de las aclaraciones y de la profundización por parte del profesor.

Cada presentación oral tendrá un máximo de veinte minutos apoyada en un diálogo académico suscitado y dirigido por los estudiantes que presentan, y con ayuda del profesor.

## **Anexo 2. Consigna de trabajo para la escritura de la anécdota personal escrita**

Universidad Autónoma de Occidente  
Departamento de Lenguaje  
Comunicación Oral y Escrita, Grupo 4  
Profesor: Sergio Chacón Peña

La hibridación benigna que posee el tipo de texto que es la anécdota personal es el principal asidero de esta propuesta de trabajo escrito. Una de las huellas más notorias que deja el ser humano tras su paso por la Tierra es, precisamente, el hecho de contar sus historias de vida en forma autobiográfica. Los hechos que puede relacionar según esta tipología textual son tan diversos como atractivos; la capacidad, casi innata, del ser humano de contarse y contar, es la que explotaremos en esta etapa del semestre.

Al dejar por un momento la escritura meramente académica, con este ejercicio se propone explorar una forma de narrar los acontecimientos vividos y que revisten algún tipo de referente que los haga atractivos y con asidero en un problema de orden social personal. La presencia de la literatura en el proceso de la narración de estos acontecimientos dará piso formal y lúdico a la plataforma de composición que, se espera, se nutra, además, de conexiones con la memoria y las prácticas de lectura crítica académica, vistas en momentos anteriores del curso.

Así las cosas, el trabajo que aquí se propone tendrá las siguientes directrices y se llevará a cabo bajo los siguientes parámetros:

- Etapa introductoria: conocimiento del objeto de estudio, introducción a la teoría relacionada y práctica de la lectura crítica.
- Presentaciones orales en pareja según un diálogo académico grupal, direccionamiento de los saberes y aclaración de dudas en el proceso.
- Etapa de desarrollo: escritura procesual, planeación del texto, revisión por pares académicos y reescritura según lo señalado.
- Etapa de cierre: composición de la versión final y lectura en voz alta del producto definitivo.
- Calificación del proceso por parte del profesor.

Finalmente, los criterios de evaluación del trabajo son:

- Lectura denodada y crítica de los materiales teóricos y de ejemplo propuestos.
- Coevaluación: revisión atenta y constructiva del borrador del compañero.
- Presentaciones orales en parejas; generación de un diálogo académico grupal más toma de apuntes de todas las presentaciones.
- Aportaciones y participación en el diálogo con presentación de dudas.
- Diligenciamiento del plan de texto, composición del borrador del texto, reescritura del borrador, diligenciamiento de la rúbrica de revisión del borrador y composición del texto final.
- Lectura en voz alta del producto final.

¡Mucho ánimo!

### **Anexo 3. Plan de texto anécdota personal escrita**

Universidad Autónoma de Occidente  
Departamento de Lenguaje  
Comunicación Oral y Escrita, Grupo 4  
Profesor: Sergio Chacón Peña

Plan de escritura (anécdota personal)

Nombre: \_\_\_\_\_

Siga los siguientes lineamientos y componga su plan de escritura para la anécdota. Recuerde que del adecuado tratamiento de su tema resultarán los mejores resultados en su composición escrita.

Tema: Escriba el tema, decantado y particularizado que va a tratar en su texto. Ejemplo: “La entrada a un baño público”. Recuerde que se trata de narrar un acontecimiento sucedido y constatable bajo los parámetros de la realidad circundante.

---

---

---

---

---

---

Trama: Se trata de un resumen breve de los principales acontecimientos, es una especie de sinopsis de lo que se va contar. Ejemplo: “Se narrará el extraño caso de la entrada a un baño público de hombres donde se escuchan ruidos sospechosos del otro lado de un cubículo; el desenlace es sorprendente e hilarante”.

---

---

---

---

---

---

---

---

Principales acciones: Son las situaciones centrales que componen la anécdota a narrar; se trata de mostrar cuáles son los aspectos destacables y que deben considerarse de manera obligatoria para la composición del texto.

Ejemplo:

- Entrada al baño público de hombres
  - Escucha de ruidos extraños y “sospechosos” en el cubículo siguiente
  - Hipótesis de posibles interpretaciones de los ruidos
  - Salida del cubículo y espera por la resolución
  - Cierre: se trata de un hombre que hace reparaciones de plomería
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

Ideas para el inicio: Exprese cómo iniciará su anécdota, plantee algunas ideas para nutrir el inicio de su texto. Recuerde que se trata de una composición íntimamente

te relacionada con lo literario, eso quiere decir que se debe ser ameno, agradable y construir una narración que satisfaga los deseos y el interés del lector.

Ejemplo: “Realmente no sé por qué había pospuesto tanto una cuestión tan natural. Es posible que fuese por la cantidad de trabajo o, tal vez, porque el lugar al que debía dirigirme se hallaba a más de cuatro oficinas de distancia; quizá, unos 20 metros de brecha que debía salvar con el problema de saludar obligatoriamente a quien encontrara en el adusto pasillo. Frente a mí, el computador me increpaba con noticias y parciales, y a cada vistazo las funciones típicas de mi vejiga urgían un primer paso. Finalmente, no hubo más espacio para la indecisión y a marchas forzadas, con movimientos torpes y dolores en el bajo vientre, emprendí la marcha”.

---

---

---

---

---

---

---

---

Ideas para el nudo: Esta es la parte de mayor tensión de su texto, puesto que en ella se elabora el problema de la anécdota y se debe plantear el “pico” de mayor interés del texto; se trata de elaborar de forma atrayente y contundente el centro de la narración con las acciones que le son inherentes y desarrollar muy bien el encadenamiento de estos. Se pretende no perder la atención del lector, según el drama, la polémica, lo cómico o cualquier estrategia que esté el centro de la intención de la anécdota.

Ejemplo: “Al llegar, luego de haber vivido la fortuna de un pasillo desolado, la experiencia se tornó lasciva. No porque el dolor que sentía llevará las cosas a un nivel colindante con el masoquismo, sino porque del otro lado de la división metálica que separaba mi cubículo del siguiente se dejaban oír ciertos ruidos alargados, algunas interjecciones a media voz, muchos suspiros nostálgicos y una respiración agitada. Alcancé a distinguir no muy claramente algunos improprios

y ciertas maldiciones susurradas que abrieron las alas de mi imaginación de tal forma que la simple curiosidad dio paso al más violento deseo de saber qué o quiénes se divertían tanto como sonaban”.

“Con el disimulo fingido de un niño frente al árbol de Navidad, traté de hurgar con la mirada por encima de la división, pero pronto me di cuenta de que era inútil, mi estatura no permitía acercarme lo suficiente y de inmediato desistí de tal empresa. Seguidamente, me incliné tanto sobre mis rodillas que la boca del inodoro rozó levemente la mía; quise gritar de asco y repulsión, pero el poder de la curiosidad intelectual, la misma que ha alimentado el devenir de toda la ciencia humana, fue impedimento suficiente; un poco de papel higiénico por encima de los labios que una vez besaron a la niña más linda de mi colegio, y mis ojos descubrieron del otro lado solo un par de pies”.

“¿Acaso él o ella se divertía con el viejo oficio de Onán?, ¿o tal vez su pareja se hallaba allí pero en una acrobática posición que dejaba sus pies lejos del suelo?, ¿quizá se trataba de una nueva forma de satisfacción mediada por la intervención del celular u otro dispositivo? Los ruidos no cesaban, por el contrario, se acentuaban cada vez más. Yo había terminado hacía un buen rato la labor personal que me había llevado allí, así que decidí salir pero esperaría, no importaba cuánto, a la salida de “él” o “ellos”.

---

---

---

---

---

---

---

---

Ideas para el desenlace: La conclusión es el cierre del texto, se trata del punto de clímax en el que se debe rematar con el dato más relevante y que dé la salida dramática al relato. Todo lo que ha sucedido a lo largo del cuerpo de la anécdota consigue en el desenlace su punto de mayor impacto y es donde el lector logra la identificación con el relato, la risa, el llanto, la solidaridad con los personajes, etc.

Ejemplo: “Un rechinido violento marcó la apertura de la puerta del cubículo que yo había visualizado en mi mente como un reducto de sexo, perversión y placer. Por el espejo frente a mí pude divisar el rostro de José, el plomero, y mi fantasía concupiscente se vino abajo con un estruendo desolador. No había nadie más. Me saludó feliz de a alguien luego de sus forcejeos con el tubo que llevaba el agua al inodoro del cubículo; de su frente caían sendas gotas de cansancio y frustración. Le ofrecí mi ayuda con el ánimo de corroborar lo que veían mis ojos; mientras sujetaba con una llave inglesa la tuerca desgastada en un extremo, pude con claridad mortuoria cómo mi mente había convertido aquel pequeño espacio en la casa de las conejitas de Playboy. El camino de regreso a mi oficina me tomó más tiempo que nunca, siete saludos y dos preguntas sobre notas de parciales después, regresé a mi silla frente al computador”.

---



---



---

Posible título: Ejemplo: “Lo que se oye no es lo que se escucha”.

#### **Anexo 4. Rúbrica de revisión del primer borrador**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA RÚBRICA DE REVISIÓN DEL BORRADOR DE LA ANÉCDOTA PERSONAL			
PROFESOR: SERGIO CHACÓN PEÑA			
NOMBRE DE QUIEN REVISAS: _____		NOMBRE DE QUIEN ESCRIBIÓ EL TEXTO: _____	
ITEM	SÍ	NO	RECOMENDACIONES/COMENTARIOS
La anécdota presenta un tema definido.			
La anécdota contiene una trama clara y visible.			
La anécdota presenta una serie definida y concreta de sucesos y acciones.			
La anécdota inicia con ideas claras y plantea su principio de forma exitosa.			
La anécdota presenta un cuerpo donde se desarrollan las acciones y se plantea el nudo de la historia.			
La anécdota contiene un pico de interés en su historia que la hace más atrayente y amena.			
La anécdota plantea un cierre adecuado y contundente.			
El título de la anécdota obedece a la trama propuesta.			
Hay uso de elementos literarios que embellecen y hacen más interesante a la anécdota.			

## Anexo 5. Rejilla de revisión de la versión final de la anécdota personal escrita

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE**  
**COMPOSICIÓN ORAL Y ESCRITA-Grupo 4**  
**RÚBRICA DE REVISIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DE LA ANÉCDOTA PERSONAL**

PROFESOR: SERGIO CHACÓN PEÑA

NOMBRE DE QUIEN ESCRIBIÓ EL TEXTO: \_\_\_\_\_

TÍTULO DEL TEXTO: \_\_\_\_\_

CATEGORÍA	SUPERIOR (4.7 - 5.0)	ALTO (4.0 - 4.6)	BÁSICO (3.4 - 3.9)	BAJO (1.0 - 3.3)	TOTAL
<b>Enfoque o Idea principal</b>	La idea principal nombra el tema del texto y jerarquiza los puntos principales a discutir.	La idea principal nombra solamente el tema del texto.	La idea principal jerarquiza algunos o todos los puntos a discutir, pero no menciona el tema.	La idea principal no menciona el tema ni los puntos a discutir.	
<b>Narración</b>	Todos los elementos del texto están configurados de manera que se estructura una narración efectiva, con uso de elementos literarios que embellecen el contenido y hacen que el texto sea más ameno y atrayente.	Algunos los elementos del texto están configurados de manera que se estructura una narración efectiva, con cierto uso de elementos literarios que embellecen el contenido y hacen que el texto sea más ameno y atrayente.	Ciertos elementos del texto están configurados de manera que se estructura una narración efectiva, el uso de elementos literarios que embellecen el contenido y hacen que el texto sea más ameno y atrayente, no es del todo claro.	Los elementos del texto no están configurados de manera que se estructura una narración efectiva, no hay uso de elementos literarios que embellecen el contenido y hacen que el texto sea más ameno y atrayente.	
<b>Trama</b>	Todas las ideas secundarias y el apoyo desde la coherencia y la cohesión están direccionadas a la presentación de una trama efectiva con base en una unidad tripartita de inicio, nudo y desenlace.	La mayoría de las ideas secundarias y el apoyo desde la coherencia y la cohesión están direccionadas a la presentación de una trama efectiva con base en una unidad tripartita de inicio, nudo y desenlace.	Algunas de las ideas secundarias y el apoyo desde la coherencia y la cohesión están direccionadas a la presentación de una trama efectiva con base en una unidad tripartita de inicio, nudo y desenlace.	Muchas de las ideas secundarias no están en el orden lógico esperado, es difícil seguir la secuencia y ordenamiento de las mismas, lo que distrae al lector y no existe la unidad tripartita de inicio, nudo y desenlace.	
<b>Problema</b>	El texto presenta claramente el enfoque sobre un problema de orden social personal que es la base de la narración.	El texto aborda a medias el enfoque sobre un problema de orden social personal que es la base de la narración.	El texto toca de forma aislada un enfoque sobre un problema de orden social personal que pretende ser la base de la narración.	El texto no presenta un enfoque sobre un problema de orden social personal ni es clara la base de la narración.	
<b>Configuración e interés</b>	El texto se sirve de una presentación atractiva de los hechos que configuran un interés para el lector en cuanto a lo descrito, lo contado, y la efectividad en la conclusión.	El texto se acerca a una presentación atractiva de los hechos que configuran cierto interés para el lector en cuanto a lo descrito, lo contado, y la efectividad en la conclusión.	El texto presenta medianamente una relación aceptable de los hechos que configuran cierto interés para el lector en cuanto a lo descrito, lo contado, y la efectividad en la conclusión.	El texto no presenta de forma atractiva ni los hechos ni lo descrito; tampoco lo contado es adecuado, y la conclusión es inefectiva.	
<b>Gramática y ortografía</b>	El autor no comete errores de gramática ni de ortografía que alteren el contenido del texto.	El autor comete de 1 a 5 errores gramaticales u ortográficos que alteran el contenido del texto.	El autor comete de 6 a 10 errores gramaticales u ortográficos que alteran el contenido del texto y lo hacen difícil de comprender.	El autor comete más de 11 errores gramaticales u ortográficos que alteran el contenido del texto y hacen que su lectura no fluya y no sea comprensible.	

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# Anexo 6. Producto final de uno de los participantes del curso Plan de Texto Caras 1, 2 y 3

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE  
DEPARTAMENTO DE LENGUAJE  
COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA  
PROFESOR: SERGIO CHACÓN PEÑA

PLAN DE ESCRITURA (ANÉCDOTA PERSONAL)

**NOMBRE:** Laura Daniela

Siga los siguientes lineamientos y componga su plan de escritura para la anécdota. Recuerde que del adecuado tratamiento de su tema, resultarán los mejores resultados en su composición escrita.

**TEMA:** Escriba el tema, decantado y particularizado que va a tratar en su texto. Ejemplo: "La entrada a un baño público". Recuerde que se trata de narrar un acontecimiento sucedido y constatable bajo los parámetros de la realidad circundante.  
¿Cómo está relacionado?

**TRAMA:** Se trata de un resumen breve de los principales acontecimientos, en una especie de sinopsis de lo que se va a contar. Ejemplo: "Se narrará el extraño caso de la entrada a un baño público de hombres, en el que se escuchan ruidos sospechosos del otro lado de un cubículo; el desahuce se sorprende e hilarante".  
¿Se relaciona el título con el tema?

**PRINCIPALES ACCIONES:** Son las situaciones centrales que componen la anécdota a narrar; se trata de mostrar cuáles son los aspectos destacables y que deben tenerse en cuenta de manera obligatoria para la composición del texto.

Ejemplo:  
a. Entrada al baño público de hombres.  
b. Escucha de ruidos extraños y "sospechosos" en el cubículo siguiente.  
c. Hipótesis de posibles interpretaciones de los ruidos.  
d. Salida del cubículo y espera por la resolución.  
e. Cierre: se trata de un hombre haciendo reparaciones de plomería.

¿Se describe la totalidad de acciones en el desarrollo de una trama desahucada?  
¿Se relaciona el título con el tema?  
¿Se describe el desarrollo de la trama?  
¿Se describe el desarrollo de la trama?

**Ideas para el inicio:** exprese cómo iniciará su anécdota, plantee algunas ideas para nutrir el inicio de su texto. Recuerde que se trata de una composición íntimamente relacionada con lo literario; eso quiere decir que se debe ser ameno, agradable y construir una narración que satisfaga los deseos y el interés del lector.

Ejemplo: "Realmente no sé por qué había pensado tanto una cuestión tan natural. Es posible que fuese por la cantidad de trabajo, o tal vez porque el lugar al que debía dirigirme se hallaba a más de cuatro oficinas de distancia; quizá unos 20 metros de brecha que debía salvar con el problema de salvar obligatoriamente a quien encontrara en el último pasillo. Frente a mí, el computador me increpaba con notificaciones parciales, y a cada vistazo las funciones típicas de mi vejez urgían un primer paso. Finalmente, no hubo más espacio para la indecisión y a marchas forzadas, con movimientos torpes y dolores en el bajo vientre, empujé la marcha".

¿Cómo le iba bien o no en su texto? ¿Qué le gustó o no de lo que escribió? ¿Qué le pareció de lo que escribió? ¿Qué le pareció de lo que escribió? ¿Qué le pareció de lo que escribió?

**Ideas para el medio:** esta es la parte de mayor tensión de su texto, puesto que en ella se elabora el problema de la anécdota, en ella se debe plantear el "pico" de mayor interés del texto; se trata de elaborar de forma atrevida y contundente el centro de la narración con las acciones que le son inherentes y desarrollar muy bien el enredamiento de los mismos. Se pretende no perder la atención del lector, con base en el drama, la polémica, lo cómico, o cualquier estrategia que esté en el centro de la intención de la anécdota.

Ejemplo: "Al llegar, luego de haber vivido la fortuna de un pasillo desahucado, la experiencia se tornó lastimosa. No porque el dolor que sentía llevara las cosas a un nivel coincidente con el masoquismo, sino porque del otro lado de la división médica que separaba mi cubículo del siguiente, se dejaban oír ciertos ruidos alargados, algunas intersecciones a media voz, muchos susurros nostálgicos y una respiración agitada. Alcanzó a distinguirse no muy claramente, algunos susurros y ciertas maldiciones susurradas que abarcaron las alas de mi imaginación de tal forma que la simple curiosidad dio paso al más violento deseo de saber qué o quiénes se divertían tanto como nosotros.

Con el diminuto fragido de un silbo frente al árbol de navidad, traté de burlar con la mirada por encima de la división pero pronto me di cuenta que era inútil, mi estatura no permitía acercarme lo suficiente y de inmediato desistí de tal empresa. Seguidamente, me incliné tanto sobre mis rodillas que la boca del inodoro rosó levemente la mía; quise girar de aco y reputé pero el poder de la curiosidad intelectual, misma que ha alimentado el devenir de toda la ciencia humana, fue impedimento suficiente: un poco de papel higiénico por encima de los labios que una vez besaron a la niña más linda de mi colegio, y mis ojos descubrieron del otro lado sólo un par de pies.

¿Acaso él o ella se divertía con el viejo oficio de Onda?, ¿o tal vez su pareja se hallaba allí pero en una acrobática posición que dejaba sus pies lejos del suelo?, ¿quizá se trataba de una nueva forma de satisfacción mediada por la intervención del celular u otro dispositivo? Los ruidos no

cesaban, por el contrario se acentuaban cada vez más. Yo había terminado hacía un buen rato la labor personal que me había llevado allí, así que decidí salir pero esperé, no importaba cuánto, a la salida de "H" y "L".

¿Se describe la totalidad de acciones en el desarrollo de una trama desahucada?  
¿Se relaciona el título con el tema?  
¿Se describe el desarrollo de la trama?  
¿Se describe el desarrollo de la trama?

**Ideas para el desenlace:** la conclusión es el cierre del texto, se trata del punto de clímax en el que se debe remarcar con el dato más relevante y que dé la salida dramática al relato. Todo lo que ha sucedido a lo largo del cuerpo de la anécdota converge en el desenlace su punto de mayor impacto y es donde el lector logra la identificación con el relato, la risa, el llanto, la solidaridad con los personajes, etc.

Ejemplo: "Un rechinado violento marcó la apertura de la puerta del cubículo que yo había visualizado en mi mente como un reduto de sexo, perversión y placer. Por el espejo frente a mí pude divisar el rostro de José, el plomero, y mi fantasía inconscientemente se vino abajo con un estruendo desahucado. No había nadie más. Me saludó feliz de ver a alguien luego de sus forjaciones con el tubo que llevaba el agua al inodoro del cubículo; de su frente caían sendas gotas de cansancio y frustración. Le ofrecí mi ayuda con el latrín de corroborar lo que venían mis ojos; mientras sujetaba con una llave inglesa la tuerca desgastada en un extremo, pudo ver con claridad en su rostro cómo mi mente había convertido aquel pequeño espacio en la casa de las conchas de Playboy. El camino de regreso a mi oficina me tomó más tiempo que nunca, siete saludos y dos preguntas sobre notas de parciales después, regresé a mi silla frente al computador".

¿Se describe la totalidad de acciones en el desarrollo de una trama desahucada?  
¿Se relaciona el título con el tema?  
¿Se describe el desarrollo de la trama?  
¿Se describe el desarrollo de la trama?

**Possible título:** "Lo que se oye no es lo que se escucha".



### Versión final revisada

Laura Dávila  
2156431  
COYE 4

AO

#### "Un falso ciber amor de infancia"

Cuando tenía tan solo 13 primorosos años de edad me llego a la cuenta de Messenger una solicitud de amistad de una desconocida. Durante algún tiempo la evadí, sin embargo, termine aceptándola y comencé a hablar con ella.

Después de algún tiempo de hablar y tratar de conocernos un poco por la red social, me comento un hermoso viernes en la noche: "¿quieres conocer a un amigo? ¿es tan hermoso como el sol? Dijo, yo con un poco de pena pero emocionada por conocer aquel chico, dije sí claro, dale."

Nos encontrábamos chateando como de costumbre y me envió el correo de su amigo, sin pensarlo dos veces lo agregué y comenzamos a chatear. Le comente a ella que él me parecía un sueño hecho realidad, y es que hasta su nombre me resultaba llamativo, me parecía de lujo que se llamase, Fransua Laverdi. Tras algunos meses fugaces me pidió ser su ciber novia y yo obviamente le respondí que sí.

En ese mismo tiempo de haberlo conocido a él y ser tan amiga de ella, Sandra, la chica que me lo presento me hice muy pero muy amiga de mi tío en segundo grado, y luego de hacernos tan amigos empecé a considerarlo como mi mejor amigo.

Tiempo atrás, le conté a mi primo todo esto y cuando volvimos a hablar de este tema, me dijo: "Laura es un engaño, y no todo es como parece." Y yo con un nudo en la garganta le dije a mi primo: "¿por qué me dices esto?" Y me respondió: "Fransua no existe y Sandra tampoco, son solo personas que usan fotos de ellos pero no son ellos y sospecho que en puede ser." Entonces él y una amiga me ayudaron a descubrir el monstruo que se escondía en aquella foto de tan hermoso hombre que se hacía llamar "Fransua".

Con dolor en mi alma y con miedo a confirmar nuestras sospechas de que en era este monstruo, acepte hacer lo que mi primo me propuso, de rastrear el computador de mi tío y eso fue lo que hicimos. Con el corazón hecho pedazos me entere que ese ciber amorío de infancia con Fransua fue maquinado por mi tío. Mi tío, el que consideraba mi mejor amigo, él era Sandra y Fransua.

¿son la misma persona?  
ojo.

INTERESANTE Y DURA HISTORIA.

¡Tenaz! ojo con la redacción, es algo confusa.

## Rúbrica de revisión final

### UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE

#### COMPOSICIÓN ORAL Y ESCRITA-Grupo 4

#### RÚBRICA DE REVISIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DE LA ANÉCDOTA PERSONAL

PROFESOR: SERGIO CHACÓN PEÑA

NOMBRE DE QUIEN ESCRIBIÓ EL TEXTO: Laura Dávila. NOTA FINAL: 4.0

TÍTULO DEL TEXTO: "Un falso ciber amor de infancia".

CATEGORÍA	SUPERIOR (4.7 - 5.0)	ALTO (4.0 - 4.6)	BÁSICO (3.4 - 3.9)	BAJO (1.0 - 3.3)	TOTAL
<b>Enfoque o Idea principal</b>	La idea principal nombra el tema del texto y jerarquiza los puntos principales a discutir.	La idea principal nombra solamente el tema del texto.	La idea principal jerarquiza algunos o todos los puntos a discutir, pero no menciona el tema.	La idea principal no menciona el tema ni los puntos a discutir.	<b>4.0</b>
<b>Narración</b>	Todos los elementos del texto están configurados de manera que se estructura una narración efectiva, con uso de elementos literarios que embellecen el contenido y hacen que el texto sea más ameno y atrayente.	Algunos los elementos del texto están configurados de manera que se estructura una narración efectiva, con cierto uso de elementos literarios que embellecen el contenido y hacen que el texto sea más ameno y atrayente.	Ciertos elementos del texto están configurados de manera que se estructura una narración efectiva, el uso de elementos literarios que embellecen el contenido y hacen que el texto sea más ameno y atrayente, no es del todo claro.	Los elementos del texto no están configurados de manera que se estructura una narración efectiva, no hay uso de elementos literarios que embellecen el contenido y hacen que el texto sea más ameno y atrayente.	<b>4.2</b>
<b>Trama</b>	Todas las ideas secundarias y el apoyo desde la coherencia y la cohesión están direccionadas a la presentación de una trama efectiva con base en una unidad tripartita de inicio, nudo y desenlace.	La mayoría de las ideas secundarias y el apoyo desde la coherencia y la cohesión están direccionadas a la presentación de una trama efectiva con base en una unidad tripartita de inicio, nudo y desenlace.	Algunas de las ideas secundarias y el apoyo desde la coherencia y la cohesión están direccionadas a la presentación de una trama efectiva con base en una unidad tripartita de inicio, nudo y desenlace.	Muchas de las ideas secundarias no están en el orden lógico esperado, es difícil seguir la secuencia y ordenamiento de las mismas, lo que distrae al lector y no existe la unidad tripartita de inicio, nudo y desenlace.	<b>4.0</b>

<b>Problema</b>	El texto presenta claramente el enfoque sobre un problema de orden social personal que es la base de la narración.	El texto aborda a medias el enfoque sobre un problema de orden social personal que es la base de la narración.	El texto toca de forma aislada un enfoque sobre un problema de orden social personal que pretende ser la base de la narración.	El texto no presenta un enfoque sobre un problema de orden social personal ni es clara la base de la narración.	<b>4.5</b>
<b>Configuración o interés</b>	El texto se sirve de una presentación atractiva de los hechos que configuran un interés para el lector en cuanto a lo descrito, lo contado, y la efectividad en la conclusión.	El texto se acerca a una presentación atractiva de los hechos que configuran cierto interés para el lector en cuanto a lo descrito, lo contado, y la efectividad en la conclusión.	El texto presenta medianamente una relación aceptable de los hechos que configuran cierto interés para el lector en cuanto a lo descrito, lo contado, y la efectividad en la conclusión.	El texto no presenta de forma atractiva ni los hechos ni lo descrito; tampoco lo contado es adecuado, y la conclusión es inefectiva.	<b>4.3</b>
<b>Gramática y ortografía</b>	El autor no comete errores de gramática ni de ortografía que alteren el contenido del texto.	El autor comete de 1 a 5 errores gramaticales u ortográficos que alteran el contenido del texto.	El autor comete de 6 a 10 errores gramaticales u ortográficos que alteran el contenido del texto y lo hacen difícil de comprender.	El autor comete más de 11 errores gramaticales u ortográficos que alteran el contenido del texto y hacen que su lectura no fluya y no sea comprensible.	<b>3.5</b>

**OBSERVACIONES:** El texto es interesante, la trama es adecuada y se hace sentir la dureza de la problemática; los recursos literarios utilizados son válidos, como el diálogo y las interacciones entre personajes; sin embargo, existen algunos detalles de orden formal que hacen que el texto no sea tan efectivo como se esperaba. De todas formas es un buen trabajo.

# Lugares comunes desde las ciencias sociales: subversiones desde la condición de humanidad

*Lina Juliana Robayo Coral*  
*Wilson Noé Garcés Aguilar*

El despertar de la lucidez puede no suceder nunca pero cuando llega, si llega, no hay modo de evitarlo. Y cuando llega, se queda para siempre. Cuando se percibe el absurdo, el sinsentido de la vida, se percibe también que no hay metas y que no hay progreso. Se entiende, aunque no se quiera aceptar, que la vida nace con la muerte adosada; que la vida y la muerte no son consecutivas, sino simultáneas e inseparables. Si uno puede conservar la cordura y cumplir con normas y rutinas en las que no cree es porque la lucidez nos hace ver que la vida es tan banal que no se puede vivir como una tragedia.

**Fernando Robles**

## Introducción

Un lugar es, por lo menos, un espacio con historia, situacionalidad y órdenes imaginarios que, anclados en momentos históricos, órdenes sociales y proyectos ideológicos, generan una condición de humanidad en que la vida parece común. A esto nos invita el filme *Lugares comunes* del cineasta argentino Adolfo Aristarain. Una película que puede servir como espacio de reflexión y debate dentro de las ciencias sociales, pero no podemos dejar de lado que es necesario enseñar a leer imágenes para captar los diferentes niveles de lectura de obras filmicas y que es imprescindible enseñar a los estudiantes los instrumentos de análisis y crítica. Cuando nos preguntamos qué

herramientas de análisis y cuáles de la narrativa podemos usar para mejorar nuestros trabajos en ciencias sociales, podemos hablar del cine. Barrentxea (2019) plantea que el cine es un recurso muy valioso que construye un imaginario de la realidad presentada que puede referirse al pasado y al presente, incluso, al futuro de nuestras sociedades. Por tanto, no solo se trata de entretener al estudiante, sino de educar para que se vea, se sienta y se perciba el medio cinematográfico desde una dimensión humanística que le ayude a comprender mejor el mundo desde una ventana abierta que lo invite a indagar, explorar y analizar esa realidad.

Para empezar, es necesario revisar el origen de cada película que analizamos como recurso didáctico en las ciencias sociales, en este caso, el director del filme Aristarain en el contexto argentino del cine independiente, que es solo una etiqueta para encubrir que “desde el punto de vista intelectual siempre fuimos independientes” (Stiletano, 2013). No obstante, el cine como muchas realidades sociales ha vivido a la sombra de una industria que segrega en la financiación y se ha centrado en una economía de las emociones para pretender homogeneizar y adormecer la capacidad básica de discernimiento y pensamiento. Por ello, para Aristarain lo pretendido en sus películas es “hacer pensar a la gente”, y al parecer desde una constante, un “fuerte componente autobiográfico” (Pérez, 2002). Para el caso de la película *Lugares comunes*, el punto de partida es la biografía de su familiar Lorenzo Aristarain, plasmada en la novela *El renacimiento*, relato autobiográfico que fue adaptado por Adolfo Aristarain y Kathy Saavedra, y ejecutado con magistralidad por los actores Federico Luppi, Mercedes Sampietro, Arturo Puig y Carlos Santamaría (figura 12.1).



**Figura 12.1.** Federico Luppi y Adolfo Aristarain durante el rodaje de *Lugares comunes*.  
**Fuente:** Silió (2002).

De acuerdo con Murillo (2014), Aristarain es uno de los más importantes realizadores latinoamericanos en las décadas de los ochenta y noventa. Sus filmes tratan sobre la supervivencia de la utopía en América Latina durante los últimos años de las dictaduras y el comienzo de la posguerra fría, ahora expresada como resistencia. Directa o indirectamente, cita una serie de problemas característicos de la región, como el desempleo y la exclusión social, las relaciones familiares, las dictaduras, las empresas trasnacionales y el exilio.

En el filme *Lugares comunes*, encontramos el fin de la utopía de ser docente universitario, una historia contada en pleno, sin adornos, subversiva, con una exquisita franqueza del sentido de la humanidad. El filme presenta la vida del profesor de Literatura Fernando Robles, el cual busca ser escritor, maestro, padre y esposo, trabajando desde la institucionalidad universitaria, dedicado a la enseñanza en la educación superior en medio de una Argentina agitada, sumida en la crisis y en la corrupción. Esto le ha generado un posicionamiento frente a la vida, que, dosificado con poética en el filme, nos permite comprender el despertar y el asumir la lucidez. De esta proviene la angustia y la desilusión que, sin duda, nos direcciona a un lugar común de preguntas existenciales de nuestras realidades sociales, tales como el sentido de nuestras vidas, la coherencia entre lo concebido y lo vivido, pero aún más allá, el vivir con lucidez al margen de una sociedad que te excluye como fuerza productiva, en el cual Fernando Robles y Lili, su esposa, finalmente encuentran un lugar en el mundo.

Múltiples interpretaciones se pueden hacer de la película *Lugares comunes*, pero a efectos de este capítulo, consideramos pertinente dar cuenta de la etapa de jubilación docente, en especial del docente universitario comprometido, poetizado por la utopía, al que finalmente podemos reconocer como subversivo a una institucionalidad cada vez más compleja, como lo es el espacio de la universidad, la cual termina excluyéndolo por decreto, pero generando a su vez una búsqueda de la realización de sus utopías. La pretensión aquí es tomar la fuerza del cine para hablar de la subversión presente en el mensaje que nos transmite un maestro que no se rinde, ni se subleva a la institucionalidad, que, a pesar de la cruel y cruda realidad de la jubilación, continúa produciendo y reproduciendo su apuesta de vida. Se presenta, entonces, la institucionalidad, el aula de clase, la crianza y la familia como lugares comunes a los docentes universitarios, por lo que nuestra intención es, entonces, a partir de la narrativa de la película, hilar lo que posiblemente es una condición de humanidad del docente universitario con lucidez.

## La institucionalidad y la exclusión por decreto

Existen maestros por vocación, dictadores de clases y rentistas de la educación en las universidades contemporáneas. También administrativos con consciencia, gestores y gerentes enmascarados en rectorías y mandos medios. Incluso, hay politiquería, amiguismo y corrupción.

Nada nuevo en el panorama del desfalleciente proyecto moderno ilustrado que se institucionalizó en la sociedad occidental. Pero, a pesar de esto, aún existen pocos maestros que por oficio forman para la vida, forjan escuelas de pensamiento y construyen conocimiento para una sociedad más justa. Fernando, un maestro como pocos, es jubilado anticipadamente, porque su pensamiento no es acorde con el de las autoridades de la universidad donde enseña. Cuando el rector le comunica la arbitraria decisión, el protagonista responde:

¿Mala suerte o lista negra? Digo lo que pienso. Mi opinión solo puede ser subjetiva. Objetivos son los objetos y los vectores. Mejor ponga lo que no soy: no soy inepto, ni corrupto, ni me nombraron a dedo como a usted. Nosotros no pensamos distinto. Usted no puede pensar distinto. La función del pensar es una cosa que su cerebro desconoce totalmente.

El guion anterior comprensiblemente es contestatario ante lo indignante, lo que genera el desconocimiento a la entrega de la vida misma a la institución que se materializa en una injusta jubilación y derivará en una pensión que, en medio de la crisis argentina, no alcanzaría para vivir. Está viejo y difícilmente encontrará trabajo en otro lugar, asegura. La excusa que le dan es ser escogido al azar, y para alguien conocedor de las lógicas universitarias, una mentira de tal tamaño y trascendencia es intragable. En la película, si analizamos la categoría de institucionalidad, vemos cómo esta excluye tajantemente al maestro Fernando, tras una jubilación por decreto, un docente que lo ha hecho todo por sus estudiantes, ha alcanzado como muchos su *locus* de enunciación en un espacio que ha forjado durante su vida en el ejercicio de la docencia. Institución que en una racionalidad gerencialista y económica desconoce aquello que Arnove (2007) plantea: un maestro puede alcanzar en ejercicio:

- El dominio de un acervo ordenado de conocimiento experto.
- Son capaces de adaptar su forma de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y proporcionar un conjunto de experiencias de aprendizaje que puedan facilitar la adquisición de altos niveles de razonamiento y rendimiento.
- Están entregados a su profesión tratando de mejorar constantemente sus conocimientos y su capacidad de comunicarlos.
- Están entregados al crecimiento integral de sus estudiantes para que tengan éxito en su profesión.
- Son personas “forjadoras de sueños”, capaces de inculcar una visión de mejoramiento vital a sus estudiantes e inspirarles el deseo de lograr las metas deseadas.

Las condiciones de retribución por una labor en la mayoría de los maestros en América Latina son completamente perversas. Un estudio del Banco Mundial (BM) sobre el pago a los maestros en doce países latinoamericanos encontró que en todos los casos se paga menos a los maestros que a otros profesionales con la misma preparación. A pesar de las afirmaciones de que los maestros, debido a sus largas vacaciones y cortos días de trabajo, se les paga relativamente mejor que a trabajadores con capacidades similares, muchos de ellos no pueden sostener a sus familias (Liang, 1999). Según el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL, 2001), en ningún país de América Latina los maestros excedían el 60 % del total de ingresos familiares.

No obstante, más allá de las condiciones materiales, ¿cómo asumir separarnos del orden imaginado llamado universidad por una razón gerencial y económica cuando se ha asumido, pervivido y apostado por un rol como el de ser maestro de maestros? En efecto, el orden imaginado es alienante en tanto no se admite “nunca que el orden es imaginado. Siempre se insiste en que el orden que sostiene a la sociedad es una realidad objetiva creada por los grandes dioses o por las leyes de la naturaleza” (Harari, 2014, p. 104). Toda vez que se “educa de manera concienzuda a la gente. Desde que nacen, se les recuerda constantemente los principios del orden imaginado, que se incorporan a todas y cada una de las cosas” (p. 104).

De acuerdo con Harari (2014, p. 105), “el orden imaginado está entretejido en el tapiz de la vida”, pues, en primera instancia, “el orden imaginado está incrustado en el mundo material” y desde este configura una “realidad material”, la cual

determina “la jerarquía social”, “modela nuestros deseos” y nos carga con “mitos dominantes [...] preexistentes” (p. 105). A este orden imaginado se enfrenta Fernando, un orden imaginado tergiversado y amañado que se ha instalado en la universidad, oculto bajo la promesa moderna ilustrada de generar crecimiento moral y personal. En esta, se ha instalado una lógica mercantil que violenta, una política que aberrantemente trata de argumentar a Fernando, desde la objetividad, que no es apto moral y políticamente para funcionamiento de la universidad.

A contracorriente de este orden imaginado e instalado en la universidad contemporánea, Fernando lee su contexto y tiene claro que “Hay un país que nos destruye, un mundo que nos expulsa, un asesino difuso que nos mata día adía sin que nos demos cuenta. No tengo una respuesta. Escribo desde el caos. En plena oscuridad”. Dicho asesino difuso se legitima de manera intersubjetiva, pues “no es un orden subjetivo que existe solo en mi imaginación; más bien, es un orden intersubjetivo que existe en la imaginación compartida” (Harari, 2014, p. 106). No puede ser otro que el “orden” mismo o “violencia del orden”, como lo denomina Dávalos (2014), en la cual un nuevo modelo de dominación política se pone en marcha, cuyo objetivo real es “la destrucción del contenido emancipatorio” de la resistencia, disolviendo los significantes de la dominación “en su real construcción de significantes vacíos, puro imaginario del poder” (p. 281).

Esto constituyó una nueva violencia del Estado, según Dávalos (2014), al inscribir “la violencia del mercado en la trama jurídico-política estatal” (p. 283), para de esta forma permitir

alojar en su interior la violencia del mercado, es decir, aquella violencia que fractura y desgarra la sociedad porque los seres humanos se convierten en seres egoístas que buscan maximizar su propio beneficio por sobre cualquier consideración social y también la violencia legítima del Estado que los convierte en materia prima de intervención y disciplina. (p. 284)

De ahí que se dé la naturalización de la violencia en la cual

las personas tienen que reconocer la violencia del mercado como violencia natural. En el mercado no hay solidaridades, no hay reciprocidades, no hay afectos, no

hay lazos que no sean aquellos estratégicos del costo-beneficio. Esa violencia del costo-beneficio, en el neoliberalismo, se convierte en violencia histórica y en fundamento social. (Dávalos, 2014, p. 284)

Un artefacto de la violencia histórica es el miedo como fundamento social de la incerteza, el terror como imaginario y “la ruptura de todos los lazos de solidaridad social como recurso de supervivencia individual” (Dávalos, 2014, p. 286).

A esto se enfrenta Fernando. Con todo ello, la posición del maestro Fernando Robles es subversiva y logra invertir las reglas. El ser maestro lo ha convertido en un ser crítico, un maestro que no se rinde, que no se vende, que logra materializar su utopía y su proyecto político. Él, a pesar de estar desde el lado de la oscuridad, de ser excluido por el sistema, se rehace en su ejercicio de lectura, de escritura continua, para reafirmar y hacer a un lado la castrante funcionalidad instrumental, conservando siempre su dignidad humana, una gran tarea de resistencia frente a los modelos educativos bancarios, solo interesados en lo funcional-instrumental.

Pero esto no es fácil, porque esta resistencia lo es precisamente contra el conjunto de la cultura de nuestro tiempo, que en su banalidad solo reconoce como válida la funcionalidad de lo que se aprende (Kronfly, 2018). Pero los estudiantes encuentran razón y sentido en esta actitud de resistencia, saben valorar la educación integral y agradecen los esfuerzos que se hacen en esta dirección. Y los estudiantes son la razón de ser del mundo universitario, que es donde la cultura letrada y el espíritu crítico resisten en minoría. El acto de liberarse de la perversa institución esta justamente, entonces, en rehacerse, en no perder el sentido de vivir que se despierta con la libertad de cátedra, en las sensaciones que genera un estudiante crítico y, ante todo, en la autonomía que desde adentro deben decidir los maestros respecto de su praxis pedagógica.

## El dolor de la lucidez en el proyecto de educación

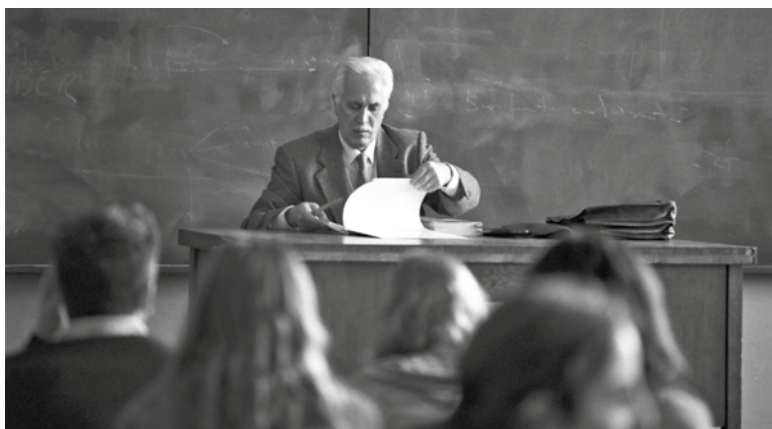
El año que viene casi todos ustedes serán profesores. De Literatura no saben demasiado, pero lo suficiente para empezar a enseñar. No es eso lo que me preocupa; me preocupa que tengan siempre presente que “enseñar” quiere decir mostrar.

“Mostrar” no es adoctrinar, es dar información, pero dando también, enseñando también el método para entender, analizar, razonar y cuestionar esa información. Si alguno de ustedes es un deficiente mental y cree en verdades reveladas, en dogmas religiosos o doctrinas políticas, sería saludable que se dedicara a predicar en un templo o desde alguna tribuna. Si por desgracia siguen en esto, traten de dejar las supersticiones en el pasillo antes de entrar en el aula.

No obliguen a sus alumnos a estudiar de memoria, eso no sirve; lo que se impone por la fuerza es rechazado y en poco tiempo se olvida. Ningún chico será mejor persona por saber de memoria el año en que nació Cervantes. Pónganse como meta enseñarles a pensar, que duden, que se hagan preguntas. No los valoren por sus respuestas, las respuestas no son la verdad. Busquen una verdad que siempre será relativa. Las mejores preguntas son las que se vienen repitiendo desde los filósofos griegos. Muchas son ya lugares comunes, pero no pierden vigencia (qué, cómo, dónde cuándo, por qué).

Si en esto admitimos también eso de que la meta es el camino como respuesta, no nos sirve. Describe la tragedia de la vida, pero no la explica. Hay una misión o un mandato que quiero que cumplan. Es una misión que nadie les ha encomendado, pero que yo espero que ustedes, como maestros, se la impongan a sí mismos: despierten en sus alumnos el dolor de la lucidez. Sin límites, sin piedad.

Discurso del profesor Fernando Robles en la película *Lugares comunes* en el aula de clase (figura 12.2).



**Figura 12.2.** El profesor Fernando Robles en su clase final.  
**Fuente:** Recuperado de <http://mrwolfteachingcorner.blogspot.es>

Esta es, sin duda, una de las escenas más impactantes de la película. Con el desasosiego de saber que es su última clase, Fernando sintetiza su apuesta vital en palabras: lo dice a maestros que están a punto de graduarse, lo dice porque sabe que van a enfrentarse a la vida de la enseñanza y a la institucionalidad, lo dice porque quiere enseñarles a quienes se convertirán en futuros maestros. Esta es su perspectiva de lo que significa enseñar, lo que supone ser un docente, que significa enseñar no solo conocimiento, sino pensamiento, duda, hacerse preguntas y construir respuestas sabiendo que toda verdad es siempre relativa y que hay que evitar el pensamiento dogmático que, sobre todo, supone despertar en los estudiantes “el dolor de la lucidez, sin límites, sin piedad”. Aquí propone, entonces, arriesgarse al reto de alcanzarla, no vivir en la felicidad de la ignorancia que no trae quejas. Algo parecido a lo que nos decía Sócrates con la mayéutica como el acto de dar a luz el conocimiento después de haber pasado por muchas dudas, mucho dolor y, finalmente, ver la luz y encontrar respuestas. Dolor porque te das cuenta de que vas sin anestesia. Esto parece ser una habilidad que debe desarrollar todo maestro, pues desde la Antigua Grecia ya los sofistas lo hacían. Despertar la lucidez en su prójimo, pero en estos tiempos de tierra de nadie es aún más complejo: ser maestro no supone de entrada tener la lucidez activada para producir cataclismos en los estudiantes.

Rodríguez (2005) menciona que la educación tiene como fin central

facilitar la emancipación de las ataduras de la ignorancia. El acto educativo es un acto liberador que apela a la razón a través del diálogo para que cada persona reconozca tanto su riqueza interior como las características de su cultura y las ponga en interacción con el propósito de tomar las riendas de su propio destino y de participar con otros en la construcción de la historia. (p. 41)

Si bien la actuación de cada sujeto en su relación con sus semejantes puede considerarse como un acto que performa al otro y lo interpela para entrar en relación intersubjetiva, en el caso del maestro en su inmensa labor aporta a ese despertar de cada ser. Esa es una de las grandes metas de los docentes en tiempos oscuros.

Kronfly (2018) refiere que la modernidad ofreció a Occidente un paquete de promesas, las más importantes de ellas relacionadas con el triunfo de la razón sobre

la barbarie y la luz del entendimiento sobre las tinieblas de la ignorancia. Un ejemplo de esto es lo sucedido en la Alemania nazi donde en su momento de esplendor las escuelas y universidades alfabetizaban bajo el himno del progreso: los educadores cumplían allí su encomiable labor bajo el supuesto de que estaban formando las generaciones del futuro.

Lo desconcertante es que fue esta misma tarea educadora y formativa que cumplieron en su momento los educadores de Hitler, quienes legitimaron sus crímenes por el delirio de la pureza étnica. Delante de este panorama tenemos que conocer que hay una gran barrera en contra del proyecto de educación, por lo que debemos despertar el dolor de la lucidez para estar a salvo de la ingenuidad e inocencia. Dicho dolor de la lucidez debe permitirnos reconocer el errante camino de las promesas de la modernidad en nuestra América, la necesaria actitud reflexiva y crítica frente al *establishment*, ante el orden imaginado que ha configurado una condición de humanidad al servicio del orden social capitalista en el cual la inhumanidad, la violencia y la desposesión es permitida y potenciada con el ánimo de salvaguardar el desarrollo imperante.

Es decir, que, en concordancia con Martín-Barbero (2001), al orbitar el hombre en un orden social capitalista, el resultado de la racionalidad moderna, la colonización del mundo de la vida por la modernidad y la asimilación del deseo civilizatorio, la violencia es legitimada como preservación del *status quo*.

## El proyecto de modernidad: diseño de vidas

- Escucháme, viejo, tengo una propuesta, vénganse a Madrid a vivir... yo los banco, no tengo problemas, puedes alquilar un departamento en Madrid o aquí en organización, entre lo que vos cobrés, y lo que yo les dé, van a estar bien, pueden hacer lo que se les dé la gana, sin preocuparse por nada.
- Te han de pagar bien.
- Más que bien, me quiero dar el gusto de ayudarlos, pero esto es otro mundo, es un país en serio, tengo una casa, dos coches, sé que los chicos van a poder estudiar lo que quieran y donde quieran, no puedo pedir más, hablalo con mamá para ver qué le parece.

- Se dice que había en Atenas una ley muy particular que eximía a los hijos de tener que mantener a los padres, les quitaba la obligación de mantenerlos cuando los padres no fueron capaces de adoctrinarlos, de enseñar una ciencia o arte... vos estás eximido, no puedo aceptar que me ayudes. Vos elegiste como ideales y como objetivo de tu vida todo lo que tu madre y yo te enseñamos a despreciar, dejaste de hacer lo que te gustaba, que, por otra parte, lo hacías muy bien, para dedicarte a la mierda esa de las computadoras y los programas y ganar dinero, tener estatus y vivir como un burgués, pero no es culpa tuya, se nos dio mal lo de la doctrina, en algo fallamos...
- Y, según vos, ¿qué debería haber hecho? ¿Seguir marcando un taxi, cagarme de hambre, cagarles el futuro a mi mujer y a los chicos, pero seguir escribiendo?
- no traicionarte, seguir haciendo lo que es tú vocación, lo que te gusta, lo que te conmueve... ¿Te apasiona tu trabajo o es un trabajo y punto?
- Me divierte... lo hago bien.
- Te divierte... que va... pero cómo me podés hablar de futuro, de asegurarles un futuro a los tuyos, cuando sabes muy bien que el futuro es ilusorio, es una trampa que se inventa el sistema, cualquier sistema para que la gente sea cobarde y agache la cabeza y trabaje y produzca, y se haga esclava por miedo al puto futuro.
- ¿Qué futuro te aseguraste vos? ¿Eh? ¿Que, sos vidente ahora? El laburo no te asegura que se acabaron los accidentes, la cirrosis, el cáncer, el tiro que nos puede pegar el tipo que entre a robar aquí dentro de un minuto. La doctrina me falló, de acuerdo. ¿Pero que vos tampoco sabés pensar? Que ahora me vas a hablar de la esperanza, de hay que tener fe, hermano, que se viene la salvación y la puta madre que la parió.
- Baja la voz, estás gritando.
- ¿Quién está gritando? El futuro lo tenés, pero no es tuyo, te guste o no, sos un exiliado, un sudaca que le está quitando el puesto a un gallego desocupado. Cuando tu querida empresa tenga que achicarse, porque llegó la recesión, al primero que le van a dar una patada en el culo es a vos. ¿Te queda alguna duda?
- Yo no soy sudaca, tengo nacionalidad española.
- ¿Sabes por dónde me pasó eso de la patria, la bandera y escarapela? Vos te vendiste, Pedro... vos renegaste de tu país por guita, porque te conviene, vos no sos español, sos otra cosa. No te voy a decir vos lo que sos.

El lugar donde se espacializa el proyecto de modernidad es la ciudad. Allí fue donde se pusieron en marcha los proyectos medulares, a saber: el económico capitalista gobernado por la razón productiva instrumental y el cultural ilustrado y letrado. Esta fue la inmensa responsabilidad que la ciudad moderna asumió ante los hombres, asunto del que poco se habla, según Cruz (2018), pero que aparece muy claro si analizamos el discurso de Pedro, el hijo de Fernando Robles, que cree en su proyecto en Madrid, un imaginario construido por el proyecto de la modernidad, quien, según su padre, se vendió. Pedro, que vive en esta ciudad hace años, ha perdido sus orígenes latinoamericanos y cree tácitamente en su futuro, futuro que no es de él, pero él cree lo contrario. Esta discusión está representada en una escena fuerte de la película en que su padre se siente mal por haber fallado en su educación y porque su hijo ha abandonado su vocación de escritor para trabajar como ejecutivo informático y situarse en el estado de bienestar europeo, cayendo en la trampa del sistema que ha diseñado su vida y ha desvanecido sus sueños y sus orígenes considerándolos sin valor.

Con los estudiantes en ciencias sociales, sería excelente poder hacer un ejercicio de preguntas problematizadoras que pueden permitirnos ir construyendo la analítica presente en su interpretación. Preguntas como las siguientes: ¿qué destacas del discurso de Pedro?, ¿cuáles son las claves de su mensaje?, ¿a qué se refiere Federico con la frase “el futuro lo tienes, pero no es tuyo”?, ¿qué ganaríamos con el futuro diseñado?

## La familia como concreción de la utopía

La fuerte unión establecida con su esposa, Liliana Rovira (Mercedes Sampietro), es la de dos personas que se aman por sentido común, porque su lealtad no viene impuesta, sino que se gana a pulso día a día. Cuando Fernando es jubilado por decreto en un país en quiebra, como lo está Argentina en esta época a causa de la corrupción, deja de sentirse útil. Surgen, entonces, las preguntas incómodas, la tentación de las concesiones. ¿Se puede cambiar de vida y seguir manteniéndose fiel a unos ideales? ¿Cómo vencer el desencanto?

Nunca me obligué a serle fiel a mi mujer. No es una norma o pacto a respetar. Con Lili, con mi mujer, siempre dijimos que, si alguien se cruza con alguno de los dos, mala

suerte, pero sin mentiras. Estamos juntos porque queremos, nadie nos obliga a ser leales. Ninguna de las mujeres que conocí después de Lili le puede ganar. No... Las miro, las puedo admirar, me puede asombrar encontrarme con alguien como Tutti Tudela, pues yo estoy abierto a lo que sea, por lo que pueda pasar. Pero no hay caso... Lili gana... Lili gana siempre.

Esto que escribo, lo leerá Lili o algún amigo. Tal vez mi hijo. Con Lili me alcanza; escribo por ella y para ella. No sé si lo que nos pasa es una historia que valga la pena contar. No sé si es un diario o un cuaderno de notas. Sé que hay desorden, decepción, desconcierto. Hay un país que nos destruye, un mundo que nos expulsa, un asesino difuso que nos mata día a día sin que nos demos cuenta. No tengo una respuesta. Escribo desde el caos. En plena oscuridad.

Resulta interesante cómo, a través de la escritura para un posible libro, el maestro Fernando Robles reflexiona acerca de la bendición y el castigo que supone tener lucidez. “No es bueno que tanto pensar no te deje vivir” le sugiere su esposa Lili. Quizá ser consciente de la podredumbre de una sociedad marchita solo deje espacio al pesimismo. Pero la lucidez también le permite ver que la vida es tan fugaz que sería estúpido vivirla como una tragedia. Por ello, en la última parte del filme, nos muestra cómo es posible cumplir la utopía: la pareja se hace cargo de una vieja granja para cultivar lavanda. Allí comienzan una revolución personal: dejar de lado la nostalgia, rechazar el fracaso y sobrevivir dignamente sin renunciar a sus ideales. Aunque el sistema haya inventado el “futuro” como una herramienta para acobardar al pueblo, finalmente, son ellos quienes validan sus propios sueños.

Valdría la pena preguntarse sobre la lucidez alcanzada por la historia que propone el filme, pues para el imaginario moderno, quizá, sea comprensible desde el fracaso que el profesor murió sin una buena pensión, que puede ser una de las lecturas. Pero si analizamos todo el contexto de la película y las categorías vistas líneas arriba desde las ciencias sociales, podemos deconstruir un mensaje impresionante en la condición de humanidad en nuestros contextos de múltiples realidades e imaginarios, un excelente recurso didáctico en las ciencias sociales para poner en contextos elementos teóricos vistos en el aula.

## Referencias

- Arnové, R. F. (2007). Profesión docente, equidad y exclusión social: desafíos y respuestas. *Educar*, 39, 11-34. <https://core.ac.uk/download/pdf/38988167.pdf>
- Barrentxea Maraión, I. (2019, enero 30). *Las ciencias sociales y el cine*. <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/las-ciencias-sociales-y-el-cine/>
- Cárdenas A. (2009, agosto 24). Pensamiento de Fernando Robles en la película *Lugares comunes* [Entrado blog]. <http://andrescardenasmatute.blogspot.com/2009/08/pensamiento-de-fernando-robles-en-la.html>
- Cruz Kronfly, F. (2018). *La condición humana: tierra de nadie*. Sílabo.
- Dávalos, P. (2014). Poder y violencia en la revolución ciudadana. En Autor, *Alianza PAIS o la reinención del poder: siete ensayos sobre el posneoliberalismo en el Ecuador*. Desde abajo.
- Harari, Y. N. (2014). *De animales a dioses: breve historia de la humanidad*. Debate.
- Martín-Barbero, J. (2001). Prólogo. En C. Rojas, *Civilización y violencia: la búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX*. Norma.
- Murillo Salas, B. (2010). *Al menos una batalla: la utopía de la resistencia*. La Nación.
- Pérez, M. (2002, septiembre 8). Ningún lugar en el mundo, nota para el radar, el cine que no fue. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/.../radar/9-365-2002-09-12.html>
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. (2001). *Quedándonos atrás: un informe del progreso educativo en América Latina*. Autor. [shorturl.at/rAGMW](http://shorturl.at/rAGMW)
- Rodríguez, J. (2002). Crítica filme *Lugares comunes*. *La Butaca*. <http://labutaca.net/50sanebastian/lugarescomunes4.htm>
- Rodríguez, J. G. (2005). Educar y ser maestro: mucho más que enseñar. *Educación y Cultura*, 68, 40-42. [http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/6712/7248/4190/Articulos-educar\\_ser\\_maestro.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/6712/7248/4190/Articulos-educar_ser_maestro.pdf)

- Salas Murillo, B. (2016). Al menos una batalla: la utopía de la resistencia en los filmes de Adolfo Aristarain. *Repertorio Americano*, 1(24), 115-131. Recuperado a partir de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/repertorio/article/view/7925>
- Silió, E. (2002, julio 11). Aristarain vuelve a rodar con Luppi. *El País*. [https://elpais.com/diario/2002/07/12/cine/1026424810\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2002/07/12/cine/1026424810_850215.html)
- Silva Romero, R. (2003). *Lugares comunes*. *Semana*. <https://www.semana.com/cultura/articulo/lugares-comunes/61151-3?fbclid=iwar3qqr1p9xr19j4rbvzoqw3kpbkcntc6yqs0uhdpbmjkjchx-xo77sxmc89qw>
- Stiletano, M. (2013, abril 14). Bafici / Entrevista. Adolfo Aristarain: “En el mundo entero hay un 95 % de películas que son basura”. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/cine/adolfo-aristarain-en-el-mundo-entero-hay-un-95-de-peliculas-que-son-basura-nid15.com>

## Material audiovisual

- Aristarain, A. (Director) (2002). *Lugares comunes* [película]. Adolfo Aristarain, Tornasol Films, Sahazam Producciones, Pablo Largaia Producciones.



# Las regias: educación, lenguaje y género

*Sergio Chacón Peña*

*Christian Andrés Hernández Rodríguez*

Nos les paro bolas porque sé que cuando me están insultando  
me están deseando.

**Mauricio Álvarez**

## Introducción

La comunicación y sus implicaciones semánticas, pragmáticas y la multiplicidad de metalenguajes que en ella emergen constituyen el asidero de las distintas manifestaciones humanas. La carga de sentido que posee cada cosa, cada acto, ha conducido al ser humano a verse inmerso en un mar de exigencias culturales y sociales que determinan las elecciones que posteriormente constituirán lo que las prácticas sociales contemporáneas han denominado éxito o fracaso. La adecuada decodificación del mundo circundante es su perenne obligación en momentos cuando pareciera que la desinformación es la que moviliza muchas dinámicas sociales; el análisis de los elementos que la rodean, de los mensajes que bombardean constantemente su recorrido, hace que la ingenuidad no sea más el obstáculo que interrumpe su visión. Los estudios de género y la semiótica son formas de lectura del mundo que configuran modos de generación de sentido. De esta manera, se hace

esencial para la comprensión de los fenómenos surgidos en el seno de lo humano adelantar observaciones que den pie a interpretaciones, análisis y deconstrucciones, cuyo propósito sea el advenimiento de una sociedad más crítica y tolerante.

En ese sentido, Butler (2006) afirma que las reglas sociales que configuran las formas de vivir no se generan en la individualidad de los sujetos, sino que las concepciones normativas alrededor del género quebrantan la capacidad de las personas para tener una vida llevadera; por eso, la experiencia de minar las restricciones que se imponen moviliza posibilidades que inauguran concepciones novedosas de lo que puede ser el propio ser (pp. 13-14). Así, el trabajo que aquí se presenta surge como una mirada libre acerca de lo humano más íntimo en relación con el cuerpo, el concepto de género, las posturas particulares y las formas de relación que construyen lugares sociales. Interacciones que han sido, según Ahmed (2015), mediadas por arquetipos de vida que se fusionan con imaginarios sociales para reproducir formas únicas y heteronormativas de ser humano, que se sienten amenazadas por la existencia de los otros, representados en general por inmigrantes, pobres, travestis, negros o indígenas.

En la academia actual, son múltiples las observaciones y no pocas las apreciaciones que se tienen al respecto. Una de ellas fue la que se pretendió formar teniendo como epicentro la asignatura Análisis de Mensajes, parte de la malla curricular de la carrera de Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, en el periodo 2018-1. El curso pretendió proveer de herramientas teóricas y prácticas a los estudiantes para la adecuada decodificación e interpretación de algunos elementos socioculturales que tienen la capacidad de persuadir, convencer, menguar, fundar o movilizar posiciones ideológicas de cualquier persona que se vea enfrentada a ellos de forma ingenua. En ella, los estudiantes debieron acometer la lectura de su universo circundante con apoyo de la semiótica y de algunos nichos teóricos emanados de los estudios de género. De esta manera, la asignatura facilitó algunas herramientas de carácter metodológico y les pidió que se enfrentaran a la interpretación de un rasgo de su entorno marcado por la visualización y el análisis de *Las regias*, documental producido en 2009 por la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle, para Señal Colombia, en su serie *Región mundo*, y que fue dirigido por Santiago Lozano Álvarez. En el audiovisual, a partir del diálogo con sus protagonistas, se presenta la vida de algunas de las integrantes de un equipo de fútbol conformado por travestis, transexuales y gais del barrio Siete

de Agosto de la ciudad de Cali, quienes, a través del deporte y el trabajo con la comunidad, consiguieron problematizar la mirada estigmatizadora que pesa regularmente sobre aquellos que se atreven a ser diferentes.

Este ejercicio fue parte actante de procesos mayores de interpretación que se dieron según tareas de otras índoles, pero que siempre consideraron la mirada analítica que surgió a partir de la dinámica de enfrentamiento al filme. Este capítulo es una muestra de lo elucubrado en las sesiones de trabajo que posibilitó el acercamiento a niveles de pensamiento más críticos y tolerantes.

## Transposición didáctica

Los elementos propios del trabajo con el audiovisual en el aula de clase fungieron como asidero de las posibles comprensiones de los estudiantes, todas, surgidas a lo largo de las diferentes etapas del proceso. En cada una de ellas, se adelantaron acciones que tuvieron como base la lectura crítica de los textos y la producción de sentido, por una parte, apoyados en algunos elementos de los estudios de género para movilizar un margen de discusión que trascendiera las miradas esencialistas y de “cajón” alrededor de la homosexualidad como socialmente se ha instaurado. Desde otro lugar, la semiótica permitió una actuación en dos líneas: la primera, como posibilidad de leer los mensajes que configuran el audiovisual y, la segunda, como modelo teórico de análisis. Este ejercicio transdisciplinar posibilitó congregar alrededor de las distintas lecturas del documental voces diversas y opiniones encontradas que se fueron decantando a lo largo de las clases y que desembocaron en un ejercicio de análisis conjunto.

A continuación, se ilustran estas etapas y se describen las acciones adelantadas de tipo didáctico con algunas referencias a lo logrado por los estudiantes.

## Comunicación de la propuesta de visionado del documental

En la primera sesión de clase con el grupo, se le entregó la propuesta de curso, en el formato propio de la Universidad, y además el cronograma de actividades

que aludía a las acciones que se adelantarían a lo largo del semestre. Una de estas era, precisamente, el visionado del documental referido y el consecuente trabajo que se llevaría a cabo. La forma de esta propuesta, siendo una actividad anidada en el programa y parte de la primera unidad del curso, se adelantó de forma oral según los presupuestos del *syllabus* y el citado cronograma. Los estudiantes tuvieron una buena recepción respecto de la actividad y realizaron algunas preguntas de contexto: “¿por qué este audiovisual y no otro?, ¿por qué la elección de un producto local?, ¿por qué el tema del travestismo?”. Estos interrogantes fueron problematizados aprovechándolos como base de lo que se convirtió en el primer conversatorio informal de la actividad en el que los estudiantes manifestaron su curiosidad intelectual y concluyeron advirtiendo la importancia de abordar estos asuntos en torno a la necesidad de reconocimiento social y cultural que presentan estos grupos humanos. Al cierre del encuentro, y pensando en dotar de mayor sentido las posibles comprensiones y de hacer evidente que es un problema que se ha abordado a lo largo de la historia, se expuso un trabajo del crítico y teórico teatral Jan Kott en el que se ocupa de su presencia en obras clásicas como *El banquete* de Platón y los *Sonetos* de Shakespeare. Presentación que se sintetiza a continuación.

## Género, androginia y travestismo

Kott (1969) plantea que el travestido es ampliamente conocido desde la Antigüedad y no ha perdido vigencia a lo largo del tiempo, y se ha vinculado al campo de la fábula y el folclore. En él diferencia tres líneas que se hacen manifiestas, fundamentalmente, en la Edad Media. En la primera, de corte hagiográfico, una muchacha vestida de jovencito entra en un convento reservado para hombres y solo hasta después de su muerte se descubre que era una doncella. En la segunda, una línea caballeresca, una señorita que viste ropas de hombres consigue entrar al ejército. Y, por último, un tercer motivo, propio de la ópera china, en el que una doncella, que al ponerse las ropas de un estudiante, consigue entrar en una universidad reservada para muchachos (Kott, 1969, pp. 191-192).

Años atrás, en *El banquete*, el tema del género ya estaba presente:

En primer lugar, eran tres los géneros de los hombres, no dos como ahora, masculino y femenino, sino que había también un tercero que participaba de estos dos, cuyo nombre

perdura hoy en día, aunque como género ha desaparecido. Era, en efecto, entonces el andrógino una sola cosa como forma y como nombre, partícipe de ambos sexos, masculino y femenino, mientras que ahora no es más que un nombre sumido en el oprobio. En segundo lugar, la forma de cada individuo era en su totalidad redonda, su espalda y sus costados formaban un círculo; tenía cuatro brazos, dos rostros sobre un cuello circular, semejantes en todo, y sobre estos dos rostros, que estaban colocados en sentidos opuestos, una sola cabeza; además, cuatro orejas, dos órganos sexuales y todo el resto era tal como se puede uno figurar por esta descripción [...] Eran tres los géneros y estaban así constituidos por esta razón: porque el macho fue en un principio descendiente del Sol; la hembra, de la Tierra, y el que participaba de ambos sexos, de la Luna, ya que la Luna participa también de uno y otro astro. (Platón, trad. en 1977, p. 575)

Aquellos derivados del andrógino se caracterizaban por ser adúlteros y mujeriegos. En el caso de las mujeres, adúlteras y aficionadas a los hombres. En cuanto a las mujeres que tienen corte de mujer, se inclinaban más a las mismas mujeres y no prestaban atención a los hombres, de este género proceden las tribadas. Lo mismo ocurre con aquellos hombres que son parte de macho, “persiguen a los machos, y mientras son muchachos, como lonchas de macho que son, aman a los varones y se complacen en acostarse y en enlazarse con ellos; estos son precisamente los mejores entre los niños y los adolescentes, porque son en realidad los más viriles por naturaleza” (Kott, 1969, p. 576). Esta visión, más que ser rechazada tajantemente, se configuraba como una expresión de valentía y virilidad por el hecho de sentir predilección por lo que es semejante, hasta el punto que casarse y tener hijos no se daba por impulso natural, sino por un deber legal, hecho que no les privaba de seguir amando a sus mancebos.

A finales del Renacimiento, como afirma Kott (1969), una especie de mística se manifestó alrededor de lo andrógino, “según divagaciones filosóficas y místicas de la época, a medio camino entre la especulación y la alquimia, simboliza la totalidad de los posibles, la coincidencia de los opuestos; *coincidentia oppositorum*; es el ideal de la belleza, el sueño y el encanto del paraíso perdido, de la armonía perdida que hay que recuperar” (p. 196). Lo andrógino llegó a representar, no al ser con una fisionomía bisexual, sino la representación perfecta de la conjunción de los sexos.

En la obra de Shakespeare, los 154 sonetos se configuran como una especie de drama pasional o tragicomedia. A lo largo de los textos se presenta la idealización

de un amor que al parecer es generado por la mujer amada, pero al llegar al soneto XX se hace evidente que no están dedicados a la doncella, sino a un joven de quien el hombre está perdidamente enamorado; de esta forma, Shakespeare retoma el amor entre el hombre adulto y el efebo. A lo largo de la secuencia de sonetos se revisan las posibles relaciones que se tejen entre hombre, doncella y joven. En ellos, se abordan cuestiones como el amor, la política y la belleza, enmarcados en la constante tensión que genera la imposibilidad de elegir de forma definitiva entre el amor de la doncella y el del adolescente en que

el amor del hombre por el adolescente y el amor del hombre por la doncella, uno es malo y el otro honesto. Hay un ángel y un diablo, pero, en esta concepción del amor, el diablo es siempre la mujer y el ángel el muchacho; el amor entre hombre y adolescente es un amor ideal. (Kott, 1969, p. 195)

De esta forma, el ideal de belleza se encarna en la figura del efebo, el joven afeminado, en el sentido griego de la palabra. Así, en el tránsito de la Antigüedad clásica a la actualidad, se teje una serie de elementos que configuran una realidad que ha variado poco en cuanto a la estructuración de figuras como las citadas, que se ven ampliamente retratadas en el documental que es objeto de nuestro estudio.

Finalmente, se indicó la fecha de la visualización del texto audiovisual y se precisaron las directrices de labor solicitadas: lectura crítica del material teórico asociado, puntualidad, atención, toma de apuntes y disposición al diálogo.

## Visionado del documental

En la segunda sesión del semestre, se programó la proyección del documental que estuvo signado por las siguientes etapas: introducción y contexto; visualización, conversatorio con uno de los realizadores; asignación de trabajo de taller oral; y cierre. Para la primera fase, se contextualizó el documental según sus créditos particulares, fecha de divulgación, responsables de la realización y propósito comunicativo, así como un acercamiento general a sus temáticas. De la misma manera, se recordó la importancia de haber adelantado la lectura del material teórico asociado que se usaría en pro de la generación de sentido posterior a la visualización del

texto. A continuación, se llevó a cabo el visionado del documental. Acto seguido, se instó a los estudiantes a participar de un conversatorio con uno de los realizadores que había sido invitado a la clase.

## Charla *in situ* con uno de los realizadores

Para el conversatorio, se invitó a Alexander Amézquita Pizo, quien fungió en el documental como asistente de dirección, participó de la escritura del guion y fue coinvestigador temático y de contexto, además de realizar labores de fotografía para el audiovisual. Con él se llevó a cabo un foro, una vez se hizo el visionado, que se moderó por parte del docente del curso. Las preguntas que los estudiantes realizaron esta vez estuvieron atravesadas por la curiosidad en torno a la realización misma del documental y sus anécdotas, pero también de asuntos relacionados con los textos teóricos leídos. Algunas de estas fueron ¿cómo fue el proceso de contacto con *Las regias*?, ¿cómo fue trabajar con ellas y qué problemas hubo en el proceso de grabación del audiovisual?, ¿qué propósito tenían como realizadores audiovisuales respecto de este grupo social?, ¿se propusieron crear o visibilizar símbolos según los personajes y sus historias?, entre otras.

Las respuestas de Amézquita Pizo direccionaron el conversatorio hacia la comprensión de las complicaciones, de contacto y de trabajo con este grupo de personas que, en principio, se negaron a aparecer en el documental. La situación social y personal de muchos de los miembros de este grupo no eran las mejores; algunas de ellas, narra el realizador, tenían problemas judiciales y otras simplemente desaparecían los días de grabación haciendo muy compleja la realización. Otro aspecto preponderante de la charla con Amézquita Pizo fue su aclaración del propósito de visibilización del grupo y la emergencia de posibilidades de reconocimiento y valoración por parte de la sociedad caleña, en principio, y luego nacional. Este fue uno de los argumentos que hizo posible que algunas de ellas, las más representativas del grupo, accedieran a participar y dar la aprobación para que sus imágenes y nombres, tanto artísticos como legales, se usaran en el documental. Finalmente, se pudo observar cómo algunas de las réplicas de los estudiantes obedecían al uso de sus comprensiones del material teórico asignado y cómo llegaban a construir saberes a partir de las asociaciones entre lo expresado por los autores abordados y

las respuestas del realizador. A partir de esta serie de ejercicios, se llegó al siguiente análisis conjunto.

## Análisis del documental a la luz de los presupuestos metodológicos y teóricos: conjunción de lo opuesto, la Iguana y Pamela

En el contexto de lo popular, de la cultura de las clases que disfrutan de lo poco que les da mucho, aparecen las representaciones que de sí mismos hacen dos de los personajes que conforman el abanico de protagonistas del documental. Estos son la Iguana y Pamela, dos travestis tan disímiles en la factura de su *performance* de imagen como en los rasgos de sus vidas.

La Iguana es enjuta, casi anoréxica, cabello rubio ensortijado; destaca en ella su rostro de pómulos marcados y huellas del tiempo y las dificultades. Por su parte, Pamela es de carnes sólidas, alta, cabello negro y liso, senos postizos y voz masculina. La Iguana es festiva y dicharachera, mientras que Pamela es seria y con aire de cosmopolita. La Iguana es coqueta y en su vida hay promiscuidad sexual “con los hombres que la miran a una”, mientras que Pamela sostiene una relación seria con un joven alemán, quien ya la presentó formalmente a sus padres.

El partido de fútbol con las mujeres “de ambiente”, como las adjetiva otro de los personajes de la pieza audiovisual, es el lugar donde ambas se encuentran, la cancha es el único espacio donde se les ve compartir escenario. Es el contexto en el que surgen los personajes dentro de los personajes que ambas ya han diseñado para sí mismas; ambas (travestis) se ponen el uniforme y con él trazan una nueva *performance*, esta vez de jugadoras de fútbol en un partido que olvida la esencia actual de negocio y mafia deportiva, para ser no más que divertimento para la masa popular que se agolpa alrededor del polvoriento escenario a presenciar el espectáculo.

Si tomamos ambos personajes como mensajes (Barthes, 1964) como constructos de una sociedad y de un contexto que, sin embargo, los rechaza en su faceta de segundo nivel de representación (travestis), siendo el primero ser hombres, naci-

dos bajo el yugo y la impronta de una masculinidad no deseada, nos encontramos con un nivel más de representación, el de futbolistas. Esto deja claro que ambas, la Iguana y Pamela, pasan por tres etapas de configuración de su mensaje que, a su vez, está constituido por sendos signos que transitan por los mismos tres estadios.

Los aquí llamados niveles lo son, precisamente, porque cada uno es consecuencia del otro en un entramado de dependencia y conexión. Así, el primero de ellos es haber nacido como hombres, ser biológicamente masculinos es la impronta de la genética y de la presencia de la marca genital rechazada, pero, curiosamente, deseada (sexualmente) también. El segundo nivel se alimenta de la decisión de rechazo casi absoluto al anterior, el del travestismo, la condición homosexual o el transgenerismo. El tercero y último es el de ser futbolistas *amateur* de barrio que, sin embargo, les confirió la fama suficiente para captar la atención de una revista de alcance nacional, y de los realizadores del propio documental.

De esta manera, esos niveles de representación poseen, a su vez, los signos propios de cada uno, pero no en consonancia con la realidad socialmente aceptada; el *statu quo* que determina lo que se debe ser es, precisamente, lo que se ataca en cada uno de los escalones mencionados. Las regias no son hombres, algunas no se asumen como travestis (o no quisieron serlo), y saben que el fútbol que practican no es el común, se trata de un show, una representación teatral que combina deporte, erotismo y comedia. En su fuero íntimo, cada nivel mencionado se compone de signos (íconos y símbolos) siguiendo los postulados de Peirce (2005) y que se explorarán brevemente a continuación.

En primer lugar, tomemos a la Iguana. El mensaje que instauro es el mismo que el resto de quienes vemos en el documental: hombres homosexuales travestidos por la necesidad y decisión de ser lo que quieren ser. La Iguana es, primero, un hombre feo, flaco, desgarbado, pero con un signo claramente definido, el de la autoestima, que actúa como símbolo asentado en la sociedad que indica que las personas se deben asumir a sí mismas de forma positiva y sólida, según abstracciones y deseos. Su autoconcepto es tan elevado, precisamente, porque se alimenta de las luchas y de las confrontaciones constantes con la sociedad que lo rechaza en esa faceta, bajo la luz del día, pero en la noche lo busca para encuentros sexuales anónimos y pasajeros.

Para el caso de Pamela, tenemos una *performance* más elaborada en cuanto a la feminización que aleja al personaje de lo masculino mucho más que lo que esto se da en la Iguana. El rostro de Pamela es más fino, su cuerpo responde a las líneas de lo femenino, acentuado con senos que la Iguana no posee. El hecho de que Pamela sea artista del baile travesti marca una distancia mayor y en ella lo masculino, prácticamente, ha pasado a un plano alejado y poco notable.

Es este nivel el que menos signos posee dada la decisión de cambio de ambos personajes, de rechazo a lo masculino propio, pero de abrigo y contacto con lo masculino externo. Ese otro, ese hombre que busca placer, es el que oficia para la Iguana, Pamela y las otras protagonistas del audiovisual, como arraigo a sus personajes de segundo nivel de representación, de ser travestis, no mujeres. La Iguana, en este primer nivel, conserva algunos signos notables a simple vista que la hacen ser “no tan bonita” como ella misma lo expresa, y que la sitúan en un lugar de imposible desapego total con lo masculino. Al contrario de Pamela, como se ha dicho antes.

Los rasgos, marcados y casi cadavéricos de la Iguana, son los de un hombre enmarcado en un cabello largo y teñido de rubio. El signo hombre cobra aquí un peso más sólido que en el caso de Pamela. Los atributos de su rostro son los de una fisonomía áspera, dura y, como se expresó líneas arriba, con claras huellas del tiempo y la lucha. A esto se agrega la narración de sus encuentros con un policía en particular que, según su testimonio, atropellaba a todos los que, como ella, trataban de hacer normal su tránsito de hombre a travesti. En este relato expresa que, en el enfrentamiento con este miembro de la fuerza pública, le dice: “Usted se quita la ropa y usted es un hombre igual que yo”, en una clara alusión a su masculinidad que aflora en momentos de reacción física frente a un peligro. Se trata de la obvia defensa por la fuerza y por la evidente presencia de genitales masculinos que pueden avalarlo.

En contraste, las narraciones de Pamela en relación con los hombres son las del amor conseguido y el deseo satisfecho. No tienen que ver, necesariamente, con problemas o insatisfacciones. Esto hace que el signo hombre se desdibuje cada vez más en ella y se configure el de travesti más sólidamente.

Este mismo se compone de elementos del iconismo representados en los rasgos reconocibles de hombre (en la Iguana) y de símbolo por tratarse de la concreción

particular de un deseo, de una abstracción (en ambas). Aquí se configura la segunda etapa, la de travesti. El hombre que es se “transforma”, se reconfigura en un ser con cierto nivel de androginia en su representación visual que se asume y aprueba, y que lucha por ser aprobado por la sociedad en la que habita. Este nivel es más nutrido, como es claro, de signos que lo componen: la vestimenta, el cabello, el maquillaje, los accesorios, los tonos de voz, lo ademanos, la coquetería, las posturas del cuerpo, entre otros.

Ahora bien, los signos mencionados se pueden clasificar de la siguiente manera. Los íconos, aquellos que están en el orden de lo reconocible como parte de la cultura, que son convenciones identificables, serían la vestimenta, el cabello, el maquillaje, los accesorios y todo aquello que hace parte de la representación de una cierta feminidad. Recordemos que el travesti no quiere ser mujer, desea ser él con rasgos diferentes de los masculinos. En este orden de ideas, la Iguana, tal y como se ve en la pieza audiovisual, se viste con ropas femeninas de colores pastel, “alegres” o “primaverales”, que van con su carácter festivo y coqueto.

De la misma manera, Pamela usa prendas típicamente femeninas que dejan ver sus atributos de feminización en consonancia con la significación que elabora como travesti, con rasgos propios de una mujer latina, de cabello negro, largo y lacio, signo icónico que le dio popularidad en su país de residencia: Alemania.

Por su parte, el cabello rubio de la Iguana responde a la norteamericanización de los deseos. El sueño americano no se compone solo de alcanzar el triunfo económico, sino de verse como las rubias tan deseadas en el plano de lo erótico o sexual. Se trata de un ícono fácilmente reconocible y que la Iguana explota con gracia y vigor. De la misma manera, en el plano del maquillaje y de los accesorios, se da continuidad con la armazón de un mensaje de feminidad, de decantación de los rasgos duros y marcados de la masculinidad propia del personaje que, sin embargo, no se borra del todo, en el caso de la Iguana.

Para Pamela, la construcción de su mensaje travesti va mucho más allá que el de la Iguana, puesto que en ella se elabora uno más derivado de este, el de artista de shows nocturnos. Aquí la vestimenta, lo sexi sugerente, los accesorios y demás la convierten en un mensaje de orden simbólico que se propone verse como la realización de un deseo particular, pero con impacto social.

Los signos que se asumen aquí (en el mensaje travesti) como símbolos son los tonos de voz, lo ademanes, la coquetería y las posturas del cuerpo. En principio, pueden leerse como representaciones icónicas aceptadas por la sociedad, pero se les da el estatus simbólico por tratarse de decisiones personales y construcciones particulares que responden a la idealización que los personajes hacen de sí mismos. Así, el tono de voz es feminizado para derrotar, por lo menos en parte, el rasgo tonal masculino, al igual que los ademanes, que por momentos exageran, pertenecen también al plano de lo feminizado con el propósito de suavizar los gestos masculinos.

La coquetería y las posturas del cuerpo (sentarse, caminar, jugar con un secador de pelo) son signos que alimentan también el mensaje de lo travestido con el ánimo de adelantar una conversión efectiva hacia el deseo planteado. El mensaje de lo travesti, de alejamiento de lo masculino, se elabora de esta manera y deriva, finalmente, en el mensaje de futbolista *amateur* de barrio.

Este último nivel se construye con signos propios del deporte en consonancia con algunos elementos derivados del mensaje anterior. Es clara la presencia de signos típicos como el uniforme, los guayos, la cancha, el árbitro y el público; pero se suman a estos íconos de feminización como los accesorios (aretes, cadenas, anillos, sujetadores para el pelo) que completan la representación del travesti futbolista. Un deportista de una clase de fútbol espectáculo que, sin embargo, no se configura como una forma de vida porque dista mucho de ser una carrera o un trabajo. Se trata, pues, de un montaje muy cercano a la teatralidad con componentes histriónicos que van desde “enfrentamientos” físicos con sus rivales, piruetas, coqueteos, hasta enseñar al público los senos, las nalgas o la ropa interior.

La Iguana quiso ser futbolista, pero por culpa de haber sido descubierto dando rienda suelta a sus deseos sexuales no pudo serlo. En la cancha, hace gambetas, chilenas, definiciones sutiles y goles que celebra rompiendo la cuarta pared, dedicándole sus triunfos a un espectador que no ve, el del documental. Pamela es más sobria en su juego, da la impresión de ser una veterana de las canchas, su presencia infunde respeto, pero no es quien recibe los gritos de júbilo del público; los suyos están en los escenarios donde se muestra como diva.

En resumen, los rasgos más importantes de este nivel surgen, precisamente, de la conjunción de los íconos del fútbol con los símbolos propios del constructo feminizador de las regias. Son futbolistas de una clase muy particular, quienes juegan contra mujeres que “se creen niños” en franca oposición de género, pero bajo la misma premisa de convertirse en lo que quieren y sienten, no en lo que los demás ven y aprueban.

Finalmente, *Las regias* es un retrato fehaciente de las realidades que enfrentan quienes siguen la directriz del impulso de lo particular, de lo propio, en el centro de una sociedad que, poco a poco, ha aprendido a reconocerlos y respetarlos no sin el peso del juzgamiento, el señalamiento y la mofa. El documental muestra una masa común, triste y alienada que ve cómo estos “diferentes” son realmente felices.

## Balance de las comprensiones de los estudiantes

Es clave entender que las propuestas que se llevan al aula son, a todas luces, apuestas que derivan en resultados aleatorios. El proceso de trabajo descrito posibilitó algunas adaptaciones teóricas y metodológicas por parte de los estudiantes, así como la evidencia de ciertas comprensiones de los algunos presupuestos propios de la semiótica y los estudios de género que permitieron tránsitos transdisciplinares. El acercamiento al análisis audiovisual a través de fuentes diversas con estudiantes de comunicación produjo un ambiente de trabajo que dio pie a una observación detallada de las características propias del texto documental en cuanto a su técnica, a su condición de narración con imágenes y como producto que hace visible algunas posturas de vida que en general han sido escindidas. Esto, en conjunto con la pesquisa y el análisis adelantado, produjo un resultado positivo en razón del propósito pedagógico del ejercicio. Los participantes de la clase pudieron comprender y usar herramientas prácticas para la adecuada decodificación de algunos elementos socioculturales que tienen la capacidad de movilización ideológica e influencia en las personas. De la misma manera, lograron reconocer y valorar un grupo humano que, por sus características y postura particular, desafortunadamente es satanizado en sociedades como la nuestra. A través de lo hecho en clase, se pudo modificar la representación social que de este colectivo tenía buena parte de los estudiantes, al hacer evidente que, detrás de este ejercicio de travestismo, se esconde una apuesta que reta, incomoda y transgrede posturas heteronormativas que han impuesto

ideales sociales representados en concepciones que, en lugar de entendernos como diversos y diferentes, lo que hacen es imponer estereotipos que no consiguen representar a la totalidad de los sujetos.

Así las cosas, el balance general de este ejercicio (breve, pero contundente) es positivo tanto más cuanto que la construcción de sentido posibilitó una renovada visión de mundo por parte de los estudiantes que alimentaron su bagaje cultural y social, y se acercaron a algunos presupuestos de los estudios de género, que, cabe mencionar, poco o nada se abordan en pregrado, además, aprehendieron pormenores metodológicos y de aplicación del análisis semiótico.

## Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications*, 4(1), 40-51. [https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1964\\_num\\_4\\_1\\_1027](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1027)
- Butler, J. (2006). *Desbacer el género*. Paidós.
- Dorado, A. (Productor) y Lozano, S. (Director). (2009). *Las regias* [documental]. Universidad del Valle.
- Kott, Y. (1969). Los travestidos en la obra de Shakespeare. En R. Barthes, H. Lefebvre y L. Goldmann, *Literatura y sociedad*. Martínez Roca.
- Peirce, C. (2005). *El ícono, el índice y el símbolo*. <https://www.unav.es/gep/IconoIndiceSimbolo.html>
- Platón. (1977). El banquete, o del amor. En Autor, *Obras completas*. Aguilar.
- Zecchetto, V. (2002). *La danza de los signos: nociones de semiótica general*. Abya-Yala.

# Notas conceptuales sobre los observatorios de medios

*Federico Pérez Bonfante*  
*Ovet Uribe Metrio*

## Introducción

Hemos asistido sistemáticamente al abandono frente a las pantallas. Generaciones enteras han transitado por el mundo mediatizado y a partir de ese mensaje construyen sus realidades y actúan en consecuencia. En este contexto, es necesario el análisis del mensaje mediático y en este trabajo históricamente han apoyado los observatorios de medios. Este capítulo recorre los conceptos asociados a este fenómeno mediático y los pone en clave de fiscalizadores del ejercicio periodístico en un marco sociopolítico. Así es como se propone un análisis conceptual de lo que circunda al ejercicio de los observatorios de medios en Colombia. Se inicia aclarando el concepto de *observatorio de medios* y posteriormente se conceptualiza su relación con el poder político y económico. Finalmente, se analiza el mensaje mediático y su relación con la construcción de sociedad.

Pensar los observatorios de medios requiere pensar a su vez fenómenos que robustecen el conjunto de información que recupera y organiza cualquier estado actual de los observatorios de medios de comunicación y periodismo. Resulta necesario también establecer un orden temático de conceptos asociados que permiten la organización de la búsqueda de información pertinente.

## Observatorios de medios de comunicación

A partir de la propia sugerencia del concepto, cabe señalar que un observatorio, en general, según Thompson (1998), citado por Patiño y Peláez (2009), es un organismo colectivo que examina la realidad. Por colectivo entendemos que responde según su interés a una institucionalidad académica, social, política o comercial, instancias en las cuales se estructuran roles dentro del ejercicio investigativo. Entre estas realidades, según Thompson, se pueden encontrar realidades económicas (de consumo), políticas (niveles de cumplimiento o de incumplimiento de un gobierno en particular) y sociales (protección, seguridad, salud, etc.).

En esta línea de vinculación social, Brombart y Lamas (2003) entienden los observatorios como “experiencias de participación social, de ejercicio de los derechos a la comunicación, la información y la libertad de expresión”. Rey (2003), citado por Castellanos (2010), insiste, de igual manera, en que “los observatorios [...] de medios son metáforas recientes de procesos sociales y comunicativos fuertemente relacionados con movimientos de democratización de la sociedad” (p. 10). Urdapilleta (2006) en la misma línea nos suma al carácter colectivo y al del examen de las realidades el concepto de *estructura de estructuras* que “permite obtener una visión amplia de la evolución de fenómenos sociales”. De nuevo, queda revelada la dependencia institucional y la observación de realidades sociales, pero esta vez se suma el término *evolución* que, claramente, revela que la observación es continuada y sistemática.

En este mismo sentido de la observación para el análisis, la Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires (s. f.) establece que los observatorios son un “espacio organizado que recopila, ordena, analiza e interpreta la información disponible sobre fenómenos emergentes de la producción de los medios de comunicación” (p. 81). En este sentido, se insiste en que el observatorio debe desarrollar prácticas de recepción y análisis de los procesos de circulación, construcción de sentido e interpretación de las producciones provenientes de los medios de comunicación tanto en sus códigos lingüísticos y no lingüísticos, según herramientas que permitan reflexionar sobre los modos de construcción de discurso, sus estrategias y el acceso a las

audiencias. Queda claro que la producción de los observatorios son insumos fundamentales para el debate y la puesta en circulación de pensamiento asociado al análisis de la producción de los medios de comunicación.

Según la Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires (s. f.), los observatorios tienen como propósito su establecimiento como elemento fundante de un diseño curricular. De ahí se desprende que los observatorios son entendidos como espacios que sirven para desentrañar los mensajes mediáticos y los intereses de los medios que acompañan estos mensajes.

Por supuesto que el análisis reflexivo y la búsqueda de un pensamiento crítico forma parte de toda una dinámica integradora de la práctica educativa en cada materia, en cada propuesta curricular; pero la posibilidad de generar un espacio específico, con tiempos particulares, para el desarrollo del análisis reflexivo sobre los contenidos abordados resulta una opción deseable. (p. 83)

Vale insistir en la naturaleza volátil del mensaje mediático, y aunque con cierta vehemencia se ha insistido en que una de las características de los medios de comunicación es la capacidad de fijar mensajes en la realidad social, esta fijación no depende de que el mensaje sea estático. Por el contrario, esta fijación ha dependido de la movilidad y del flujo informacional al que acude esta sociedad moderna. La fijación no es estática, sino que depende del bombardeo diario. Herrera (2006) identifica una condición similar dentro de los observatorios de medios. Para Herrera, estos hacen parte de una realidad en movimiento constante: “Complica la tarea de intentar trazar unos rasgos que sirvan para todo el conjunto. Nos encontramos así ante una realidad que, de alguna manera, está de moda y es objeto de atención pero de la que técnicamente se sabe más bien poco” (p. 1).

Conviene más, según Herrera (2006), identificar los acuerdos entre los que cuenta el reconocimiento de la importancia de la comunicación y de los medios para la democracia, la insatisfacción con la actual situación de los medios, la reivindicación de otra forma de entender la práctica periodística, la reivindicación de otro tipo de consumidor de medios, el constante, regular y sistemático monitoreo de los medios, la intencionalidad revisionista y reformista y la importancia de divulgar su actividad. En cuanto a los desacuerdos, Herrera

identifica los siguientes: origen, composición, orientación ideológica, estructuras de funcionamiento, intereses analíticos, metodología y sistematización de la actividad. Finalmente, y a manera de resumen, Broullon *et al.* (2005) define los observatorios a partir de sus funciones, entre las que identifica el estudio, análisis y monitoreo de los mensajes mediáticos.

Como se mencionó, y como queda registrado, el concepto de *observatorio de medios* no ha alcanzado consensos, en parte, debido a las diversas instituciones que se han encargado de fundarlos y operarlos: sociedad civil, entidades educativas, gobiernos, medios de comunicación, etc. Acerca de lo que sí parece haber consenso es sobre su naturaleza informadora del mensaje mediático. Evidentemente, esta idea sobre lo “mediático” responde a los intereses fundamentales de cada modelo de institución. Mal haríamos al pretender que todas las instituciones respondan a los mismos criterios de análisis, así que el tipo de análisis, la metodología, los resultados y las preguntas planteadas se modifican como se modifica la naturaleza de los observatorios.

Sobre las funciones predeterminadas por la institución que operan, Rosique y Carretero (2016) identifican cinco funciones sustantivas de los observatorios: análisis e investigación, pedagogía mediática, intermediación entre ciudadanía y medios, consultoría y asesoramiento, y movilización y *lobby*.

Rosique y Carretero (2016) insisten en que se hace análisis e investigación del contenido y discurso de los medios, de su independencia o no, del nivel de concentración de poderes y de cumplimiento de leyes. La pedagogía mediática que promueven los observatorios se refiere, fundamentalmente, al favorecimiento de la construcción de una sociedad reflexiva y crítica frente al mensaje mediático. Por otro lado, algunos observatorios funcionan como catalizadores de las denuncias del público frente a un medio en particular. En el contexto colombiano, esa función se ve representada en lo que se ha llamado defensor del televidente. Otra función identificada por las autoras es la de asesoramiento desde el punto de vista de los estudios de audiencias y mercado. Por último, la función de movilización corresponde a la capacidad de socialización de políticas mediáticas que conduzca al reclamo de políticas democratizadoras del ejercicio mediático, función que tiene como propósito una movilización ciudadana. En 2015, en Argentina, se

empezó a discutir una ley de medios que tenía como propósito la democratización del espectro electromagnético y en general del universo mediático. Durante esta discusión fueron los observatorios de medios los que aportaron, además de la academia, información estadística analizada que nutrió la comprensión por parte de la sociedad civil, que históricamente ha sido olvidada a la hora de dar cualquier discusión estatal.

Ante esta evidente función social, Rosique y Carretero (2016) revelan que fueron los movimientos sociales de protesta en las discusiones en el proyecto Nuevo Orden Mundial de la Información y Comunicación y los movimientos antiglobalización los que en un principio sirvieron como detonante para la creación de estos organismos. Sin embargo, el origen de los observatorios no solo es exclusivo de los movimientos sociales, sino que también debemos contar la figura del defensor del consumidor como otro de los organismos fundantes. Aznar (1999) entiende que ya desde 1970 la figura del defensor sentó las bases de una fiscalización de la labor periodística. Como ahora, en ese entonces esos defensores hacían parte de los medios y casi funcionaban como agentes de canalización de quejas contra los medios que representaban.

Cabe señalar que, aunque la naturaleza de los observatorios es la mirada investigativa a los medios (desde la perspectiva que asuman y según los propósitos que se tengan), fueron las investigaciones las que permitieron la instalación de estos observatorios. La preocupación académica por la concentración oligopólica de medios, por la independencia de los poderes económico y político y por la ética de la práctica de los medios de comunicación condujo a desarrollar numerosas investigaciones que tenían como función fundamental develar el ejercicio mediático. Una vez estas investigaciones empezaron a aparecer, quedó revelado que la tarea investigativa debía ser constante y articulada, para lo cual fue necesario pensar un organismo que tuviera como objeto de análisis los medios.

## Medios y poder

A manera de contextualización, podemos recordar a Appadurai (2001) cuando declara que dos flujos determinan nuestra sociedad contemporánea: el migratorio

y el informacional. Acerca del flujo migratorio, Appadurai reconoce que la movilidad de personas entre naciones o territorios ha configurado un tipo de lector desterritorializado que viene a poner en cuestión el trabajo de imaginar-nos en otros lugares fuera de nuestro espectro identitario, lo que indica que la pregunta por la identidad se ha vuelto una cosa de todos los días. Acerca del flujo informacional, Appadurai pone el acento en el rompimiento que este mundo informativo globalizado pone entre tiempo y espacio. Este último flujo permite poner en circulación una idea de mundo y una idea de nosotros en el mundo que se convierte en el insumo inicial de una influencia en el imaginario de las sociedades y en los poderes económicos y políticos que vehiculan estos imaginarios. Ya no hay que ir para estar e ir tarda lo que tarda presionar una tecla de computador.

Thompson (1998), desde una perspectiva esencialmente analítica, diferencia un entramado de poderes que condicionan la actividad humana y responden a las instituciones modernas que organizan (o intentan organizar) la existencia a partir de normas preestablecidas desde el capitalismo. De entre esos poderes, Thompson identifica los siguientes: poder económico, poder político, poder coercitivo y poder simbólico. Es en este último en que se instala el ejercicio mediático.

Al poner en circulación la actividad simbólica, el mensaje mediático tiene la capacidad de influir en el curso del sentido de las sociedades y de interferir en la creencia o actividad ética política de los colectivos. Resulta evidente, entonces, que, en este marco simbólico de modificación de la actividad humana, los medios de comunicación toman importancia como vehículo de estas intenciones de influir en el devenir de las sociedades que son, en últimas, el propósito fundamental de los otros poderes identificados por Thompson. Debido a este vínculo creado entre los bienes de consumo simbólico y el entramado de poderes que transitan en el mundo, se van estableciendo paradigmas de globalización en los que se insertan/usan los medios de comunicación.

Paulatinamente hemos estado asistiendo a la resignificación de los medios de comunicación. Pasaron de ser meros portadores de información coyuntural y de entretenimiento a convertirse en alfiles del poder político y corresponsales del aparato ideológico capitalista. Así es como los medios ayudan a construir nuestra consciencia de actualidad, el sentimiento o sensación que nos lleva a distinguir

las situaciones contemporáneas de las extemporáneas, es decir, que no son instrumentos y son más bien dispositivos de construcción de una realidad (Christofoletti, 2006). Esta importancia y omnipresencia descrita revela una necesidad de poner en cuestión estos medios de comunicación, que, como explica el autor, influyen directamente en las sociedades. Christofoletti se pregunta:

Si los medios de comunicación fiscalizan a los tres poderes (Ejecutivo, Legislativo y Judicial), ¿por qué el llamado “Cuarto Poder” no debe ser fiscalizado? Fiscalizar a los medios es hacer lecturas críticas de sus productos, discutir sus criterios y procedimientos y analizar sus prácticas. Y eso no debe ser hecho solo por profesionales del área o especialistas. El público —en calidad de destinatario de los contenidos que se producen— también puede participar. (p. 12)

Christofoletti (2006) introduce por primera vez el rol del público como destinatario en función crítica del mensaje mediático. Aunque ya previamente, incluso, desde la escuela de Fráncfort se había planteado el análisis del papel de la sociedad frente a los mensajes mediáticos, se dibuja aquí una de las labores básicas de cualquier observatorio de medios, como ya se ha planteado al principio de este capítulo.

Criticar es evaluar, comparar. Hacer crítica de la prensa es leer diversos productos de información, cruzando sus contenidos, discutiendo sus cualidades e insuficiencias. La crítica funciona como instrumento de perfeccionamiento de las prácticas y de los procesos periodísticos. Puede velar por la claridad en los textos periodísticos, por la corrección y precisión en los relatos; puede contribuir con el equilibrio de las coberturas e impedir distorsiones, ambigüedades y dudas. (Christofoletti, 2006, p. 12)

Christofoletti (2006) describe el vínculo, necesario para él, entre la postura crítica hacia los medios y la función fundamental de los observatorios. También entiende los observatorios de medios como los lugares idóneos para este ejercicio de crítica a los que describe como mecanismos de monitoreo que permiten acercar al ciudadano a los productores del mensaje mediático. Castellanos (2010), aunque en el mismo sentido de verificación necesaria de los medios de comunicación por parte de los observatorios, incluye como conveniente una labor pedagógica y no tanto “fiscalizadora” de la labor de los medios. Castellanos acerca estos observatorios al concepto de *veeduría* dado que supervisan la

información, pero esta supervisión no los constituye (a los observatorios) en poderes efectivos, debido a que, según A. Martínez, “no hay poder, el poder es la capacidad de actuar sobre el pensamiento social. A la sociedad colombiana no le interesan los resultados de los observatorios, no hay conciencia ciudadana de revisar los medios de comunicación” (comunicación personal).

Ramonet (2011), en esta misma línea, establece una separación entre el rol del periodista, de los medios y de los ciudadanos. Ramonet renueva la importancia del espectador a quien identifica como un “periodista en potencia” gracias a la red de información disponible con la que puede interactuar en igualdad de condiciones con un periodista formado académicamente. En oposición, desvirtúa al periodista como el poseedor de un monopolio de la información y lo pone en un lugar de buscador de noticias y no como validador de estas. Se pregunta Ramonet, entonces, ¿cuál es la función del periodista? La respuesta que brinda describe la función del observatorio frente al poder desvirtuado pero evidente de los medios de comunicación. Por un lado, el periodismo ya no confirma la veracidad de lo informado debido a la urgencia de informarlo, sino que se requiere informar rápido y no informar bien; por otro, nadie asegura que el oficio del periodista responda a una ética a prueba del negocio o de la influencia del político. De ahí que el mismo Ramonet insista en que no se puede demostrar que el público consumidor de discursos mediáticos no logre contrastar, retocar y confirmar una noticia con el mismo rigor y seriedad, o más que un periodista profesional.

Weil (1962), por otro lado, recuerda que desde la Ilustración los medios han sido definidos como un “cuarto poder” por cuanto su misión consiste en fiscalizar el poder económico y político, y representar a una ciudadanía de la que, en último término, son voceros y portavoces. La relación entre los medios masivos y los poderes económico, social y político ha sido evidenciada desde el mismo origen de estos medios masivos, en tanto se han utilizado de manera insistente para modificar y de cualquier manera irrumpir en el curso de nuestras sociedades modernas.

Este llamado cuarto poder constituido por los medios de comunicación, que, en palabras de Ramonet (2011), es más un contrapoder que un poder dado que servía como contrapeso de los poderes concentrados en los Estados, terminó por representar, en un principio, una esperanza en tanto se entendía

como un recurso ciudadano frente a los abusos. Ramonet pone el acento sobre la unión de actividades, previamente autónomas, que hacen los medios de comunicación: cultura de masas, comunicación e información.

Por un lado, la cultura de masas, con su lógica comercial, sus creaciones populares y sus objetivos esencialmente mercantiles; por otro lado, la comunicación, la publicidad, el *marketing*, la propaganda y la retórica de la persuasión; y finalmente, la información con sus agencias de prensa, los noticieros de radio y televisión, la prensa escrita, las cadenas de noticias en continuo, las *webs* de noticias *online* y los blogs, es decir, el universo de todos los periodismos. (p. 48)

El problema fundamental señalado por Ramonet (2011) radica en que las nuevas empresas mediáticas poseen todas las plataformas de comunicación (*online*, escritas, visuales, etc.) y, además, estas empresas ya dejaron de ser exclusivamente nacionales y empezaron a ser globales. Esto no es más que otra muestra de que estamos inmersos en un tipo de capitalismo que tiene como característica el culto a la globalización del mercado en detrimento de las identidades respetadas, para sucumbir ante el mercado global hegemónico.

Esta relación entre medios y poderes puede verse representada en diversas perspectivas, cada una de ellas fijada por el vínculo con un círculo de poder determinante en nuestras sociedades contemporáneas. La concentración, como un elemento fundacional de la relación entre medios masivos y poder económico, no es un elemento tan nuevo como podría creerse. Como nos recuerda Mattelart (2006), la lógica industrial modificó la empresa periodística y la empujó a la organización oligopolística. Mattelart, al referirse al nacimiento del vínculo entre periodismo e industria, indica:

La hegemonía del monopolio de las *majors*, cabeza de puente precoz del proceso de internacionalización de las industrias culturales, era tal a fines de los años veinte que suscitó las primeras políticas públicas de protección de las cinematografías nacionales en nombre de la preservación de la identidad cultural. Desde Francia hasta Brasil, pasando por Inglaterra, [los] gobiernos fijaron cupo a las importaciones de películas. En cuanto a las agencias de prensa internacionales, su historia se resumió durante más de medio siglo a la tríada europea, pivote del control mundial de las noticias en la era de los imperios. (p. 7)

En esta misma línea, Uribe (2017) recorre brevemente la historia del vínculo entre industria oligopólica y medios de comunicación:

Desde la invención de la imprenta hemos asistido a un crecimiento acelerado de las industrias mediáticas que, en la actualidad, se ve reflejado en diversas multinacionales: News Corporation (Fox, Sky) Time Warner (CNN, HBO), The Walt Disney Company (abc, ESPN, Disney), Sony Entertainment Television (Sony, AXN, Televisa, Tv azteca, Columbia Tristar, Caracol), Bertelsmann, Viacom (Mtv, Nickelodeon), General Electric (NBC, Hlstory, A&E, TELEMUNDO, Universal). Estos pulpos mediáticos controlan alrededor del 70% de todos los medios de comunicación del planeta, teniendo bajo su poder satélites, televisión, industria cinematográfica, radio, internet, etc. Podríamos sumar algunos grupos como Prisa con vasta influencia en televisión. En suma, el amplio crecimiento de la industria y la aparición de plataformas y maneras variadas de circulación no se corresponde con el uso democrático de los medios. El crecimiento no asegura la democratización y por el contrario ha conducido a la concentración del uso, muy acorde con el comportamiento capitalista. (p. 2)

Mastrini y Becerra (2006) también nos hacen evidente esta relación e introducen en un nuevo escenario, el de la globalización, como marco de la nueva industria periodística oligopólica en la que se insertan los medios masivos actuales.

El tema de la concentración, a caballo de la globalización, se nos ha venido encima. Lo que para muchos implicó un vuelo liberador que pasó por arriba y pulverizó muros, que borró fronteras y se situó por sobre el alcance de los gobiernos para pesar de los autoritarismos y tiranuelos de turno, nos ha puesto en el escenario un dilema que nos produce un desasosiego ante la posibilidad que todo ese inmenso campo de la información sea manejado por cuatro o cinco grupos de poder, tan ajenos a las reales necesidades e inquietudes de la sociedad y tan alejados de sus intereses y ansiedades como lo están los satélites que dan vuelta por el espacio y desde allí dominan o pretenden dominar las comunicaciones. (p. 20)

Este escenario de globalización pone en cuestión la concentración evidente de medios: ¿es mala?, ¿es evitable? Mastrini y Becerra (2006) nos indican que, lamentablemente, es inevitable y malo para el ejercicio mediático.

Además, resulta un nuevo vínculo político en tanto las asignaciones de licencias de concentración en la mayoría de los países dependen directamente de quien está de turno en el Gobierno.

## Medios y sociedad

Bastaría recordar épocas de origen de los medios para corroborar esta estrecha relación medios-sociedad. Ya en la segunda mitad del siglo XV empiezan a circular, con regular efectividad y masificación, bienes de consumo simbólico. Como es bien sabido, el capitalismo ha requerido desde siempre la propaganda de sus valores y la instalación del ideario capitalista a manera de retorcido sentido común. En esta tarea de difusión, fueron (y siguen siendo) fundamentales las apariciones de las técnicas de impresión y del papel. Aunque en un principio la prensa tenía función de comunicación estatal, una especie de prensa afiliada al poder político, con el tiempo y debido a su interés exclusivamente económico, su naturaleza muda hacia la difusión de noticias alrededor de las cuales empieza a construir un público consumidor, que da inicio en las primeras décadas del siglo XVII a los periódicos modernos. En esta circulación de bienes de consumo simbólico, cobra especial importancia la activación de la información como elemento de vinculación al Estado, a la vida pública y a la humanidad como elemento primario de reclamo de bienestar. En esta nueva forma de identidad mediatizada, se van dejando huellas de la alta influencia de los medios en la instalación de una manera particular de existencia que, como ya se mencionó, hace parte del plan capitalista.

Si bien ya se ha mencionado en voz de teóricos como Ramonet, Mattelart y Mastrini que la concentración responde al curso normal del mundo globalizado, dicha concentración condujo a la imposibilidad de encontrar voces diversas dentro del ejercicio mediático. Ramonet (2011) en tono desafiante se pregunta “¿cómo resistir la ofensiva de este nuevo poder que de alguna manera traiciona a los ciudadanos y que se ha pasado con todas sus poderosas armas de persuasión al lado del opresor?” (p. 50). Ante tal pregunta Ramonet insiste en la necesidad de instalar un “quinto poder” que cumpla la función de denunciar el superpoder mediático que ha dejado de actuar como empresa de

comunicación y ahora lo hacen como partido político interesado en detener cualquier reforma social.

Se desprende de Ramonet una lapidaria percepción de los medios que a su decir se han convertido en opresores. Ramonet (2003) describe una diferencia fundamental entre la libertad de los medios y la libertad de los ciudadanos, y a su vez reconoce que en el mundo globalizado se han establecido pulpos mediáticos que reclaman para ellos toda posibilidad de comunicación, publicitación y comercio capitalista.

La libertad absoluta de los medios de comunicación, reclamada a viva voz por los dueños de los grandes grupos de comunicación mundiales, no podría ejercerse a costa de la libertad de todos los ciudadanos. Estos grandes grupos deben saber de ahora en adelante que acaba de nacer un contrapoder, con la vocación de reunir a todos aquellos que se reconocen en el movimiento social planetario y que luchan contra la confiscación del derecho de expresión. Periodistas, universitarios, militantes de asociaciones, lectores de diarios, oyentes de radios, telespectadores, usuarios de internet, todos se unen para forjar un arma colectiva de debate y de acción democrática. Los globalizadores habían declarado que el siglo XXI sería el de las empresas globales; la asociación Media Watch Global afirma que será el siglo en el que la comunicación y la información pertenecerán finalmente a todos los ciudadanos. (p. 6)

Esta paulatina pero imparabla concentración ha conducido a un estado que Ramonet (2013) denomina “inseguridad informativa” consistente en la toma de consciencia por parte de las sociedades de nuevos peligros dentro del ejercicio mediático que conducen a instalar un manto de duda debido a una manipulación por parte de los medios. En este escenario, se instalan los observatorios de medios, en la firme intención de fiscalizar a los naturales fiscalizadores de los otros poderes.

## Referencias

Appaduari, A. (2001). *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Trilce.

Aznar, H. (1999). *Ética y periodismo: códigos, estatutos y otros documentos de autorregulación*. Paidós.

- Brombart, S. y Lamas, E. (2003). Introducción. En *Veedurías y observatorios: participación social en los medios de comunicación*. La Tribu.
- Broullon Pastoriza, G., Hernández, T., López García, X. y Pereira, J. (2005). Los observatorios de comunicación. *Chasqui*, 90, 38-45. <http://200.41.82.22/handle/10469/13527>
- Castellanos Díaz, J. (2010). Los observatorios de medios: bastiones de la investigación mediática. *Razón y Palabra*, 15(73). <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199514908037.pdf>
- Christofoletti, R. (2006). Correlación entre la ética periodística y la crítica a los medios. *Revista de Comunicación*, 5, 7-19. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3870673.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación. (s. f.). *Observatorio de medios y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria*. Autor. [shorturl.at/gvwNW](http://shorturl.at/gvwNW)
- Herrera Damas, S. (2006). Los observatorios de medios en Latinoamérica: elementos comunes y rasgos diferenciales. *Revista Question*, 10. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/10558>
- Mastrini, G. y Becerra, M. (Dirs.). (2006). *Periodistas y magnates: estructura y concentración de las industrias culturales en América Latina*. Prometeo.
- Mattelart, A. (2006). Prólogo. En G. Mastrini y M. Becerra (Dirs.), *Periodistas y magnates: estructura y concentración de las industrias culturales en América Latina*. Prometeo.
- Patiño, F. y Peláez, M. L. (2009, febrero 26). *Índice anotado para el documento conceptual de los observatorios de la Secretaría de Gobierno del distrito*. [https://es.slideshare.net/guest2a0d8fe/observatorio-guia-documento-conceptual-task\\_doc\\_download/gid,6/Itemid,46/](https://es.slideshare.net/guest2a0d8fe/observatorio-guia-documento-conceptual-task_doc_download/gid,6/Itemid,46/)
- Ramonet, I. (2011). *La explosión del periodismo: de los medios de masas a la masa de medios*. Capital Intelectual.
- Ramonet, I. (2003). El quinto poder. *Le Monde diplomatique*. <https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/download/36799/21374>
- Rosique Cedillo, G. y Barranquero Carretero, A. (2016). Radiografía de los observatorios de medios en España: una herramienta ciudadana para la reforma mediática. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 443-469. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/2471>

Thompson, J. (1998). *Los media y la modernidad: una teoría de los medios de comunicación*. Paidós.

Urdapilleta, A. M. (2006). *Observatorio de violencia social y de género en Torreón*. Universidad Cooperativa de Colombia.

Uribe. (2017). Prólogo. En J. Rubio (Comp.), *Cine(e)ducación*. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.

Weill, G. (1962). *El periódico: orígenes, evolución y función de la prensa periódica*. Comunicación Social.

## Autores

**Diana Vinasco Martínez** es licenciada en Historia y magíster en Estudios Sociales y Políticos. Docente e investigadora de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica). Correo electrónico: [dvinasco@unicatolica.edu.co](mailto:dvinasco@unicatolica.edu.co)

**John Freddy Caicedo Álvarez** es licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad del Valle, especialista en Políticas Públicas para la Promoción de la Igualdad en América Latina y el Caribe por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, magíster en Historia por la Universidad del Valle y doctor en Humanidades por la misma universidad. Docente e investigador de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica). Correo electrónico:

**Johan Aydeé Martínez Ipuz** es psicóloga por la Universidad de San Buenaventura, especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Icesi, magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y doctora en Salud Mental Comunitaria por la Universidad Nacional de Lanús. Correo electrónico:

**Mónica Rivera Valencia** es socióloga por la Universidad del Valle y magíster en Investigación en Sociología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Docente de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica). Correo electrónico: [monica.rivera.valencia@gmail.com](mailto:monica.rivera.valencia@gmail.com)

**Jesús Vicente Benavides Montenegro** es licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad del Valle, magíster en Educación por la Universidad Icesi y doctor en Educación por la Universidad de Baja California. Docente de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica). Correo electrónico: [jvbenavides@unicatolica.edu.co](mailto:jvbenavides@unicatolica.edu.co)

**María Teresa Riascos Vásquez** es licenciada en Ciencias Sociales y magíster en Derechos Humanos y Cultura de Paz. Docente de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica). Correo electrónico: [mtriascos@unicatolica.edu.co](mailto:mtriascos@unicatolica.edu.co)

**Jenny Eulog Mora Bonilla** es psicóloga por la Universidad de San Buenaventura y magíster en Intervención Social en las Sociedades del Conocimiento. Docente de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica). Correo electrónico: [jemora@unicatolica.edu.co](mailto:jemora@unicatolica.edu.co)

**Rubely Chiquito Tapasco** es magíster en Educación y especialista en Investigación y Pedagogía en el Aula. Docente de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica). Correo electrónico: rchiquito@unicatolica.edu.co

**Alba Lucía Aguirre Feijoo** es trabajadora social por la Universidad del Valle y magíster en Estudios Urbanos por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Docente de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica). Correo electrónico: alaguirre@unicatolica.edu.co

**Nilson Giovanni Fajardo Quiñones** es licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad del Valle y magíster en Desarrollo Local y Territorial por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Docente de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica). Correo electrónico:

**Julio César Rubio Gallardo** es licenciado en Ciencias Sociales, especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social y magíster en Educación Popular y Desarrollo Comunitario por la Universidad del Valle. Docente de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica). Correo electrónico: jcrubio@unicatolica.edu.co

**Bayron Quintero Mallungo** es geógrafo de la Universidad del Valle y especialista en Geomática por la Universidad Militar Nueva Granada. Correo electrónico: bayronqm@gmail.com

**María Piedad Duque Valencia** profesional en Recreación por la Universidad del Valle y magíster en Educación por la Universidad Icesi. Correo electrónico:

**Luis Manuel Muñoz Cruz** es arquitecto por la Universidad de San Buenaventura, especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, magíster en Habilidades Directivas, Negociación y Comunicación por la Instituto Eurotechnology Empresas y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico:

**Lina Juliana Robayo Coral** es geógrafa por la Universidad del Valle, magíster en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo por la Universidad del Cauca y doctora en Educación por la Universidad San Buenaventura. Docente de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica). Correo electrónico: ljrobayoc@unicatolica.edu.co

**Wilson Noé Garcés Aguilar** es contador público por la Universidad del Valle, magíster en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo por la Universidad del Cauca y doctor en Administración por la Universidad del Valle. Docente de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca. Correo electrónico: wilson.garces.a@uniautonomia.edu.co

**Sergio Chacón Peña** es licenciado en Literatura por la Universidad del Valle, magíster en Lingüística y Español por la misma universidad, y magíster Estudios Avanzados en Literatura Española e Hispanoamericana por la Universidad de Barcelona. Docente de la Universidad de San Buenaventura de Cali y Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Correo electrónico: sechape@gmail.com

**Christian Andrés Hernández Rodríguez** es licenciado en Literatura por la Universidad del Valle, magíster en Literatura Colombiana y Latinoamericana por la misma universidad y doctor en Educación por las Universidad de San Buenaventura. Docente de la Universidad de San Buenaventura. Correo electrónico: christianandreshernandez@gmail.com.

**Federico Pérez Bonfante** es licenciado en Lenguas Modernas por la Universidad del Valle y magíster en Lingüística y Español por la misma universidad. Docente de la Funcación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica). Correo electrónico: fpbonfante@unicatolica.edu.co

**Ovet Uribe Metrio** es licenciado en Lenguas Modernas y magíster en Comunicación. Docente universitario e investigador. Correo electrónico: ouribe@unicatolica.edu.co



El libro Enseñar Ciencias Sociales, tiene como centro de reflexión la enseñanza.

Entendida como esa conjunción de lo aprendido en la formación profesional-disciplinar, la experiencia práctica de clase y el encuentro con los saberes de los/as estudiantes, lo cual configura y le da forma a la enseñanza como experiencia colectiva.



UNICATÓLICA  
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA  
LUMEN GENTIUM

