

N° 04

2025



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

**Rector**

Helberth Augusto Choachí González

**Vicerrector Académico**

Víctor Espinosa Galán

**Vicerrectora Administrativa y Financiera**

Yaneth Romero Coca

**Vicerrectora de Gestión Universitaria**

Paola Acosta Sierra

**Decano Facultad de Humanidades**

Geral Eduardo Mateus Fierro

**Preparación Editorial**

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

**Coordinadora**

Alba Lucía Bernal Cerquera

**Editoras de Revistas**

Mariel Loaiza Villalba

Isabella Rendón Barros

**Diseño de carátula**

Mauricio Esteban Suárez Barrera

**Diseño editorial y diagramación**

Mauricio Esteban Suárez Barrera

Correspondencia

Calle 72 #12-77

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

ISSN: 2955-0211 (en línea)

[zegusqua@upn.edu.co](mailto:zegusqua@upn.edu.co)

**ZEGUSQUA**  
PEDAGÓGICA

Número 4, 2025

**Apoyo editorial**

Miguel Augusto Herrera Castillo

**Comité Editorial**

Carlos Andrés Molano Bravo

Jenny Marisol Ávila

Pablo Vargas Rodríguez

Germán Vargas (monitor)

**Título de la obra de cubierta**

Las semillas del saber

Autor: Miguel Ángel Daza

# CONTENIDO

Editorial	5
-----------	---

## TRAVESÍAS NARRATIVAS

Memorias vivas del semillero de investigación "Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural" Universidad Pedagógica Nacional (2012-2024) <i>Leidy Marcela Bravo Osorio</i>	7
---	---

Sistematización diversa: un ejercicio colectivo de memoria, pregunta y creación <i>Yuly González, Nicolás López, Jenifer Guevara, Ángela Bejarano</i>	22
--	----

## TRAVESÍAS REFLEXIVAS

<i>BREVIS VITA Una versión idealista de la historia</i> <i>Nicolás Vargas Quiroga</i>	58
--	----

La siembra del pensamiento: Un año en el semillero "Puntos de vista filosóficos sobre ética, sociedad y educación" <i>Dayron Osmar Correa Zea</i>	64
---	----

## TRAVESÍAS INVESTIGATIVAS

Había una vez: estrategia para promover la lectura y mejorar la comprensión <i>Vivian Alejandra Sánchez Acevedo</i>	69
---	----

Entre el español y el sikvani: bilingüismo en contextos escolares, un estudio sociolingüístico <i>Sara Milena Gaitán Martínez, Ana Sofía Franco Prada</i>	82
---	----

Tensiones y sinergias: una revisión sistemática sobre la relación entre motivación y regulación en el campo del aprendizaje <i>Brayan Mateo Caballero Narváez, Margareth Alexandra Estupiñán Camacho, Jesús Miguel Vergara Orozco</i>	92
---	----

¡A rezar, que se vino La Parroquia! Entre el miedo y el desastre <i>Laura Fernanda Ruiz Matallana</i>	112
--	-----

Aportes de la formación investigativa a la memoria  
y paz en Colombia  
*Nicole Sofía Ospina Restrepo, Edward Nicolás Pedraza Gonzalez, Lina Paola Valbuena Prieto* 118

---

Vivencia y formación.  
Aproximación a los relatos de experiencia  
de estudiantes en espacios universitarios  
*María Paula Roa Galeano, Lina Tatiana Daza Tamayo, Esther Gutiérrez Mora* 136

---

## SEPARATAS

Sobre bell hooks: ¿por qué la enseñanza debe transgredir?  
*German Guillermo Vargas Arias* 153

---

## INFORMACIÓN PARA AUTORES

---

Presentación de la revista Zegusqua Pedagógica 158

# EDITORIAL



De la experiencia del Primer Encuentro Nacional de Semilleros de Investigación en Ciencias Sociales, celebrado a finales del 2023 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional, derivaron tres conclusiones que han servido para seguir alimentando los espacios de formación más allá de la cátedra en el aula de clases. La primera, es que los semilleros de investigación requieren de una mayor cantidad de espacios de socialización y promoción de sus actividades; la segunda, que los semilleros, en tanto profesionales en formación, deben fortalecer cada día su participación en espacios de innovación tecnológica, pedagógica y educativa, pues el relevo generacional en los distintos campos de saber requiere de las perspectivas renovadas de jóvenes científicos con otras formas de hacer y actuar en la ciencia. Por último, que las instituciones de educación superior necesitan establecer una relación cada vez más formal con los semilleros de investigación, por lo que su reconocimiento institucional debe estar acompañado de financiación y vínculos con proyectos y unidades académicas que los visibilicen.

Atendiendo al último aspecto mencionado, la Revista Zegusqua Pedagógica ha propuesto como eje temático de su cuarto número, el trabajo de investigación impulsado por los distintos semilleros de investigación adscritos a las universidades de todo el país. Para Zegusqua Pedagógica, la participación de estudiantes de pregrado y posgrado en los semilleros de investigación posibilita la construcción de conocimiento a partir de la ruptura del muro de cristal que tiende a dividir la trayectoria de investigadores e investigadoras consolidados de las inquietudes y propuestas de quienes buscan profesionalizarse en un área de conocimiento. Una cultura universitaria amplia, democrática y participativa debe derribar los supuestos en los que la producción de conocimiento es labor exclusiva del educador para asignarle relevancia a la experimentación y la búsqueda constante de respuestas que suelen motivar a quienes eligen el camino de la ciencia como lindero de acción social.

De acuerdo con Quintero y Munévar (2008), el surgimiento de semilleros de investigación en Colombia está relacionado con las reformas educativas y los planes de desarrollo que a partir de la década del noventa llevaron a las universidades a fortalecer procesos investigativos de cara a una sociedad que en medio de las nuevas apuestas constitucionales y la integración de políticas neoliberales, requerían de una sociedad con capacidad para entender el mundo en sus dimensiones globales, para comprender el lenguaje con el que se estaban comunicando las instituciones académicas abanderadas del pensamiento científico. Aunque estas aspiraciones se han visto limitadas por la misma inestabilidad

financiera y política de las universidades (sobre todo las públicas), los ideales y la proyección pedagógica de docentes y estudiantes ha permitido que la producción de conocimiento siga siendo uno de los valores más importantes de la academia colombiana.

Según el último informe de la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (Red Colombiana de Semilleros de Investigación [REDCOLSI], 2023), el país cuenta con 11 520 semilleros registrados en distintas instituciones de educación superior y educación media, siendo Bogotá la ciudad con mayor cantidad de estos grupos de trabajo que se concentran principalmente en el ámbito de las ciencias sociales y las ingenierías. Aunque la cifra nacional de semilleros parece ser un dato positivo respecto a la proyección de jóvenes científicos, no deja de llamar la atención la manera como la producción académica también posee un sesgo centralista, pues mientras Bogotá reúne 2733 semilleros, departamentos como Chocó solo cuentan con 49. Las diferencias entre el centro y la periferia del territorio nacional se reproducen en las posibilidades diferenciadas con las que cuentan los jóvenes para ingresar al mundo de la investigación. La concentración de semilleros en ciudades como la capital, Medellín y Santander también reflejan la falta de recursos educativos y tecnológicos para todas las universidades, así mismo las dificultades de acceso y cobertura para la educación superior en regiones como el occidente y la Amazonía.

Pese a que las perspectivas sobre integración de jóvenes a los campos de innovación científica no parecen tener grandes alcances, vale la pena destacar otras dimensiones del trabajo en los semilleros de investigación, a saber, el fortalecimiento de las habilidades para el planteamiento de los proyectos de investigación que desarrollan los estudiantes. Prueba de ello se encuentra en el último informe de Acreditación de la Licenciatura en Ciencias Sociales donde se destaca que los egresados con mayores posibilidades de acceso a posgrados dentro y fuera del país han hecho parte de semilleros de investigación, pues su participación en estos grupos les dio paso en eventos académicos donde se crean comunidades de conocimiento para intercambiar experiencias y enlaces para la continuación de los estudios y desempeño y diversos ámbitos ocupacionales.

Los semilleros se convierten en el espacio propicio para que el estudiantado haga de la investigación una acción cotidiana en la que no solo se siguen las pautas del docente, también hay apertura para la creación colectiva de nuevas metodologías de trabajo al interior de las universidades y, más importante aún, con las comunidades y organizaciones en las que también se hace necesario el acompañamiento de especialistas para comprender e interpretar los retos de la realidad social vertiginosamente cambiante.

## Referencias

Red Colombiana de Semilleros de Investigación [REDCOLSI]. (2023, 23 de marzo). *Informe Red Colombiana de Semilleros de Investigación*. <https://web.redcolsi.org/inicio/eventos/2023>





configuración de argumentos que aporten en la toma de decisiones que afectan la vida propia y la de los territorios.

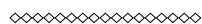
En este contexto, consideramos necesario

desarrollar un enfoque sistémico y complejo, construir puentes entre las disciplinas e incluso ir más allá de estas involucrando, por ejemplo, los conocimientos ancestrales de pueblos que han sabido conservar la naturaleza durante siglos y construir un diálogo intercultural e interepistémico. Un proceso de construcción colectiva de conocimientos y saberes en torno a problemas de realidades educativas, proponiendo alternativas de mejoramiento de las condiciones de vida, fortaleciendo la identidad cultural y la pertenencia territorial. (Castaño y Molina, 2012, p. 654)

Desde esta perspectiva se vienen consolidando metodologías interculturales en los procesos de formación de maestros y en su misma práctica para la enseñanza de la biología, la vida, las ciencias naturales y la educación ambiental, que parten del principio metodológico de caminar para conocer (Vasco, 2007) y vinculan acciones como los conversatorios alrededor de la tulpa —fogón—, las conversaciones mientras se caminan los territorios, el reconocimiento de la dimensión espiritual del acto de conocer concretado en la posibilidad de ofrendar, del reconocimiento de los dones —cada ser como sujeto de conocimiento—, así como la comprensión del acto de tejer, sembrar, cantar, danzar como constitutivos del mismo proceso de conocer, teniendo dentro de los horizontes de sentido aportar “al cambio y la transformación, como parte del cuidado de la vida, fomentando la autocomprensión como ser vivo en interrelación con el territorio, como camino a la comprensión significativa de la vida” (Bravo, 2022, p. 231).

Partiendo de lo anterior, se empiezan a programar encuentros de estudio y conversación para abordar las temáticas señaladas, dando como resultado el interés de formalizar un espacio de encuentro abierto a la comunidad universitaria en donde se puedan enriquecer los debates y, por esa vía, aportar a los procesos de formación en investigación de los participantes. En este camino de consolidación del semillero, se da apertura a la participación de estudiantes de diferentes carreras, profesores, tesis, practicantes, egresados, entre otros, que por sus trayectos de vida tienen afinidades con los debates propuestos.

El panorama de debates se complejiza desde las interpelaciones y aportes que realizan los participantes, teniendo como referentes sus experiencias de vida, seminarios de práctica pedagógica, la realización de prácticas pedagógicas y didácticas, trabajos de grado, tesis y la participación en cursos ofrecidos por el grupo de investigación, tales como: pedagogías para el cuidado de la vida, territorio y diversidad biocultural;<sup>3</sup> concepciones sobre la vida para la enseñanza de las ciencias naturales y la educación



<sup>3</sup> Cursos desarrollados para la Maestría en Educación y Estudios Contemporáneos en Enseñanza de la Biología de la Universidad Pedagógica Nacional.



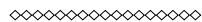
Es importante señalar que a partir de los procesos desarrollados en la Especialización en Enseñanza de la Biología de la Universidad,<sup>6</sup> se inicia el camino de interés a propósito de las relaciones entre arte y biología, reconociendo el distanciamiento entre el conocimiento biológico y el conocimiento sensible-estético de la naturaleza y el territorio, aportando alternativas para enseñar biología como una experiencia estética (Zapata y Mejía, 2013), así como las contribuciones respecto a

cómo las narrativas sobre la vida y lo vivo, permiten visibilizar las relaciones entre el ser biológico y social y por esta vía se constituyen en un referente fundamental para la comprensión de los mundos de la vida de cada sujeto, y por qué no, en la posibilidad de transformar sus condiciones de vida e incluso las mismas imposibilidades de vivir. (Laverde, 2013)

y el reconocimiento de la riqueza de las genuinas concepciones que las niñas y los niños de dos contextos culturalmente diferentes tienen acerca de la vida y lo vivo, legitimándolos como conocimientos coherentes, únicos y diferentes a lo académicamente planteado, que responden a las construcciones sociales y culturales de su entorno de vida; diferente al de los adultos por su carácter espontáneo, imaginativo y creativo (Rincón y Rodríguez, 2013).

Esto se complejiza con las implicaciones de una enseñanza de la biología, la vida y lo vivo territorializada, conectando con las experiencias y conocimientos de los sujetos con los cuales trabajamos, al igual que reconociendo la importancia de un maestro sensible, con capacidad de escuchar y con el interés puesto en tejer sentidos de vida y comprensiones de realidad, que animen los cambios y transformaciones que cada escenario requiere. Todo lo anterior, en conexión con esa mirada de la Colombia profunda que proponemos como parte de la formación de maestros.

De ahí que en el año 2017, como parte del reconocimiento de estos caminos transitados por el grupo de investigación, así como por otros intereses que van surgiendo desde la reflexión respecto al vínculo entre el arte, la enseñanza de la Biología, las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental y su relación con el cuidado de la vida; desde la mirada del maestro sensible, se formaliza la línea y semillero de investigación Bioarte<sup>79</sup>, el cual toma forma con el liderazgo de profesores adscritos al GEBDC, así como a la Licenciatura en Artes Visuales.




<sup>6</sup> En especial con las investigaciones pedagógicas adelantadas por Julieth Andrea Zapata Ortiz y Julián David Mejía Vargas, titulada *Re-conocimiento de la naturaleza y el territorio a través de la experiencia estética* (2013), Susam Paola Laverde, con la investigación titulada *Narrativas de jóvenes trapezistas sobre su mundo de la vida como una orientación didáctica para la enseñanza del concepto vida desde la Biología* (2013) y Luisa Esperanza Rincón Jiménez y Andrea del Pilar Rodríguez Fierro, titulada: *Concepciones acerca de lo vivo en dos contextos culturalmente diversos, como aporte a la reflexión de la enseñanza de la biología en Colombia*.

<sup>7</sup> Ver [https://web.facebook.com/JardinBotanicoDeBogota/videos/tejiendo-la-palabra-bioarte-otra-forma-de-ense%C3%B1ar/384278360463041/?rdc=ly\\_rdr#](https://web.facebook.com/JardinBotanicoDeBogota/videos/tejiendo-la-palabra-bioarte-otra-forma-de-ense%C3%B1ar/384278360463041/?rdc=ly_rdr#)

## Abonando la tierra




**Figura 2.** Celebrando el cuidado de la vida en nuestros territorios. Participación en el Carnaval por la vida en el barrio Britalia. Bogotá - Colombia 2016.

Fuente: archivo personal.

Como parte del proceso de consolidación del semillero “Enseñanza de la Biología y la Diversidad Cultural”, hemos venido construyendo una ruta de encuentros enfocados hacia la posibilidad de intercambiar experiencias y reconocer en la práctica pedagógica la posibilidad de construir conocimientos que aporten a la consolidación del campo de la enseñanza de la biología, las ciencias naturales y la educación ambiental en perspectiva intercultural y del cuidado de la vida. Dichos encuentros se realizan de manera presencial dentro y fuera de las instalaciones de la universidad y con conexión remota, a nivel nacional e internacional. La periodicidad marca el interés por las temáticas a tratar y por los liderazgos compartidos con los integrantes.

A continuación, relacionamos algunos de los asuntos que nos vienen convocando:

- Nuestras concepciones sobre la vida y lo vivo.
- Relaciones cuerpo, territorio y escuela.
- Fundamentos y orientaciones conceptuales y metodológicas del Semillero: Pluralismo epistémico y ontológico, metodologías y didácticas interculturales.
- Trabajos de grado y prácticas pedagógicas y didácticas, en contextos culturalmente diversos.
- Dimensión artística en la enseñanza de la Biología, las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental.

- Participación en convocatorias internas de investigación y eventos académicos nacionales e internacionales.
- Otras pedagogías: pedagogía de la imagen, pedagogía del territorio, de la memoria y la escucha, biopedagogía, pedagogía de la otredad, pedagogía del autocuidado y co-cuidado.
- Memoria biocultural, territorios de vida y construcción de paz.
- Posibilidades de articulación del enfoque del cuidado de la vida con herramientas multimediales, sobre todo tomando en cuenta el desarrollo de prácticas pedagógicas y didácticas y trabajos de grado, con mediación virtual.
- Conocimientos campesinos y ruralidad. Haciendo énfasis en la diversidad que es propia de estas formas de conocimiento, y la importancia de ponerlos en diálogo con los conocimientos para la enseñanza de la biología en Colombia.

Abonar la tierra implica para nosotros un relacionamiento íntimo con el alimento como posibilidad de encontrarnos y despertar nuestras memorias sobre lo que somos, queremos y soñamos. Así, cada encuentro lo precede la preparación de un compartir en donde se posibilite, al son del sabor y los colores, abrigar nuestras palabras de conocimiento, nuestras experiencias en la enseñanza de la biología, y, por qué no, decir de la vida, en un país que clama por el cuidado de la vida, de lo vivo y, por ende, de nuestros territorios de vida.

Un recuerdo que llega a nuestra mente es el círculo de palabra para conversar sobre las relaciones de género, sobre violencia contra la mujer en el ambiente universitario y posibilidades para abordar estas cuestiones desde nuestro quehacer como maestros. La palabra que orienta este encuentro es puesta por la Abuela Colibrí —formada con la comunidad indígena Mhuysqa—, y por Lair Guamán (Egresado del Departamento de Biología, integrante de la comunidad indígena Inga de La Chorrera-Amazonas (Colombia) y del Semillero.

El diálogo sostenido permitió renovar memoria sobre el lugar de la mujer para el orden del mundo desde el pensamiento ancestral y cómo para los estudiantes que participaron es urgente y necesaria la formación en el respeto y valoración de la diversidad de formas de ser hombres y mujeres, pues muchos de los participantes manifiestan ser víctimas de violencia y maltrato en sus entornos socioculturales.

Dentro de esa diversidad de formas de asumir los roles, la Abuela Colibrí nos recuerda —volver a pasar por el corazón— la importancia de conocer y cuidar nuestros ciclos femeninos y masculinos desde las medicinas, las palabras y las relaciones que establecemos con el mundo.

Otro elemento que nos permite ese acto de abonar tiene que ver con el tejido como forma de conocimiento, de pensamiento, de establecimiento de relaciones sociales, afectivas, cognoscitivas y de convivencia, como ruta para renovar memoria desde lo que somos, hemos venido siendo y queremos ser, no solo como individuos, sino esencialmente como colectividades (de maestros, de sujetos, de pueblos y comunidades); en dicho sentido, lo asumimos como un elemento que estructura nuestro pensar y actuar.

Tejemos ideas, acciones, relaciones sociales; tejemos cercanías conceptuales y explicativas respecto a cuestiones como el lugar de la ética en la investigación pedagógica, debatida desde la propuesta de Ricardo Rozzi (2012), con su ética ambiental latinoamericana; así mismo, nos interesamos por ahondar en las relaciones cultura-naturaleza, desde aspectos filosóficos y ontológicos, por ejemplo desde Tim Ingold (2008), el cual propone disolver la separación entre mente, cuerpo y cultura, en el proceso de construcción de conocimiento científico. Otro elemento que estructura este tejido tiene que ver con las relaciones entre la memoria biocultural y la enseñanza de la biología en contexto, justamente por la apertura que da este concepto a una comprensión holística y compleja de las relaciones entre diversidad biológica y cultural, lo que Toledo y Barrera (2008) denominan *memoria biocultural*.

Otro aspecto que abona esta tierra donde hemos decidido sembrar nuestra semilla, son las expresiones artísticas desde la dimensión estética —pedagogía de la imagen— y la dimensión corporal —exploración de nuestros sentidos y cuerpo territorio—, como posibilidad metodológica para la enseñanza de la biología y de las ciencias naturales en contexto. Esto ha dado apertura a discusiones sobre la importancia de nuestras apreciaciones sobre la vida y lo vivo, sobre las maneras de experimentar y crear las naturalezas con las que se interactúa, sobre los sentires y emociones despertados por el mundo y cómo desde allí se configuran concepciones sobre la vida, que orientan sus formas de interactuar con el mundo, como manera, además, de sentirnos cercanos o distantes con otras personas, con otras maneras de ser y de existir.


Todo esto se decanta en nuestra apuesta por asumir la diversidad como parte de la vida y como reto para lograr tejernos en su trama. Comprender que todos —naturalezas y culturas— estamos compartiendo espacios y temporalidades, por tanto, está dentro de las posibilidades las situaciones de tensión que nos implican partir de ellas para avanzar en el camino. Construir rutas alternas o puentes que nos acerquen a los anhelos del corazón. Aprender a sentir nuestros dolores, nuestras pérdidas y, a la vez, reorientar nuestras acciones pedagógicas, profesionales y personales, para lograr mantenernos como grupo, como semillero y, lo más importante, como personas que amamos y defendemos la vida desde nuestros lugares de vida.

Nuestro caminar lo entendemos y asumimos como hilos que se enredan y generan nudos. En ocasiones son tan fuertes esos nudos que la decisión más próxima sería cortar los hilos y reiniciar el trabajo. Pero en nuestro camino, la apuesta es que el nudo debe ser soltado,

destejido para lograr, si es el caso, otros sentidos y retomar nuevamente el tejido. Estos encuentros entre la vida y la universidad, todo el tiempo nos plantean retos, no es necesariamente un jardín de rosas sin espinas, al contrario, hay tantas espinas que nos andan recordando esos paradigmas de construcción de conocimientos y las dicotomías sobre las que somos formados. Esas tensiones entre conocimientos locales, conocimiento científico, conocimientos cotidianos, todo esto nos anuda, pero nosotros lo queremos asumir como la oportunidad para reactivar diálogos y construir mundos otros posibles.

## La semilla que camina



 **Figura 3.** Recuerdo de nuestra participación en el IV Congreso Latinoamericano de Etnobiología y V Congreso Colombiano de Etnobiología, “Tejiendo la memoria y el futuro biocultural de América Latina y el Caribe” V Congreso Colombiano de Etnobiología “Contar, cantar y curar. La memoria biocultural de Colombia” y Foro Internacional: La Cultura del Jaguar. Popayán - Colombia, 2015.

**Nota.** Fotografía tomada por Felipe Andrés Rodríguez.

Una vez escogida la semilla y abonada la tierra, se pone a “caminar”, es decir, transita por diferentes espacios y escenarios que le permiten crecer, entablar diálogos interculturales, inter y transdisciplinarios, ponerse en tensión con otras perspectivas para hacer y recibir aportes. Es así como, desde los inicios del semillero hasta este momento, hemos participado en eventos nacionales e internacionales, académicos/comunitarios, teniendo el rol de ponentes, talleristas, conferencistas y coordinadores de mesa temática.


Estos eventos nos convocan porque además de versar sobre temáticas de nuestro interés, posibilitan un enriquecimiento de las experiencias de vida de los integrantes del semillero, configurar relacionamientos con otros actores y ampliar las perspectivas profesionales y personales.

De otra parte, estamos trabajando en dos apuestas educomunicativas que hacen parte de la parrilla de programación de la Pedagógica Radio: Kawsay: conversando la vida en la Facultad de Ciencia y Tecnología (<https://radio.upn.edu.co/kawsay-conversando-la-vida/>) y Conciencia y tecnología, el ógora para la educación (<https://radio.upn.edu.co/podcast/conciencia-y-tecnologia/>). Los dos son escenarios desde donde venimos aportando reflexiones a propósito de nuestros intereses de investigación, así mismo proyectando otras relaciones hacia y con los territorios bioculturalmente diversos. De igual manera, estos se han venido configurando como espacios de encuentro y trabajo colectivo con egresados de los semilleros, quienes desde sus territorios de trabajo y proyección profesional nos reconectan con la Colombia profunda, desde debates asociados a diálogos interculturales, pluriepistémicos, de cuidado y defensa de la vida.

En particular, desde el trabajo de la línea Bioarte, también se viene aportando a un espacio de visibilización de prácticas pedagógicas y trabajos de grado desarrollados desde la línea, que hacen parte del repositorio de la Pedagógica Radio, dado que desarrollan un contenido educomunicativo, orientado por una reflexión desde la enseñanza de las ciencias y la tecnología y su relación con las posibilidades de cuidado de la vida (<https://radio.upn.edu.co/practicasybiologia/>).

## Reconocimientos




**Figura 4.** Un reconocimiento por los hilos que se han tejido. IV Congreso Latinoamericano de Etnobiología y V Congreso Colombiano de Etnobiología, “Tejiendo la memoria y el futuro biocultural de América Latina y el Caribe” V Congreso Colombiano de Etnobiología “Contar, cantar y curar. La memoria biocultural de Colombia” y Foro Internacional: La Cultura del Jaguar. Popayán - Colombia, 2015.

**Nota.** Fotografía tomada por Felipe Andrés Rodríguez.

En el proceso de formación del semillero se ha reconocido con el Premio Víctor Manuel Patiño, en el marco del IV Congreso Colombiano de Etnobiología, diversidad de saberes y memoria biocultural, a la estudiante Carolina Jiménez, con el proyecto de práctica pedagógica, titulado: *Renovando memoria histórica del territorio del resguardo Inga lura laku, Caquetá, Colombia* y en el IV Congreso Latinoamericano de Etnobiología y V Congreso Colombiano de Etnobiología; a la estudiante Melissa Durán Oviedo, con el proyecto de

práctica pedagógica, titulado: *El territorio y la narración: Elementos que fortalecen la subjetividad política en los Inga del Caquetá; una perspectiva para recrear el cuidado de la vida.*

En el Departamento de Biología, en el programa de Licenciatura en Biología, se le otorgó distinción meritoria, a los trabajos de grado de los estudiantes:

- Paola Andrea Rubio Albornoz, "Los habitantes del río: construyendo caminos para la enseñanza – aprendizaje del cuidado de la vida, una experiencia de práctica pedagógica integral enmarcada por el ecosistema de río y la cultura anfibia en la Institución Educativa San Francisco de Loretoyacu y comunidades ubicadas a lo largo de la desembocadura del río Loretoyacu, Boyahuazú y Atacuari", según Acuerdo 038 de 2004 del Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Lina Julieth Arias Merchán y Karen Lorena Angulo Quiñones por "Cultivando pensamiento para la vida entre raíces de Bocas de Satinga, una experiencia de práctica pedagógica integral de pesca y de mangles" según Acuerdo 038 de 2004 del Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Oscar Fernando Camacho Tamayo: "Cultura y tortugas: los niños hablan sobre la tortuga (*P. expansa*), la Terecay (*P. Unifilis*) y su conservación. Vichada- Colombia", según Acuerdo 007 de 2013 del Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Jerson Arvey Ruíz Lozada, "Estrategia didáctica para enseñanza-aprendizaje de la botánica a partir del signwriting en estudiantes sordos de octavo grado del Instituto de Nuestra Señora de la Sabiduría", según Acuerdo 017 de 2016 del Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Daniela Andrea Medina Ospina, "Sembrando una mirada del ciclo menstrual que aporta el cuidado del cuerpo/territorio en el Centro de Educación Popular Chipacuy", según Acuerdo 014 de 27 de febrero de 2024 del Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.

En el Departamento de Biología, en el programa Maestría en Estudios Contemporáneos en Enseñanza de la Biología, se le otorgó mención laureada a:


- Alba Lucía Venegas Guerrero, "BiocuidArte. Siembras con la madre tierra a partir de las concepciones acerca de la vida de los niños de grado segundo de la IED Oswaldo Guayasamin", según Acuerdo 084 de 2024 del Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.

En la Facultad de Educación, Maestría en Educación, se otorga la distinción de tesis meritoria al trabajo de la estudiante:

- Helen Adriana Cortés Jaimes, “Una mirada a las concepciones de biodiversidad como aporte a la enseñanza de la biología en contexto”, según Acuerdo 149 del 12 de noviembre de 2021 del Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.

## La semilla que germina y se dispersa



 **Figura 5.** Como aves volamos, cantamos, revoloteamos, dispersamos semillas y construimos nidos en diferentes territorios. Bogotá - Colombia, 2016.

Nota. Fotografía tomada por Yeisson Cárdenas.

En nuestros recorridos como semillero hemos ido afianzando preguntas y retos que como licenciados en biología y en ciencias naturales y educación ambiental, queremos asumir para aportar a la vivencia en un país bioculturalmente diverso. Por esta ruta tejemos propuestas que nos llevan a reconfigurar nuestras comprensiones sobre lo que significa la enseñanza de la biología y de las ciencias naturales en Colombia, llevándonos a transitar hacia la enseñanza de la vida desde otras pedagogías que incluyan una perspectiva de cuidado y del reconocimiento de la diversidad en todas sus expresiones.

Estas experiencias apuntalan la urgencia y pertinencia de la memoria histórica y biocultural, para generar comprensiones de nuestro país que incluyan el compromiso con comunidades, pueblos y conocimientos históricamente invisibilizados y violentados, como apuesta y aporte a la consolidación de una Colombia en paz (Bravo-Osorio y Pacheco-Calderón, 2023).

Otro aspecto para resaltar es la importancia de entablar y mantener vínculos con otras disciplinas y campos de conocimiento (artes, tecnología, diseño, ciencias sociales, filosofía, antropología, artes visuales, entre otras), como también con instituciones y organizaciones sociales, primando por supuesto nuestro lazo directo con las comunidades y pueblos, quienes son nuestros pares en esta construcción.


Así mismo asumir la investigación como elemento sustancial en la formación y ejercicio de los maestros, en nuestro caso particular, haciendo énfasis en los maestros en formación. De aquí parte una reflexión transversal a nuestro quehacer: todos estamos en la posibilidad de construir conocimientos que transformen nuestras realidades, que aportan desde diferentes miradas y contextos a la lectura de mundo que hacemos y en el que nos relacionamos con las otredades y diversidades.

Los caminos aquí presentados están aportando a nuestro quehacer como maestros, posibilitando contar con una paleta de colores que nos permita pintar con otras tonalidades la existencia de todos nosotros, de nuestros niños, de nuestros abuelos, de nuestras naturalezas; enseñar biología, enseñar la vida es un sentir que pasa por nuestros cuerpos, por los sonidos que nos permiten soñar, cantar y contar historias mientras caminamos, mientras tejemos. Más allá de los conceptos, resaltamos el lugar de las vivencias, experiencias de vida que nos permiten re-existir en los territorios, a partir de un enriquecimiento de las comprensiones de mundo.

La semilla que germina y se dispersa termina siendo la metáfora para hablar de las experiencias profesionales y personales de los integrantes de los semilleros que hacen parte del Grupo de Investigación —GEBDC—, quienes han encontrado en el territorio colombiano la posibilidad de seguir en movimiento con esta semilla del cuidado de la vida, precisando relaciones complementarias y recíprocas entre la enseñanza de la biología, los territorios bioculturalmente diversos, las concepciones sobre la vida y lo vivo, la pluralidad epistémica y ontológica, la enseñanza de las ciencias con enfoque intercultural y el cuidado de la vida.

De allí que, en este momento contemos con egresados y estudiantes, que están trabajando en lugares como el Amazonas, Caquetá, Boyacá, La Guajira, Cundinamarca, el Distrito Capital, en escenarios escolarizados, comunitarios, museos, centros de ciencia y tecnología, entre otros, atizonando el fuego con el compromiso de una enseñanza de la biología, de las ciencias de la naturaleza, de la vida y lo vivo, en contexto, territorializada y que aporta al cuidado de la vida, en sus múltiples manifestaciones.



 **Figura 6.** Los colores de la vida.  
Santa María, Boyacá – Colombia.

**Nota.** Fotografía tomada por  
Yeisson Cárdenas.

## Agradecimientos

A las comunidades, niños, niñas, padres, madres, profesores, estudiantes, territorios, sus historias y palabras nos han permitido tejernos en la trama de la vida. A la Universidad Pedagógica Nacional, nuestra casa, que nos ha permitido encontrar sentidos otros y los mismos, más profundos. Gracias por permitirnos caminar hacia dentro, sembrar-nos y proyectar otras maneras de vivir esta historia.

A Yeisson Ricardo Cárdenas y Felipe Andrés Rodríguez, por las imágenes fotográficas aportadas para este escrito.

## Referencias

- Bravo, L. M. (2022). Metodologías interculturales para la enseñanza de la biología y la vida. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (51). <https://doi.org/10.17227/ted.num51-12320>
- Bravo Osorio, L. M. y Pacheco Calderón, D. (2023). Enseñanza de la biología y cuidado de la vida. Aporte para una Colombia en paz. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (54). 231 - 246. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/17338>
- Castaño Cuéllar, N. C., y Molina Andrade, A. (2012, agosto). *Concepciones acerca de la vida, enseñanza de la biología y diversidad cultural* [Ponencia]. III Congreso Internacional y VIII Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, Bogotá, Colombia. ASCOFADE.

- Ingold, T. (2008). Tres en uno: Cómo disolver las distinciones entre cuerpo, mente y cultura. En T. Sánchez Criado (Ed.), *Tecnogénesis: La construcción técnica de las ecologías humanas* (Vol. 2, pp. 1–33). Antropólogos Iberoamericanos en Red.
- Laverde Sánchez, S. P. (2013). *Narrativas de jóvenes trapevistas sobre su mundo de la vida como una orientación didáctica para la enseñanza del concepto vida desde la biología* [Ponencia]. *Bio-grafía: escritos sobre la biología y su enseñanza* (Número extraordinario, pp. 368–386). Universidad Pedagógica Nacional. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/2405>
- Rincón, L. E y Rodríguez, A. (2013). *Concepciones acerca de lo vivo en dos contextos culturalmente diversos, como aporte a la reflexión de la enseñanza de la biología en Colombia* [Tesis Especialización en Enseñanza de la Biología, Universidad Pedagógica Nacional].
- Rozzi, R. (2012). Filosofía Ambiental Sudamericana. *Environmental Ethics*, 34 (9999), 9-32.
- Toledo, V. y Barrera, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Editorial Icaria.
- Vasco, L. (2007). Así es mi método en etnografía. *Tabula Rasa*, 6, 19-52.
- Zapata, J. A. y Mejía, J. D. (2013). Re-conocimiento de la naturaleza y el territorio a través de la experiencia estética [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/160>

# Sistematización diversa: un ejercicio colectivo de memoria, pregunta y creación

Yuly González\*  
Nicolás López\*\*  
Jenifer Guevara\*\*\*  
Ángela Bejarano\*\*\*\*

El mundo te impone formas de escritura,  
mi rebelión consiste en dejarme llevar por lo impredecible.

CARLOS SKLIAR, *Escribir, tan solos*

## Introducción: recorriendo los pasos. El semillero de investigación

Por Ángela Bejarano

En el año 2016 empieza esta travesía, una docente y cinco estudiantes se reúnen en torno a una misma inquietud: ¿cómo diversificar las aulas de lógica y argumentación? Tras estudiar distintas herramientas clásicas de lógica era fácil darse cuenta de las dificultades que allí reposaban, no para la ciencia misma, sí para su didáctica: ¿cómo podría aprender a usar las herramientas alguien que no podía verlas o leerlas?, ¿por qué el aprendizaje de la lógica quedaba reducido a la competencia en el manejo mecánico de una herramienta formal?,

### Cómo citar este artículo

González, Y., López, N., Guevara, J. y Bejarano Á. (2025). Sistematización diversa: un ejercicio colectivo de memoria, pregunta y creación. *Zegusqua*, (4), 22-57.

\*\*\*\*\*

\* Licenciada en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Investigadora independiente.

[yegonzalezr@upn.edu.co](mailto:yegonzalezr@upn.edu.co)

\*\* Licenciado en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). [nslopezc@upn.edu.co](mailto:nslopezc@upn.edu.co)

\*\*\* Licenciada en Filosofía, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). [jjguevarar@upn.edu.co](mailto:jjguevarar@upn.edu.co)

\*\*\*\* Doctora en Lógica y Filosofía de la Ciencia. Magíster en Lógica y Filosofía de la Ciencia. Filósofa. Licenciada en Ciencias Sociales. Diplomada en Pedagogías de las Diferencias. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional. [arbejaranoc@pedagogica.edu.co](mailto:arbejaranoc@pedagogica.edu.co)

¿por qué parece que el aprendizaje de las estrategias lógicas no aportara algo significativo al grupo de estudiantes, que pudieran usar luego en su cotidianidad?, ¿de qué otras maneras podríamos pensar las didácticas de la lógica?

¿Y la argumentación en el aula?, ¿qué hace que demos primacía a unas voces sobre otras?, ¿por qué hay voces silenciadas?, ¿por qué el cuerpo es aquietado?, ¿cómo construimos un aula en la que se argumente de formas diversas y en la que cada voz sea como la de cualquiera?, ¿cómo complementamos nuestros aprendizajes argumentativos con perspectivas éticas y políticas, que nos permitan pensar la construcción común del espacio, las jerarquías, exclusiones y violencias?

Las anteriores eran las inquietudes que nos llevaban y nos han llevado a reunirnos, a estudiar, crear y experimentar, a lo largo de todos estos años. En el camino se han ido uniendo egresadas, egresados, estudiantes y personas invitadas que nos han retroalimentado constantemente el ejercicio. De esta manera, y a través de un diálogo constante, llegamos a trabajar perspectivas inferencialistas y pragmatistas de la lógica, como las de Gottlob Frege, y María José Frápolli; perspectivas multimodales de la argumentación, como la propuesta por Leo Groarke; y apuestas pedagógicas diversas, como la de las Pedagogías de las diferencias, de Carlos Skliar.

Nos hemos reunido, así, a leer apuestas teóricas y pedagógicas; hemos entrado en diálogo con estudiantes y docentes de la comunidad sorda, ciega, con movilidad reducida, trans, afro y comunidades diversas; hemos trabajado materiales audiovisuales, canciones, imágenes; y, particularmente, nos hemos dedicado a buscar apuestas didácticas, a crearlas, a experimentar con ellas, a proponer alternativas de enseñanza en las que cualquiera tenga lugar y a ponerlas en ejercicio, para mejorarlas, evaluarlas y crear aún más.

El grupo se ha nutrido de distintos proyectos, tanto de facultad como de investigación. Así, surgieron escenarios como el "Proyecto de Estrategias, conceptos y materiales para enseñar lógica a las personas ciegas" FHU-249; el grupo de estudio "Análisis lógicos de discursos" DCS-013-S-18 y el proyecto "Estrategias Didácticas Diversas para la enseñanza de la Lógica y la Argumentación" DCS-060-S-24.

Tras recorrer este camino, de ires y venires, y como parte de este último proyecto, hemos decidido hacer un ejercicio de sistematización diversa, que recoja aportes teóricos e insumos prácticos trabajados a lo largo de estos años y que nos permita ir dejando la huella de la que ha sido nuestra historia. En ese sentido, este texto se construye como un tejido de distintas voces, frente a lo que fuimos, hemos sido y seguimos siendo.

Así, el que presentamos es un ejercicio colectivo de escritura, que pretende recoger aportes, experiencias, apuestas y teorías del semillero Didácticas de la Lógica y la Argumentación, en su línea de trabajo Didácticas Diversas. Es un texto a distintas voces, que hemos elaborado quienes somos parte del semillero y del Proyecto CIUP: Estrategias Didácticas Diversas para la enseñanza de la Lógica y la Argumentación. Por ser un documento a

distintas voces, contempla ejercicios de escritura diversos, que buscan plasmar, no una sistematización lineal y objetiva, sino una dinámica, que parta de la experiencia de cada quien para encontrar aquellas apuestas pedagógicas que nos han movido y nos inquietan. Así, este es un ejercicio experimental de sistematización en el que presentamos al semillero y su trayectoria a partir de cuatro experiencias particulares, que buscan dar cuenta de lo que ha sido este caminar a lo largo de los años y lo que seguirá siendo para la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional.

## Escrivivencia: yo, el aprendizaje y la enseñanza en el semillero Didácticas Diversas

Por Yuly González

¿Qué es la escritura para mí?, la escritura para mí es pensar, narrar, recorrer la historia propia, hacer memoria, reflexionar, analizar, evaluar, hacer consciencia, identificar, estructurar, construir, poner sobre la mesa, decirle a Otras(os) e iniciar una conversación que termina en algo nuevo por escribir-vivenciar.

YULY GONZÁLEZ

Soy mujer, soy foránea, soy rural, soy música, soy estudiante, soy profe, soy hija cabeza de hogar, soy en varios ámbitos de la vida. Mi ser no es de múltiples formas, mi ser es en diversas dimensiones, en muchos escenarios, junto a muchas personas o a solas. ¿Cómo lo que soy ha constituido y constituye mi quehacer docente?, ¿qué vivencias me han inquietado y cómo ellas se manifiestan en mi ser docente?, ¿cuándo comienza mi aprendizaje para enseñar?, y, ¿qué hay detrás de las apuestas para la enseñanza de la filosofía que he tenido y tengo? Estas son algunas preguntas que acompañarán las siguientes líneas. Aquí, mi ejercicio escritural trenza momentos de mi trayectoria de vida con algunas apuestas teóricas y experimentales del semillero de Didácticas Diversas, en un principio hilando una y luego las otras para finalmente entrelazar los hilos y presentar una suerte de esquema mental sobre lo abordado del semillero. Teniendo en cuenta esto, a veces aparecerán apartados con grueso textual, otras veces aforismos y no descarto que los versos o las líneas poéticas hagan suyo este texto.

### Mujer, territorio y filosofía

Hoy vuelvo a escribir como en mis inicios. Siendo en un espacio y tiempo, estando yo ahí. Pensar el trayecto de la vida propia es preguntarse ¿por dónde empiezo?, y, ¿a qué me remito? Cuando se acude a lo vivido se escogen momentos específicos y se juega con el orden del tiempo, se va y viene del ahora al después y al antes. Presente, pasado y futuro son las páginas de mi vida, y este texto la recopilación de un breve encuentro con Otras(os).



 **Figura 1.** Vivenciar-pensar-escribir

Fuente: Juanito Ilustrador.

Crecí en tierras del majestuoso Valle del Cauca, allí constituí mis días descubriendo el campo en sus planicies y montañas. A pie y en bicicleta recorrí cemento, asfalto, trochas y pasto. Empecé a escribir a los 7 años, a veces cuentos, a veces fábulas y la mayoría del tiempo, mis pensamientos. Escribí sin supervisión alguna, me descubrí.

Como el territorio se anda, así anduve mis pensamientos. Me fui haciendo con el tiempo entre el arte y lo político, música, dibujo, teatro, organización y protesta; nunca dejaba de escribir. No soy un poco de esto y aquello, fui y sigo siendo con ello. Me forjé inquieta, preguntona, respondona, curiosa y disidente. Y como la escritura, siempre me acompañó un insólito interés por atestiguar a Otrxs. Saber de sus inquietudes, preguntas, respuestas, curiosidades y disidencias.

Y en esto que era saber de las(os) Otras(os), me encontraba junto a ellas(os) vivenciando e incluso “murienciando”. Como niña padecí la vulneración del machismo político, ese que pone los cuerpos de niñas y mujeres como territorio en disputa. Nunca dejé de escribir. No tuve supervisión ni en la escritura ni en la niñez, pues mi padre había muerto cuando era una bebé y mi madre residía a kilómetros de distancia de mi pueblo. A mi alrededor solo había adultxs poco responsables y adultos despiadados. De manera que, el dolor es algo que acompaña mi cuerpo, mis días, mi vida.

Respecto al territorio, fue hasta décimo grado que me hice consciente de él. Soy de un corregimiento llamado Santa Elena, ubicado en una zona medianamente plana y donde

a las(os) oriundas(os) nos llaman pueblerinas(os). Durante la escuela y el colegio nunca dudé de que estábamos en el campo, eso que hoy en día resuena contundentemente como “ruralidad”. Sin embargo, mi infancia y adolescencia fue influenciada por una diferenciación bastante sesgada entre pueblerinas(os) y montañeras(os); seguíamos siendo campo, pero a la montaña se le concebía de forma despectiva por algunas(os). En medio de este sesgo, hice todo mi bachillerato con “las(os) montañeras(os)”, de manera que realicé muchas tareas en conjunto. Una de esas tareas trató de la realización de un video corto sobre el daño al medio ambiente, que decidimos realizar allá en la montaña. El camino de casa a la primera parada de encuentro con mis compañeros fue sumamente agradable, en el recorrido iba elevándose la tierra, formando hermosos montículos verdosos. Tras ese primer viaje en moto, al llegar al punto de encuentro iniciamos nuestra travesía a pie. Desconocía el tiempo y los suelos que cruzaríamos. En pocos minutos desapareció el asfalto y pisamos caminos destapados, anduvimos entre cercos, cruzando alambres y fincas. Mucho pasto y tierra, cambio de clima y cada vez más desolado el monte. Todo el tiempo realizamos tomas, la meta era una cascada ubicada al filo de la montaña. Llevábamos horas “trochiando”, pocos pobladores se cruzaron en nuestro camino. Ya, a una distancia considerable, en medio de todo lo que llamarían la nada, uno de mis compañeros señala un punto en el camino y dice: “aquí dejó la guerrilla a [...], que habían secuestrado”. ¿Qué tan lejos estábamos y qué tanto sucedía en ese territorio? Ni modo, seguir subiendo. Cuando ya se veía bajar el río de la cascada, encontramos la última casita, y en ella, dos niñas que cursaban grados menores en nuestro colegio. Ese fue mi golpe de consciencia. Las saludamos y hasta llegar a la cascada y luego de regreso a mi casa, no dejé de pensar todos los trabajos que ellas debían de pasar para ir cada día a clases. Quizá les gustaba mucho el estudio, espero fuera su principal motor. Qué difícil la vida.

Sin embargo, mis encuentros con el territorio y las vidas que lo transitan siempre fueron más allá de lo geográfico, aunque la geografía ahora es ineludible para mí. El territorio en el marco de lo político es igual de vulnerado que nuestras vidas. Tiempo después de haber reconocido el campo como una diversidad de ruralidades, asesinaron a un amigo en medio de una protesta en la urbe de Cali, lo desaparecieron, lo asesinaron y lo devolvieron tan fragmentado como nuestros corazones. El territorio ha sido descubrimiento y dolor, el campo colombiano es el lienzo de una historia que desearía no fuera real. A la par que la historia resquebrajaba los suelos, yo escribía, desleía la impotencia en mi cuaderno haciendo trazos gramaticales. Pensaba, preguntaba, imaginaba, contrariaba lo impuesto, enunciaba, me retractaba; así escribía, siendo cercana al quehacer de la filosofía. Me pregunté ¿Qué hago? La respuesta fue: ser profe. Y seguido de esto, profe ¿dónde?, ¿cómo?, ¿de quiénes?, ¿para quiénes?, y, ¿para qué?

## Semillero de Didácticas Diversas

No vine al encuentro con el semillero desde el “sin saber”, la apuesta que se tejía en él me convocó a la exploración, al descubrimiento, a ocupar el rol de la otredad, a confluir con las experiencias propias y las de Otras(os). En primera instancia, esta es la fundamentación práctica y experimental del semillero de Didácticas Diversas, que desde luego ha encontrado sus refuerzos en planteamientos teóricos que se piensan la vida (en lo pedagógico y lo filosófico) mientras se vive. De esta manera, presento la sistematización de cinco insumos del trabajo realizado en el semillero, mediante el acercamiento que he realizado como participante y como espectadora, y que se traza desde la vivencia propia y la lectura de vivencias otras.

### *Aula viva UPN: ver con las manos*

El Aula viva de la UPN es un espacio dentro de la Sede Calle 72 de la Universidad Pedagógica Nacional, gestado y defendido principalmente por estudiantes. Esta aula se enfoca en la siembra y cuidado de diferentes tipos de plantas, siendo, además de una manifestación por el cuidado del medio ambiente, un ejercicio político-educativo que se piensa el territorio y las vidas otras. Fue en este escenario donde el estudiante de la Licenciatura en Filosofía, Yeison Ramírez, orientó dos sesiones con la actividad *Ver con las manos* “[...] basada en aprender a cultivar y explorar el mundo de la agricultura con la característica de no poseer un sentido, en este caso, la vista” (Bonelo y Bejarano, 2022, p. 1).

En el marco de la comprensión de la diferencia, en estas sesiones se situaron los saberes de un territorio, las percepciones otras del cuerpo (limitando la vista) y se aludió a problemáticas e interrogantes alrededor de la concepción de la agricultura (como: qué es la agricultura, qué se hace en la agricultura y quién hace agricultura), las modalidades sensoriales (como: con qué sentidos percibimos más o menos, qué sucede cuando limitamos la vista, y, cómo a través del olfato y el tacto podemos dar cuenta de las características de una planta/semilla) y la enseñanza de la filosofía. Así, tras la revisión de lo documentado, en este ejercicio de sistematización propongo algunas categorías y preguntas a desarrollar en pro de favorecer la continuidad de la investigación y las propuestas didácticas:

*Diferencia:* ¿qué es lo diferente en las aulas?, ¿quién es el/la/le diferente en las aulas?

*Hegemonía de la normalidad:* ¿qué está establecido para el cuerpo y el territorio?, ¿a quién (no)se reconoce?, ¿qué (no)se reconoce?

*Aula diversa:* ¿cómo se constituyen aulas para las diferencias?, ¿por qué las aulas son diversas?, ¿cuál es el rol en el aula del/la docente que se piensa la diferencia?

*Cuerpo:* ¿se reconoce el cuerpo en el aula?, ¿por qué el cuerpo es importante en el aula diversa?

*Territorio:* ¿los saberes del territorio deben quedar por fuera del aula?, ¿cómo involucrar el territorio en el aula?

*Canon de la enseñanza de la filosofía:* ¿se enseña filosofía sin el cuerpo?, ¿qué cuerpos hacen filosofía?, ¿cómo puede pasar la filosofía por el cuerpo?

Dicho esto, propongo que: El aula es un encuentro de territorios.

Toda aula, sin importar la disciplina, reúne cuerpos.

Todos esos cuerpos provienen de un terruño.

Cada terruño nos dice algo de una historia, de una vida.

Cada vida se sitúa en el aula.

Profe ¿reconoce a quien le habla?

### *Aula oscura*

Esta fue un aula experimental llevada a cabo en dos ocasiones. Su primera versión-sesión fue propuesta y planeada por la estudiante Dorailys Ramírez, la profesora Ángela Bejarano y yo, y su segunda versión-sesión fue planeada por las tres con la suma del apoyo de la estudiante Tania Becerra, todas integrantes de la Licenciatura en Filosofía. La apuesta del Aula oscura partió de las preguntas ¿Qué es lo normal?, ¿quién es normal?, ¿qué determina lo normal?, y ¿somos normales? De la misma manera, en aras de problematizar la inclusión y la exclusión en los escenarios educativos, el Aula oscura emerge como una suerte de contrapropuesta a escenarios que resultan excluyentes, pues en ella se generaron condiciones que pretendían sumergir a las personas no ciegas en una experiencia sensorial afín con la cotidianidad de las personas ciegas y de baja visión.

Así, la planeación del primer espacio implementó el oscurecimiento total del salón, ubicado en el Centro de Lenguas de la UPN, la utilización de tapaojos para las personas no ciegas participantes. Además, vinculó elementos sonoros como música, videos y audio-vivencias sugerentes sobre lo normal y lo anormal, también como provocación a la agudización del oído. En esta aula también se propició el uso del tacto para movilizarse en el escenario y escribir (con marcadores y en Braille). El segundo espacio se realizó en el CEDECS de la UPN, y se implementó la misma estrategia de condiciones para personas no ciegas, ciegas y de baja visión en el aula, junto con los elementos sonoros y la escritura propuestas anteriormente.

Las reflexiones sobre la experiencia en cada sesión variaron, puesto que nos acompañaron poblaciones diferentes. Lo común en ambas sesiones fue la sensación de inseguridad que las personas no ciegas sintieron al prescindir de la vista por un período de tiempo de aproximadamente una hora y media, de la misma manera que se mantuvo un hilo (en tensión) conductor sobre la coincidencia en ser anormales por una u otra razón. No obstante, la diferencia en las experiencias estuvo ligada a la singularidad, a saber, a la vivencia propia del ser, no solo en el Aula oscura, sino en la vida misma; entonces, ser mujer, ser foránea, ser afro, ser ciega, ser de baja visión, ser autista, ser marica, ser trans, ser profa y dejar de ser lo que se impone, constituyó la experiencia en el aula.

Por lo anterior, propongo otras categorías y preguntas a desarrollar para la apuesta por la investigación sobre las diferencias y la creación de Didácticas Diversas:

*Ser:* ¿quién soy en el aula como estudiante o profe?, ¿cómo es el/la Otro(a) en el aula?, ¿quién es el/la Otro(a)?

*Singularidad:* ¿cómo aparece aquello que me pertenece solo a mí cuando estoy en el aula?, ¿dónde queda lo que me constituye cuando estoy en el aula?, ¿cómo configuro un aula que reconozca la singularidad de quienes la integran?

*Vivencia:* ¿cómo mi trayectoria de vida aparece o desaparece en el aula cuando enseño y/o aprendo?

*Atestiguar:* ¿de qué manera doy cuenta de las(os) Otras(os)?, ¿reconozco lo que son, su singularidad, sus vivencias?, ¿es la enseñanza un ser con el/la Otro(a)?

Ante esta experiencia, propongo: La diferencia advierte pluralidad y horizontes de posibilidad.

Este mundo, para algunas(os), es un cajón roto.

Para otras(os) un verso inconcluso.

Y sí, la diferencia advierte pluralidad y horizontes de posibilidad.

Éramos tantas(os) ayer.

La conversación se desbordaba por el chat.

Desde luego no estuvimos de acuerdo, casi nadie lo está.

El problema no era tomar una decisión, sino negarse a que fuera en plural.

Pudimos ser más, pero ya no todo puede rimar.

Solemos fingir que comprendemos lo diferente.

Le arrastramos a nuestro lugar y negamos su permanencia.

Aún es posible atender a la advertencia.

## Sobre las(os) Otras(os)

La experiencia en las aulas experimentales hace vívidas las preguntas por las(os) Otras(os), antes que dar respuestas sobre ellas. Luego, aquella nos arroja al descubrimiento de preguntas que no nos hemos hecho sobre nosotras(os) mismas(os), y ahí, nos damos al encuentro con las(os) Otras(os), sus preguntas, y por fin nos respondemos.

Por lo anterior, la experimentación ha sido un principio fundante para tratar la diferencia y apostar por aulas diversas en el semillero. Dicha experimentación se ha desplegado sobre las lecturas de teorías Otras que abordan la diferencia siendo en sí mismas diferentes. Textos Otros, escrituras Otras y discursos Otros que se encuentran en la academia, y de alguna forma, fluyendo a contracorriente. El semillero de Didácticas Diversas se *escribencia* junto a Otras(os) de formas muy diversas.

Entonces, con las(os) Otras(os) llegan las diferencias.

Nombrar “Otro” es hacer, como señala Skliar (2022), uso del lenguaje. De manera que, sobre lo “Otro” podemos hablar y dejar de hacerlo. Enunciar por enunciar, reconocer lo que implica saber del “Otro” y rechazarlo, negarlo, olvidarlo. Entonces, hablar del “Otro” solicita cuidado, no desaparecerlo, y más bien, saberle como cualquiera.

Hablar de cualquiera no significa la eliminación del “Otro”, más bien crea un nuevo paradigma en la educación, que nos permite descubrir lo desconocido a través de eso “Otro” que se pronuncia desde una vivencia. La apuesta no es por destruir el lenguaje, sino significarle ante el encuentro con Otras(os).

En cuanto a lo normal y lo anormal, Skliar (2022) evoca que ello enuncia a alguien que está ahí, al margen o en lo profundo; a saber, adentro o afuera, excluido o incluido. Ahí está el problema, en esa tipología nadie es cualquiera.

Si no se es cualquiera se es diferente. En esta diferencia desaparecen las(os) Otras(os), pues pareciese que hay una diferencia que reconoce (incluye) y otra que aniquila (excluye). Quizá por esto, la línea diferencial entre normalidad y anormalidad es ambigua para Skliar (2022).

La “cualquieridad”, desde Skliar (2022), se halla como eslabón entre la alteridad —que da cuenta de las singularidades que nos llegan a diferenciar de otras(os)— y la igualdad —que da cuenta de aquello común entre unas(os) y otras(os)—. En la cualquieridad estamos todas(os), con ella pierde fuerza el requerimiento de señalar las particularidades de una persona; por ejemplo, pasaríamos de nombrar que el aula es inclusiva porque hay personas sordas, ciegas y completamente funcionales, a enunciar el aula es inclusiva porque hay personas como cualquiera. En la cualquieridad somos iguales porque somos diferentes.

Entonces las(os) Otras(os) son, por separado, alguien en singular.

La singularidad supone, en atención a lo expuesto por Contreras (2022), al "Otro" ya manifestándose:

Porque percibir la singularidad nos habla de una disposición que no tiene suficiente con saber de algo, con entender alguna cosa. Percibir es, paradójicamente, algo que haces, pero también algo que dejas de que te pase, algo que te sucede. [...] Como es movimiento hacia afuera y hacia dentro, dar y recibir. (p. 5)

Cuando el "Otro" expresa su singularidad, yo le percibo o le dejo de percibir.

La igualdad regurgita como combustible de la normalidad, y pone en riesgo a la singularidad, a las singularidades. Contreras (2022) remarca el problema del lenguaje:

Siempre que hablamos de igualdad operamos un reduccionismo en la experiencia, para hablar de aquello que iguala, o que se iguala, o que se presenta como igual, dejando de lado todo lo demás, todo aquello que mostraría que lo que es igual es tan solo un aspecto o una dimensión entre todo lo demás que no lo es, que muestra diferencias. (p. 3)

La igualdad puede homogenizar cuando se interpreta lo igual como lo idéntico, así, elimina la diferencia, por tanto, al "Otro".

La singularidad parece preceder la diferencia, habitar al "Otro" y desaparecer con la igualdad impuesta.

El ámbito educativo está trazado por el uso del lenguaje, ahí la igualdad se diversifica. Por tanto, lo más oportuno es analizar cómo hablamos e implementamos la igualdad, sin caer para siempre en ella.

Una pedagogía de la singularidad reconoce a las(os) Otras(os) en sus diferencias únicas, particulares. Esta es una pedagogía que posibilita pensar Didácticas Diversas a la luz de hallarse-encontrarse con Otras(os).

## El entretejido: aulas experimentales, vivencia y teoría

Sistematizar en primera persona, desde la vivencia propia y la vivencia de Otras(os), ha tenido afinidad con la propuesta de Carlos Skliar: "[...] escribir a partir de mi propia voz, de lo que a mí me pasa con esas palabras, tanto cuando las digo como cuando las escucho decir". (2022). Y así mismo, ha encontrado consonancia con la invitación de José Contreras Domingo, en tanto: "[...] abrir el espacio de exploración experiencia y sensibilidad para que algo nuevo podamos ver y plantearnos como sentido de lo educativo" (2022), percibiendo a las(os) Otras(os).

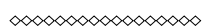
La apuesta del semillero favorece lo experimental-vivencial, tanto en la participación de la construcción de aulas diversas, como en la revisión documental. De manera que, pensar e implementar Didácticas Diversas convoca a un yo, a unas(os) Otras(os), que participan y se agencian en un relacionamiento poco percibido y muy a-normalizado. Podemos leer atemporalmente a quienes escribieron hace cientos de años, pero nos prohibimos leer las experiencias de quienes en tiempo y espacio sí nos son cercanas(os).

Así como la revisión orgánica de lo que se ha desarrollado en el semillero suscitó reflexiones, preguntas y propuestas, las incitaciones teórico-prácticas y vivenciales de Carlos Skliar, José Contreras, la profesora Ángela Bejarano, mis compañeras/os Tania Becerra, Dorailys Ramírez, Jennifer Guevara, Dylan Cruz y Nicolás López, suponen una nueva didáctica implementada en la educación superior para construir una academia Otra. Por lo cual, el aprendizaje para la enseñanza aparece como un envolvente de la educación, bien sea para Otras(os) o para las singularidades.

La problematización del lenguaje, las tensiones entre lo que se dice y lo que es, son ineludibles para determinar qué diferencia, qué Otras(os) y qué diversidad. Tanto Skliar como Contreras nutren el proceso de indagación y experimentación sobre lo otro; y dejan en claro que no habrá manera de responder ciertas incógnitas si no es por la vía de ponernos ahí, de estar, percibir, dejarse tocar, interpelarse; de hacer partícipe a la singularidad propia, la vivencia propia, la diferencia propia, de dejarse ser también el/la otro(a) como cualquiera desde el rol docente.

Por último, cabe destacar cómo en la vía del pensar y planear Didácticas Diversas, este, un semillero que exploraba la lógica y la argumentación traspasó los límites de las disciplinas y se halló inmerso en un escenario múltiple, que se piensa el aula, cualquier aula, a varias manos, distintas voces, diversas escrituras, diferentes cuerpos, y de ahí en adelante, entre varias singularidades.

A partir de la revisión documental y experiencial de las sesiones realizadas en el semillero de Didácticas Diversas destaco en un esquema mental las categorías:<sup>1</sup> *Territorio*, como aquello donde se sitúa el ejercicio pedagógico, pero también desde dónde se sitúan quienes hacen parte de dicho ejercicio; *Cuerpo*, como aquello que corresponde a una materialidad que encarna vivencias pasadas y presentes, las cuales perviven en el aula; *Género*, como aquello que enuncia una identidad y formas de ser-estar en el mundo y el aula, desde la corporalidad, la orientación sexual, la estética, las vivencias de vulneración o privilegio, etc.; y *Emocionalidad*, como aquello que ha vivenciado y vivencia, a veces



<sup>1</sup> Al ser un esbozo mental, estas categorías pueden llegar a diluirse entre sí, pues todas parten de la vivencia. Y sí, su primer motor es vivir, sin embargo, es pertinente concentrar la atención detenidamente en cada una para explorar horizontes diversos que aporten a la creación de aulas de la diferencia habitadas por cualquiera, donde a veces se parte del territorio, otras del cuerpo, la emocionalidad o el género.

intangiblemente, la vida antes, durante y después del aula, en torno a lo que considero sostiene pensar las aulas desde el semillero, a saber, *Quién, Qué, Cómo y Para qué*. Dicho esquema se pensó así:



**Figura 2.** Esquema mental Otro

Fuente: elaboración propia.

## Sistematización-integración de experiencias de didácticas diversas para la filosofía

Por Nicolás López

### Introducción

Hay sistematizaciones que se construyen casi como un listado de recetas, recogen datos y resultados como si se tratara de una colección de registros que se han objetivado completamente. Es decir, registros que se pretenden estáticos o exactos. Y, a partir de ahí, quien sistematiza puede colocarse desde el lugar de la exterioridad de lo que sistematiza, aun cuando sea su propia experiencia sensible o intelectual la que se está volviendo insumo de estudio. Parece entonces que, generalmente, la labor de sistematizar es la de extrañarse

objetivamente de lo que antes fue íntimamente subjetivo, porque la actividad investigativa que se sistematiza es la actividad de un cuerpo que piensa y se posiciona permanente de manera singular. Acá no podré hacer eso, y lo que tradicionalmente se entiende como una sistematización no se encontrará en este escrito. Sin embargo, debo reclamar que tal vez esto que hacemos involucrándonos, sea más cercano a lo que evoca "sistematizar"; un sistema es un compuesto orgánico que precisamente funciona de manera integrada, si se afecta una parte (órgano) todo el sistema se verá afectado consecuentemente. Por esto, rescato esta sistematización diversa como una reivindicación de la coherencia que implica involucrarse, no extrañarse, entrañarse, no extraerse. Si uno toma un ejercicio dinámico, principalmente en el área de la educación, y para volverlo un documento de estudio requiere volverlo mecánicamente estático, aparece allí un agravio: el de volver cajones los cuerpos.

En ese sentido, yo me pongo como centro de la búsqueda de pedagogías que celebren, contemplen y abracen las diferencias, reconociendo que como cuerpo colectivo diverso hemos reunido reflexiones y experiencias de múltiples encuentros y actividades en el semillero *Didácticas Diversas*. Con este ejercicio de sistematización me integro en las ideas claves y las vivencias compartidas en cuatro textos: *Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo* (Skliar, 2022); *Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas. ¿Una pedagogía de la singularidad?* (Contreras Domingo, 2022); *Bitácora, aulas experimentales* (Bonelo y Bejarano, 2021); *Invitación a la experimentación* (Bejarano, 2021). Dos de esos como insumos teóricos y los otros dos como insumos pedagógicos del semillero. No he tenido participación constante en el largo trayecto experimental de este semillero, por ello, para encontrarme a mí mismo con (y en) los insumos estudiados debo retomar lo que ha sido mi propio trayecto como experiencia-experimento. Participé en el acompañamiento docente de una materia electiva sobre didácticas diversas para la enseñanza de la lógica y la argumentación, materia que se construyó en articulación con el trabajo investigativo realizado por el semillero. Ahí estuve como profesor que enseña-investiga-aprende en primera persona. De esa manera, se ofrece una visión integral de cómo la alteridad, la experimentación y la inclusión se refieren a mí y me refieren a otros, porque desde allí se entrelazan sistemáticamente en un enfoque educativo que reconoce la singularidad como expresión de la agencia y le abre paso a la diferencia que en ella emergen. Como docentes, fundamentalmente aparecemos en el aula, este espacio es nuestro hábitat y allí nos movemos permanentemente en tanto agentes de la educación. No obstante, ha de notarse que el aula no es rígida, y la palabra no delimita con plena certeza lo que este escenario es en sí mismo. Por eso, siguiendo a Carlos Skliar, de manera introductoria, queremos recordar que el aula es una palabra, que no designa estrictamente un objeto de realidad inmutable en el mundo y que por ello la palabra *aula* es una enunciación de lo otro. Una palabra que se escribe en el pliegue, repliegue y despliegue de la diferencia. *Aula* suena a otro porque en ella se escuchan muchas voces, se ven muchas señas e imágenes, pasan muchos pasos, se mueven muchos cuerpos, todos diferentes.

## Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias

El texto, "Clase 1. Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo" (FIACSO *Virtual*, 2022), profundiza en una serie de conceptos que son fundamentales para entender la relación entre la educación y la diversidad. En este sentido, se reflexiona sobre la importancia de comprender la alteridad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y su influencia en el ámbito educativo. Carlos Skliar nos invita a reflexionar sobre el uso de las palabras en la pedagogía. Propone que las palabras deben ser liberadas de las definiciones rígidas y los discursos vacíos que a menudo las acompañan. Skliar destaca la importancia de ponerle voz y cuerpo a las palabras, recordándonos que muchas de ellas han caído al suelo, siendo olvidadas o malinterpretadas. La pedagogía debe, entonces, recoger esas palabras caídas y darles un nuevo significado, construyendo un lenguaje inclusivo y humano que refleje verdaderamente nuestras experiencias y diferencias.

Si pensamos en la alteridad debemos considerar su lugar fundamental para comprender la relación entre la diversidad y la educación. La alteridad se refiere al hecho continuo de que cada persona es única y diferente. En esa dirección, es necesario llegar a un entendimiento profundo de la alteridad, para ser capaces de comprender la diversidad. Además, desde allí adoptamos una postura crítica con la idea de la "normalidad", ya que esta ha sido utilizada históricamente para excluir a aquellos que no se ajustan a un modelo que establece arbitrariamente lo que resulta normal en un canon.

La alteridad evoca anormalidad. Un concepto que ha sido históricamente utilizado para excluir a aquellos que no se ajustan a la norma. Pero ¿qué es realmente la anormalidad?, ¿es un estado de enfermedad o discapacidad?, ¿es una condición que se adquiere? Estas son preguntas que formulan con un impacto profundo en lo que significa el otro, y cualquiera de sus respuestas en todo caso va más allá de lo meramente biológico. En realidad, la anormalidad es un estado que se le atribuye a una persona o grupo que no se ajusta a las normas sociales estandarizadas en una determinada sociedad. Esta definición es relativa, ya que la norma varía según la época y el lugar. Lo que en una sociedad pasada se consideraba normal, hoy puede ser considerado anormal, y viceversa. Pero la configuración de lo anormal conlleva afecciones inimaginables en la vida de las personas que se ven afectadas por ese parámetro. La consideración de anormalidad que recae sobre cuerpos o vidas por fuera del canon carga consigo gran cantidad de problemas, como el rechazo social, la exclusión, la marginación y la discriminación. Además, la anormalidad la enuncia quien se asume a sí mismo desde cierta superioridad de lo normal, lo que claramente desemboca en sentimientos de inferioridad, inseguridad y autoestima baja en las personas que la padecen. En ese sentido es central destacar que la anormalidad no debe ser considerada como una expresión de aspectos naturales sino una carga negativa puesta sobre otro. La definición de lo anormal no es de la condición

personal a la que se le asigna la anormalidad, sino de los aspectos culturales, que desde el contexto hacen de lo normalizado un requerimiento de generalidad. Esa generalidad se impone arbitrariamente sobre la naturaleza individual, y hace de la misma una selección cultural que funge solo sobre ciertas condiciones de la particularidad. En todo caso esa particularidad es compuesta por varios rasgos distintivos, rasgos de cierta anormalidad constitutiva de la diferencia. En ese sentido todas las personas son únicas, diferentes y en consecuencia anormales. La anormalidad se vuelve, en realidad, una oportunidad para notar y enriquecer la diversidad, en la sociedad que es el aula, y con ello crear nuevos espacios de inclusión y respeto hacia la diferencia. Es por ello por lo que en los escenarios educativos debemos ser capaces de entender la diferencia como la multiplicidad de la singularidad, y ser capaces de reconocer, de agenciar, esa múltiple singularidad como diversidad que compone el aula.

La diversidad compone la complejidad de la sociedad y el mundo en que coexistimos. Fundamentalmente, se refiere a la multiplicidad de experiencias, culturas y perspectivas que existen entre toda la especie humana. Sin embargo, la diversidad es una característica intrínseca de la vida misma, la diversidad biológica en la naturaleza permite simbiosis de organismos que de lo contrario sería simplemente una amalgama homogénea. Así, podemos entender análogamente la diversidad cultural, lingüística y étnica en la sociedad humana con la diferencia de que estas no se dan predominantemente en presencia simbiótica. La diversidad es lo que hace que el mundo sea un lugar interesante y enriquecedor. Cada cultura, cada idioma, cada tradición y cada experiencia aporta algo nuevo y valioso al tejido social. No obstante, donde la diversidad no es valorada genera tensiones y conflictos. Cuando las diferencias no son bienvenidas como enriquecedoras, surgen prejuicios y discriminación hacia aquellos que son considerados diferentes. Por lo tanto, es importante entender que la diversidad no es simplemente tolerancia o aceptación. Se trata de una perspectiva más profunda y respetuosa hacia todas las formas de diferencia. Para ello la educación juega un papel fundamental en la comprensión y valoración de la diversidad. Es en la educación en donde se comparte la construcción de valores y perspectivas necesarias para respetar y valorar la diversidad. La acción pedagógica que es inclusiva y respetuosa hacia la diversidad allana el camino para una sociedad más justa y equitativa en lo diferente, que estimule la singularidad y la integre en todas sus formas.

En continuidad con lo dicho, Skliar reflexiona sobre la discapacidad y su exclusión discapacitante en la educación. Las personas con discapacidad han sido históricamente marginadas de los escenarios educativos, esto es la injusticia de bienvenida a la sociedad por parte de las escuelas que generalmente promulgan programas de inclusión sin más efecto que el de remarcar la discapacidad como una anormalidad imposible de integrar en un espacio lleno de personas anormales sobre otros aspectos de su propia vida. Por ello la exigencia es la de acciones pedagógicas que hagan accesible el aula para toda singularidad, capaz de adaptarse a las necesidades individuales de cada persona,

siempre anormal y diferente. La apuesta en esta dirección da un giro bastante potente: el reconocimiento de cada persona en su diferencia única, no solo física sino también psicológica, moral y espiritual nos permite encontrarnos con aulas plenas de anormalidad. Por ello, la enunciación de la discapacidad y su agregación artificial en el aula no hacen otra cosa que remarcar una anormalidad que se señala como impedimento. Lo que exige espacios físicos y apuestas pedagógicas que hagan que la discapacidad no sea impedimento, o lo que sería decir igual, que la discapacidad se haga solo otra cara de la anormalidad y no se siga reproduciendo desde una lógica discapacitante. Es decir, desde un conjunto de acciones que hacen de cierto aspecto de la anormalidad un causal de discapacidad, una habitualidad que no haga de alguno de esos aspectos de la diferencia una imposición de carencias por el requerimiento socio-cultural de una capacidad normalizada.

Por lo anterior, es tan importante la pronunciación de lo educativo. El autor refiere a la importancia de pronunciar y visibilizar los conceptos antes mencionados como acciones en el ámbito educativo que resalten nuestra amplia anormalidad, significa esto que el obrar educativo da paso y cabida a la diferencia. Y, cómo este ejercicio puede cambiar radicalmente la manera en que se entiende la inclusión, la diversidad y la educación en general. Es la forma en que las personas se expresan sobre la educación, lo que implica todo lo que se dice dentro y fuera del aula, incluyendo la discursividad de los medios de comunicación, las políticas educativas y la conversación cotidiana. La pronunciación de lo educativo tiene un efecto primario sobre cómo se percibe la educación y sobre cómo se llevan a cabo las prácticas educativas en una sociedad que todo el tiempo pronuncia la discapacidad en el aula como una enfermedad a tratar. La pronunciación de la anormalidad generalizada en el aula permite entrever colectivamente que la diversidad funcional compromete un desafío mayor al de atender a estudiantes que tienen ansiedad o pánico y se les obliga a hablar en público; o, al de estudiantes diversos cognitivamente, incluido el déficit de atención o la hiperactividad, y se les hace sentir incapaces, estúpidos o no aptos. De esta forma, el aula se vuelve universo y la apuesta de las pedagogías de las diferencias es la posibilidad de ver el universo así, en su inmensidad inconmensurable, sin pretender meter galaxias en vasos de plásticos, o retener la luna en el recorte de una cartelera.

## Alteridad y diversidad

La reflexión sobre la alteridad nos confronta con la necesidad de reconsiderar la palabra "otro". Este es un vocablo que lleva consigo una carga histórica, filosófica y cultural que a menudo implica separación y exclusión. El desafío, según José Contreras Domingo (2022), es crear un pensamiento de lo común, donde la relación y el encuentro hagan innecesaria la mención del "otro". La educación, en este sentido, debe enfocarse en la divulgación e interacción de conocimientos que no intenten encasillar o definir a los individuos bajo la disgregación o segregación. La inclusión verdadera se logra al aceptar

y valorar al desconocido, permitiendo que cada uno sea visualizado, escuchado y tenido en cuenta. Sin embargo, debemos tener en cuenta que lo común no debe tomarse como homogéneo y que, por el contrario, el encuentro apunte a la visualización de lo común como la experiencia personal de lo múltiple, que se experimenta desde cada singularidad.

Entre el otro y la diversidad, el problema se desliza a dos bordes en el trato de lo diferente, en aceptar la reiteración del otro, la cual implica la reproducción de una oposición respecto a lo diferente. La enunciación que me demarca distante de uno afuera que no soy yo, y que generalmente se enmarca bajo el parámetro de lo incorrecto, el otro no soy yo porque yo represento de alguna forma la normalidad, la estandarización o la corrección. El otro, sin embargo, no suele demarcarse siempre como individuo, la oposición entre un sí mismo y otro suele tender a la configuración de colectividades que se diferencian con motivo de rasgos contrarios en sus cualidades. Es justamente este lugar de división el que resulta conflictivo en la enunciación de la diversidad para Contreras (2022). La diversidad se ha reproducido sistemáticamente para encerrar el grupo de los que deben ser tratados con una excepción que resulta siendo segregación. Una actitud educativa que pretende incluir a quien considera diverso, remarcando que es diverso porque no encaja en un espacio educativo que de por sí es homogéneo y está estandarizado.

Lo que encuentro en la clase sobre la singularidad y la percepción de la misma en las relaciones educativas (2022) es una problematización crítica de las palabras que hemos usado con el ánimo de resolver los comportamientos excluyentes de la homogenización educativa. Sin embargo, en términos de Skliar (2022), esta pronunciación de lo educativo ha representado tránsitos que resbalan sobre prácticas escolares que no permiten el ejercicio cuidadoso de esta preocupación. Contreras (2022) postula que los conceptos utilizados para poner en discusión el lugar de las diferencias en los escenarios educativos escolares ha sido de ayuda, pero también ha sido impedimento en un punto en el que la intencionalidad de la palabra retorna a la práctica excluyente de su aparición. Este autor parte de la afirmación de inexistencia de la igualdad personal, al no haber dos iguales en el mundo educativo emerge necesariamente la consideración de los individuos como otros que están disgregados y que siempre entran en una oposición discordante. Esa misma comprensión da su lugar a la diversidad como un grupo otro que por su deformidad no encaja en lo que tradicionalmente ha tratado la escuela como normal. La diversidad se toma en los discursos institucionales como reivindicación de lo excluido, no obstante, en el mismo momento de su aparición está clasificando la diversidad como ese grupo otro que de ninguna manera resulta acorde a los parámetros de normalidad que el grupo social relativo defina aceptable.

¿Por qué decido involucrar a Contreras en este ejercicio de sistematización? Porque implica una discusión con las pronunciaciones educativas a las que alude Skliar y nos lleva de nuevo a considerar con fuerza la tesis de este último, según la cual un verdadero ejercicio

de inclusión en el aula implica reconocer la anormalidad como regla, si se quisiera enunciar así. Es decir, que no podemos tomar la diversidad como enunciación de aquello anormal que en la pretensión de ser incluido se reafirma como otro extraño, que no puede integrarse con “nosotros los normales” en un escenario educativo. Podemos reivindicar entonces que esta comprensión de la diversidad se sincroniza con la de la singularidad, para indicarnos que en cada persona habita un entramado de experiencias personales únicas en su singularidad, y ello en sí mismo es expresión de una diversidad latente, la diversidad de la anormalidad como hecho permanente en el aula y la normalidad como aspiración estandarizada de la escuela o las instituciones educativas tradicionales. Lo que pretendo acá es mostrar una tensión entre algunas respuestas al problema de la exclusión educativa. Esa tensión es enriquecedora, pues, desde la perspectiva de Contreras, la diversidad no es la respuesta que soluciona el problema, ya que se fija principalmente en el uso que le han dado las instituciones educativas a este término para abordar al(a) diverso(a) a través del diagnóstico o el juicio del tratamiento psico-social.

## La invitación a la experimentación

El insumo pedagógico que me resulta más importante quizás es aquel que está a la base del ejercicio del semillero, es concreto, pero incalculablemente rico en su invitación. Nos llama a participar en una serie de encuentros experimentales organizados por un semillero dinámico en sus roles para pensar y practicar las didácticas diversas. Es preciso el objetivo: pasar de la teoría a la práctica, experimentando nuevas formas de enseñar filosofía y creando aulas más inclusivas. Los participantes han sido estudiantes, egresadas(os) y docentes, a veces las tres al mismo tiempo, contribuyendo a la creación de experiencias educativas que desafían las normas educativas tradicionales y promueven la diversidad en el aprendizaje. Este enfoque experimental busca transformar la pedagogía en un proceso dinámico y colaborativo, donde se valoran todas las voces y perspectivas.

Esta invitación vuelve a involucrarme directamente desde mi ejercicio docente. Como lo mencioné en la introducción, tuve la oportunidad de hacer práctica de acompañamiento docente en la electiva de la profesora Ángela Bejarano, sobre exploración de didácticas diversas para la enseñanza de la lógica y la argumentación. Es pertinente desarrollar la temática a través de ese momento, dado que, la profesora, en consonancia con el llamado a la experimentación, realizó para esta electiva el llamado a la cualquieridad, reconocerla a ella misma como una más en el aula, pero más allá de eso reconocer a la cualquieridad como una premisa base que aplica para que toda persona sea tratada sin exclusión o distinción. Para el caso particular de esta electiva ello implicaba reconocer a todas(os) los participantes como profesores y reconocermé a mí mismo como profesor-estudiante de la electiva. De entrada, esta metodología implica una actitud personal experimental y justamente desde allí me agenció en esta práctica docente.

La metodología general del curso, planteada bajo la forma del laboratorio, pretendió principalmente fogear en el aula la propuesta de planeación que se llevó para cada sesión, y, a partir de ello, retroalimentar desde la paridad las fortalezas y aspectos a mejorar de cada estrategia o actividad propuesta. El tema general en el que se planteó esta metodología fue, específicamente, el fortalecimiento de la argumentación y el diálogo en el aula. La profesora Ángela tuvo bajo su responsabilidad las tres primeras sesiones, en ellas fue posible para el grupo visualizar y comprender en la práctica cuáles eran los alcances del programa analítico y su interés formativo. Este punto de inicio logró lo que la profesora se proponía, situar el cuerpo en un ambiente argumentativo y dialógico; para esto se dieron bases de lengua de señas colombiana, se hicieron ejercicios de expresividad corporal y además se suspendieron sentidos como el de la vista para experimentar en el propio cuerpo la diversidad sensorial y sus implicaciones al estar en un aula. Junto a esto se estudiaron falacias como un aspecto reiterativo en escenarios de discusión, ello fortaleció la claridad en el vínculo entre argumentación y corporalidad. En sesiones posteriores, a cargo de los demás integrantes del grupo, se relacionó la argumentación con la latencia de sesgos cognitivos en discusiones, la retórica como un elemento con presencia importante en la discursividad y cómo esta puede tender a la aplicación del sofisma en el fallido intento de tener un diálogo argumentativo. Sin embargo, lo más llamativo respecto a esto fue la apuesta por estrategias y temáticas que a primera vista pueden parecer ajenas a los aspectos dialógicos de la argumentación: la depresión en los escenarios educativos, primeros auxilios emocionales en las aulas, la narrativa como mediación de la formación ética, el reconocimiento de las personas con las que se convive y el espacio que se habita, la importancia del movimiento del cuerpo y su inmersión integral en el aula. La propuesta de estas temáticas y sus estrategias de abordaje se destacan como llamativas porque era algo que no se preveía en las primeras sesiones. Allí se matizaron las perspectivas y temáticas que se involucran con la argumentación en escenarios formativos. Cuando fijamos la atención en la depresión, el cuidado emocional, el conocimiento del otro y la corporalidad activa pudimos notar que entorno a las violencias discursivas o argumentales subyace un entramado de aspectos que evocan la prioridad de atender la emocionalidad y corporalidad cuidadosa con la otra persona, con la cual se tiene un verdadero diálogo.

De ese espacio educativo hay varios aspectos de la experimentación pedagógica por destacar, sin embargo, voy a resaltar principalmente los tres que me resultaron más impactantes: primero, el valor aumentado de la interdisciplinariedad al pensar elementos transversales en los escenarios educativos, como la argumentación y el diálogo; por otro lado, el protagonismo del cuerpo al extraer las discusiones académicas de un trato mecanicista sobre las cosas vivas, como el lenguaje; y finalmente, la diversidad sensorial destacó en varias sesiones como un campo inexplorado irresponsablemente, teniendo en cuenta que como profesores se requiere poner en cuestión cada uno de los sentidos como únicos medios de aprendizaje y lugares singulares de la corporalidad, incluida la emocionalidad, por los cuales pasa el diálogo, el argumento, o la falacia.

## Bitácora de la experiencia (experimental): sesiones en el Aula Viva

La Bitácora de la experiencia, redactada por Yoelmi Bonelo y Ángela Bejarano (2021), describe una serie de sesiones experimentales, entre ellas *el Aula Viva*, en la Universidad Pedagógica Nacional. En esta sesión, liderada por Yeison Ramírez, se exploró la agricultura desde una perspectiva sensorial, cultivando sin el sentido de la vista. Esta actividad subrayó la importancia de desacostumbrarnos a las formas tradicionales de aprendizaje y de incluir todas las capacidades sensoriales en el proceso educativo. Las reflexiones finales de esa sesión enfatizan en la necesidad de salir de la zona de confort y de no naturalizar las exclusiones basadas en el “cuerpo correcto”. La enseñanza debe permitir la individualidad y reconocer que no hay un sujeto mejor que otro.

Como Bitácora, veo en este documento una valiosa reflexión sobre la inclusión educativa y la discapacidad. A través de los testimonios de Ammarantha y Jennifer, se destaca la importancia de una educación que tenga en cuenta la diversidad, tanto en términos de diversidad funcional motriz, como de género y sexualidad. El recurso al poema o la arenga, que Ammarantha (2021), profesora y lideresa comunitaria, destaca desde un enfoque didáctico, muestra que las herramientas pedagógicas se multiplican cuando se involucra la creatividad. Es un ejemplo relevante de cómo se pueden abordar temas sensibles en las aulas, como la educación sexual, de una manera potente y respetuosa, sirviendo también para fomentar el amor propio y la autoestima en los estudiantes como formas de cuidado que deben estar presentes en la experimentación didáctica.

Por otra parte, me parece relevante la mención del decreto 1421 en el marco de la educación inclusiva. Jennifer (2021), coordinadora del centro tiftotecnológico Hernando Pradilla Cobos, señala que este decreto no se ha implementado adecuadamente en muchas instituciones, lo cual es preocupante, dado que la inclusión debe ser una prioridad. En este sentido, es importante hacer un esfuerzo por comprender la discapacidad no como una barrera sino como una oportunidad para la reflexión sobre nuestras propias prácticas educativas y para fomentar una cultura de la solidaridad y el respeto. Asimismo, la inclusión no debe verse como una mera aglomeración, sino como un verdadero compromiso de poner en práctica una educación que tenga en cuenta las necesidades y diferencias de cada estudiante en su singularidad.

Otro elemento de gran relevancia es el papel central de los docentes en la construcción de esta educación inclusiva. Se hace evidente que los docentes tienen una gran responsabilidad en la promoción de una cultura de inclusión y de respeto a través de pedagogías de las diferencias que abrazan la anormalidad y dirigen el ejercicio educativo hacia la diversidad, ya que esto implica cuestionamientos tanto epistemológicos como éticos y políticos. Esta bitácora no solo es eso, en el fondo es una nueva invitación a la reflexión

y al diálogo sobre la importancia de una educación verdaderamente inclusiva y cuidadosa con la diversidad. De nuevo, no solo en términos de funcionalidad motriz, género o sexualidad; sino, también, en términos de emocionalidad, de corporalidad, de personalidad y de multiplicidad cognitiva. Nos recuerda la necesidad de cuestionar nuestras propias prácticas educativas y de pensar en cómo podemos trabajar juntos para crear espacios más accesibles y acogedores para nuestros(as) estudiantes.

## Conclusiones preliminares

La sistematización de estas experiencias y reflexiones nos lleva a una conclusión-desafío: la pedagogía de las diferencias requiere una transformación profunda de nuestras prácticas y discursos educativos. Debemos recoger las palabras caídas, crear espacios de encuentro y relación, y experimentar con nuevas formas de enseñanza que valoren todas las capacidades y experiencias. Solo así podremos construir una educación verdaderamente inclusiva y humanizadora, donde cada individuo sea reconocido y valorado en su singularidad.

Estos ejercicios experimentales, críticos y cuidadosos nos recuerdan que *aula* es solo una palabra, pero que bien hecha dice la diferencia. La palabra *aula* es la enunciación del otro: que se escribe en el pliegue, repliegue y despliegue de la diferencia. *Aula* suena a otro porque en ella se escuchan muchas voces, se ven muchas señas e imágenes, pasa por muchos pasos, mueve muchos cuerpos, todos diferentes. Esta pronunciación de las aulas nos permite ver la articulación del desarrollo teórico de la "Clase 1" y el documento de insumos pedagógicos "Invitación a la experimentación". Curiosamente, me encontré con que ambos textos tenían en el fondo una llamada a la experimentación, el juego que hace Skliar entre la pronunciación y el gesto de la diferencia como una forma experimental en sí misma de enunciar la diferencia, y referirse a ella así resulta paradójicamente llamativo. Insta a pensar que toda palabra es vacía hasta que es cargada de significado en la acción, incluida la palabra como efecto de la lengua que actúa.

Por otra parte, el llamado a experimentar para avanzar en el semillero contuvo un gesto mayor: el de recordar que la investigación debe posicionarse diversa, reconocerse sobre la diferencia, emerger en el encuentro de múltiples creativities. Y, en el cruce fractal de voces, imágenes y gestos, todos atravesados por el cuerpo como la historia colectiva y múltiple encarnada por cada singularidad. La experimentación pedagógica es también una vía para referirse a los modos en los que Skliar aborda la palabra "otro" al decir, por medio de palabras, que es solo eso: una palabra, que se derrite y se coagula acorde a su enunciación y asignación semántica activa.

¿Qué es lo normal? Si lo otro es reflejo o referencia, yo mismo soy otro en el espejo y al verme me recuerdo que como vida en movimiento somos pura diferencia. En el aula no solo se encuentra a otro diferente, se encuentra al sí mismo diferente y desigual de sí

mismo, transmutado y, en formación, deformado. Al aula llegamos en el movimiento de estas personas que somos y dejamos de ser a cada instante, en cada caso: transmutarnos, deformarnos, devenirnos, de ida y entrada encontrarnos siendo pura diferencia.

Esta pronunciación educativa es el esfuerzo por integrar el contenido de “Hurgando las palabras de la maestra”, ejercicio autonarrativo de la maestra Angela Bejarano en su experiencia educativa escolar como estudiante; y “Bitácora” (2021), trabajo de sistematización de las aulas experimentales llevadas a cabo durante ese año. Estos dos documentos evidentemente no se refieren al mismo objetivo o interés. Sin embargo, tienen algo en común: ver el sí mismo como algo diferente a lo que se supone que es. El primer texto mencionado desenvuelve con profundidad narrativa este desencuentro y reencuentro constante, no se refiere solo a las diferencias que se remarcaban en una pequeña niña respecto a su entorno, sino que ella misma al narrarse se encuentra diferente de sí al moverse y crecer en su diferencia como fortaleza. Por otra parte, la bitácora expresa un ánimo común con la relatoría de la primera sesión, los(as) participantes docentes resaltan que siempre son su otro en el aula: como docentes somos siempre estudiantes. Quizás quien mejor enseña sea quien tiene siempre la mejor disposición por aprender. La posibilidad de reconocer y dar lugar a las diferencias en el aula es permitiéndose siempre la disposición de aprender sobre las diferencias. Aprender a aprender siendo diferente de sí mismo, en la transformación y ampliación de la mirada, de la corporalidad y de la voz que enuncia al otro y que se refiere al otro.

## Aquí y ahora para nuestro seminario

Por Jenifer Guevara

### Prólogo

El final es el comienzo para los árboles.  
Siempre empiezan por el final.  
Desde las raíces finas hasta la copa de ramillas  
desde los brotes tiernos hasta las flores y los frutos  
para el árbol todo final es el comienzo.  
Aquí y ahora es el final y el comienzo.  
Tomémonos de las manos y miremos de frente el comienzo del fin  
a esta hora como de ocaso a amanecer  
en que lo viejo se está yendo  
pero lo nuevo no ha llegado.  
Hagamos de este fin un comienzo  
Ya ha comenzado el fin



El camino hacia mi ideal perfecto de educación se ha convertido en una vieja carretera llena de obstáculos, mil veces he renunciado y otros mil veces he dicho que lo voy a lograr; pero en sí, es posible que 5 años haya estado caminando sin rumbo fijo en una vida a blanco y negro, sufriendo de insomnio y llorando en las noches, pidiendo volver a casa de mis padres; porque la realidad educativa me ha golpeado y casi se ha robado mis sueños.

Y, si usted quiere saber cuál es la relación entre el vídeo musical de Jeong Cha-sik para conmigo y el semillero de Didácticas Diversas, le diré que es muy simple. He vagado por años en mis ideales a blanco y negro —casi hubo un tiempo donde renuncié a ellos—, no obstante, un día entré a un bar de pueblo (pequeño grupo de gente apasionada por la educación) y tomé un trago con ellos, de pronto empezamos a mirar en la misma dirección y a movernos al compás del quehacer educativo. Cinco personas nos encontramos en un semillero, cinco personas con historias desconocidas entre sí que se acompañan en la noche profunda y que han terminado reunidos brillando en medio del caos por la lucha de la educación. Entonces, Jeong Cha-sik y yo, aún en medios del caos que azota al mundo, encontramos un lugar seguro, con unas personas que nos permiten ser auténticos, diferentes y verdaderos.

En las páginas siguientes intentaré reconstruir y aportar a los ideales educativos del semillero de Didácticas Diversas, y como en sí mismo el tema de la educación me resulta singularmente íntimo en más de un sentido vital y existencial, presento al semillero con algo de timidez y recato, un poco cohibida como cuando alguien muestra un pedazo de su corazón, un sentimiento querido y desde largo tiempo meditado en silencio. Considérese, por favor, este comentario como un prólogo ritual antes de entrar donde pocos se atreven: en lo diferente, en lo diverso.

## Apartado n.º 1

En el primer apartado oficial de este documento, se encontrarán tres tipos de insumos 1) narraciones personales, 2) análisis críticos y 3) uso de materiales propios del semillero de Didácticas Diversas; la unidad de estos insumos da como resultado una apuesta de narración del otro desde mi yo.

En este sentido, podrá gozar de I) *Añoranza a mi Terruño*, que reconstruye mi niñez; II) *Cuerpo Vivido*, que desde la narración recoge la teoría misma sobre el cuerpo y se acompaña de una historia personal, que muestra la vivencia del trabajo de campo en la ciudad; III) *Semillero de Didácticas Diversas*, que propiamente reconstruye las actividades realizadas desde el semillero en miras a la vivencia del cuerpo (¡vivir el cuerpo!); y finalmente, IV) una líneas de composición lírica, *El Tomillo de la abuela Bertha*.

## I

### *Añoranza a mi terruño*

Me acuerdo de cuando era pequeña, de los sabrosos aromas que olía cuando corría a la vieja cocina de leña de mi abuela —por suerte, aún existe— y husmeaba en las ollas. El olor a sofrito de la abuela y a chocolate recién servido son olores que me han acompañado en 23 años. Mis manos siempre estaban manchadas de tierra con la que jugaba; incluso ahora vivo siempre con mis manos manchadas y ultrajadas por el trabajo. Suelo escuchar a mi madre decirme que parezco una pordiosera y no una futura profesora. Siempre respondo que, aunque sea profesora, nunca abandonaré el campo.

¿Cuántos años tendría? Me acuerdo de un día donde iba con mi padre, caminábamos por la orilla del surco —de algún cultivo que no recuerdo— con rumbo a casa de mis abuelos paternos, caía una suave llovizna. Me rondan las imágenes, como molinillos al viento; llegamos a casa de mis abuelos quienes me sonreían, en manos de mi abuela una gallina se encontraba, ella me la entregó y sus plumas eran tan suaves que no quise quitar mis manos de ella; lloré a mares cuando me dijeron que debía dejarla ir, su suavidad en mis manos se sentía irreal y en ese momento abrí una puerta al conocimiento adquirido por los sentidos.

En esos años, para mí, el mundo se reducía a esa vereda donde era feliz con los olores, el canto de los pájaros, los bellos paisajes que mis ojos no creían que existieran, las plantas y animales que mis manos podían tocar y el sabor de las mandarinas agrias que siempre robaba de algún árbol en el camino.

Ese lugar, después de tantos años, sigue siendo mi lugar feliz, allí aprendí a no necesitar de una luz artificial para alumbrar las noches, solo hay que dejarse guiar por los pies, las manos, los ojos y los odios que encuentran el camino y te permiten apreciar la belleza de una noche efímera y oscura. Solo hay que aprender a confiar en el cuerpo criado en el campo.

Ahora ya no soy una niña, pero siempre corro a mi terruño, a mi pedacito de tierra, corro a ver al amor de mis amores: el campo que te enseña cosas que la academia no podría ni en un millón de años.

## II

### *Cuerpo vivido*

En clases de filosofía he escuchado hablar infinitud de veces del cuerpo, pero creo que la misma filosofía, y la educación en sí, olvidan el cuerpo; en mi experiencia parece que la filosofía no requiere un cuerpo, basta tener una cabeza pensante sobre los hombros,

¿y dónde queda el cuerpo?, ¿vives acaso sin la necesidad de entrar en contacto con tu entorno?, ¿es el cuerpo algo desechable?

Yo diría que por “sobrevivir” a la cotidianidad consumista, sacrificamos voluntariamente todo lo que hace que valga la pena vivir, la sociabilidad, el sentido de comunidad, la cercanía con otros y por ende sacrificamos nuestro cuerpo. Repasemos la concepción del cuerpo en la historia.

Había una vez un cuerpo (platónico). Un cuerpo accidente, estorbo, cárcel. Cuerpo mortal, mundano, no inteligible. Cuerpo como elemento de distorsión, contaminante y perturbador para el alma, de quien depende todo conocimiento genuino, aquella que es de naturaleza divina, a diferencia del cuerpo que es de naturaleza física. En esta historia, el cuerpo engaña al alma.

Había una vez un cuerpo (cartesiano). Cuerpo como extensión, como sustancia con naturaleza propia y distinta a la del alma. Cuerpo que no es yo, porque yo es pensamiento, *res cogitans*. Cuerpo-máquina, comparable a los relojes, las fuentes artificiales y los molinos. El desenlace muestra un perdedor: el cuerpo.

Había una vez un cuerpo preso del biopoder, un cuerpo que quisimos amarrar, aquietar, administrar. El final de esta historia, el cuerpo dijo ¡BASTA! Se soltó de sus amarras y nos tomó de rehenes, nos obligó a hacernos cargo, a tomar posición y nos permitió añorar la experiencia corporal vivida.

Querido lector, le he contado trozos de la historia misma; empero ¿cuál es su propia historia como cuerpo vivido?

\* \* \*

Las personas dicen que siempre vuelves al lugar donde fuiste feliz, en mi caso vuelvo siempre al campo. No diré que odio la ciudad, por el contrario, le tengo cierto afecto, tanto que intento traer el campo a la ciudad y ver caras sonrientes de los ciudadanos.

Mis manos y mis botas de caucho me recuerdan la labranza del campo, la lluvia citadina me hace añorar el café tinto de mi abuela y ser profesora en la ciudad me hace apreciar aquellos espacios que me recuerdan a mi casa.

En 2023-1, asistí como participante de la electiva *Agricultura en Espacios Urbanos* ofrecida en la Sede Valmaría de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Cuando me inscribí al espacio lo hice porque a mí me encanta el trabajo de campo, soy inmensamente feliz cortando pasto, viendo vacas y cultivando el campo.

En Valmaría pude traer como propuesta: cultivar sagú. En marzo 18 de 2023, bajo el sol abrasador de la ciudad capitalina, tomé pica y azadón, para sembrar por mí misma las semillas de sagú que mi padre me regaló.

Un año después, 1 de abril de 2024, con la pica al hombro fui la encargada de cosechar el sagú y mientras lo hacía hablaba de filosofía con las personas que asistieron (FILOSOFÍA DE VIDA, FILOSOFÍA APLICADA) ¿quién dijo que en Bogotá no se podía cultivar sagú y enseñar filosofía?

La convivencia con otros mientras se hacen labores que recuerdan la existencia de un regalo maravilloso como el cuerpo, simplemente deja un sabor agradable en boca y llena de orgullo a quien se hace presente en esos espacios.

Ahora, mientras estoy en Bogotá puedo correr a mi otro terruño donde me dan la bienvenida con un verde envidiable y una maravillosa huerta, un terruño que recuerda a los estudiantes de la UPN la importancia de vivir el cuerpo.

### III

#### *Semillero de Didácticas Diversas Aula viva UPN: Ver con las manos*

El Semillero de Didácticas Diversas ha abierto la puerta a diferentes propuestas pedagógicas, de esta manera se ha logrado establecer un espacio denominado *Aula viva y la pregunta por lo diferente*. Desde este lugar se han ejecutado varios ejercicios que nos recuerdan que ¡somos cuerpo! Y vale la pena pensar al cuerpo como desafío para la educación, porque la educación debe tener en cuenta el proceso de la experiencia corporal.

Uno de los espacios gestionados para el Aula viva y dirigido por el estudiante de la Licenciatura en Filosofía Yeison Ramírez constaba de vivir la experiencia corporal (la sintiencia). *Ver con las manos* fue una actividad que “se basa en aprender a cultivar y explorar el mundo de la agricultura con la característica de no poseer un sentido, en este caso, la vista” (Bejarano y Bejarano, 2022, p. 1).

Este ejercicio en particular me recuerda a caminar en una noche sin luna en el campo, ¿alguna vez has caminado en el silencio y la oscuridad del campo? Bueno, yo aún lo hago, y debo decir que hubo un tiempo (primer año y medio de universidad) en el que perdí la práctica y tuve varias caídas cuando volví a intentarlo. Era como andar en bicicleta cuando se deja la práctica: tu cuerpo lo olvida y se vuelve perezoso, olvida su propio estado de gracia con la naturaleza. Cuando se recuerda, se puede tener la posibilidad de caminar en la oscuridad y con las manos tocar y sostener al cuerpo de

todo cuanto lo rodea: árboles, pasto, el mismo viento que sopla a altas horas de la noche. Es una experiencia inenarrable estar en sintonía cuerpo y naturaleza.

Cuerpo y naturaleza fueron unidos desde hace mucho tiempo, pero a su vez separados por nuestro egoísmo y supremacía. Nuestra corporalidad es un constante recuerdo de la naturaleza: las venas de nuestras manos tienen una estrecha relación con la naturaleza recordándonos las ramas y raíces de los árboles; las huellas dactilares se asemejan al tronco de un árbol, incluso una barba de tres días puede ser comparada con un cactus; inevitablemente el cuerpo va de la mano con la naturaleza, no podemos hablar de uno y negar al otro.

El espacio de *Aula viva* es un recordatorio de esa estrecha relación entre cuerpo y naturaleza y es la oportunidad de repensar el lugar del cuerpo en la educación y de vivir esos espacios naturales y verdes que en el afán del progreso de la ciudad a veces se pierden o que nosotros mismo olvidamos ver; no es necesario siquiera que alguien nos ponga una venda en los ojos, hace mucho perdimos el sentido de la vista y de maravillarnos a través de ello, ¿cuándo fue la última vez que disfrutó usted, querido lector, de un objeto o de un paisaje a través de sus sentidos?

### *Aula oscura/Aula experimental*

En la misma línea de Aula Viva, se logra inscribir la iniciativa de Aula Oscura.

Este es un espacio que contó con dos sesiones, que estuvieron cargo de Doraylis Ramírez, Yuly González y Ángela Bejarano; de acuerdo con los registros, a ellas se les unió en la segunda sesión Tania Becerra. La sesión de Aula Oscura tuvo como eje central la problematización de lo que se concibe como "normal". Este espacio de aula oscura estuvo dirigido a la escucha y se basó en testimonios externos, música y en la posibilidad de desaprender aprendiendo desde otros sentidos.

La sesión tuvo conclusiones importantes como que "la anormalidad es la nueva normalidad", "la normalidad borra, aborrece y desaparece otras formas de vida", "uno se quiere sentir diferente, pero no anormal". El espacio, en sí, mostró traspasar fronteras y tocar sentires en los participantes; de modo que si se evalúa ese espacio sería un 10/10 porque no siempre salirse de la zona de confort y confiar en las personas es fácil.

Este ejercicio, además de llevar a los participantes fuera de su zona de confort, da una clara perspectiva de las consideraciones que se dan sobre la normalización del cuerpo. Normalización que inicia en la educación propiamente física, hasta los pupitres, la limpieza, la compostura, el habla y el silencio, el orden, la distribución de los alumnos en el tiempo y el espacio, etc.

En este sentido, ambos insumos pedagógicos se complementan y llevan en alto la bandera de la reivindicación del cuerpo y se preguntan por la corporalidad como un movimiento descolonizador de la normalidad. Frente a esto, desde mis sentires más vulnerables y desde el contacto natural que he preservado y cuidado con la naturaleza, he propuesto asumir esta pedagogía diversa del cuerpo desde el enunciado ¡vivir el cuerpo!

El cuerpo es cartografía y constelación, el cuerpo es encuentro: con nosotras y nosotros mismos, con los otros y otras, y con el mundo. El cuerpo es diferencia e igualdad. El cuerpo es vivencia del presente. El cuerpo es memoria histórica. El cuerpo es posibilidad de nuevas realidades, nuevos tiempos y espacios.

Nuestro semillero da apertura a esos nuevos espacios, y con la mirada puesta en el futuro de la educación, se da la bienvenida a nuevos aprendizajes y enseñanzas desde el cuerpo diverso. Expone Facundo Ferreirós que: "El sujeto pedagógico ya no es una conciencia que aprende y otra que enseña, sino cuerpos que intersubjetivamente están deseosos de aprender y pueden no solo enseñar saberes acerca del cuerpo, sino construir conocimientos corporales. Porque el cuerpo conoce" (2015, p. 2).

En este sentido, desde el semillero de Didácticas Diversas el llamado a la educación es a preguntarse por:

¿Conozco mi cuerpo?, ¿lo escucho?, ¿cómo habito mi cuerpo?, ¿cómo puedo pensar con, desde y a través de mi cuerpo?

### *El Tomillo de la abuela Bertha*

Ya no recuerdo  
Cuántas son las noches que hemos compartido en este campo abierto  
Ya no recuerdo  
Cuántas son las tazas de agua de tomillo que he tomado para los malestares  
Se ha puesto la luna y no me acuerdo ya  
ni de la sombra que me acompaña siempre  
haciendo las veces de un cuerpo ilusorio  
Lo único que queda  
es la planta de tomillo remojado en el rocío.

JENIFER GUEVARA

## Apartado n.º2

En este segundo apartado, se encontrarán con reflexiones personales y sentires profundos que me han convertido en mi actual yo y que han enmarcado mi camino en la docencia.

### I

#### *Estado de Gracia*

Recuerdo haber perdido más de lo hubiera querido tener en mi vida. ¿qué puede tener una estudiante de primaria y secundaria que valga tanto? Quizá NADA o quizá TODO.

Vayamos al pasado.

2016: Año de una partida.

Una adolescente de 15 años pierde a su mejor amigo y se da cuenta de que el universo la ha inscrito en el programa para graduados de la vida, llamado pérdida. Gritar, llorar y maldecir no le devolvió a su amigo; por el contrario, dos años después asimiló que la pérdida es un agujero en el corazón. Pero es un agujero que inspira amor y puede contener el amor de los demás. La desesperanza dada por una pérdida le dio esperanza a esa chiquilla que hoy, a pesar de ser tan familiar, es tan lejana y desconocida. Ahora, creo que es capaz de abrazar sus pétalos y sus espinas; ahora ya no corren lágrimas por sus mejillas, al menos no de dolor.

2010: Soy un fracaso

¿Cuántos años tenía? Nueve tal vez. Recuerdo haber cometido un error en matemáticas. Para ser precisa, en primaria siempre fui un desastre con los números, además de que en ese momento no pronunciaba correctamente la "r". En pocas palabras, era un payaso para mis compañeros y profesora.

—No vino con las pilas puestas— me gritó mi profesora esa mañana, seguido de un —Usted no logrará nada en la vida, hablaré con sus papás—.

Lágrimas caían y desde ese momento escuché permanentemente un —Usted solo sabe llorar—. Mirando atrás me doy cuenta de que ese suceso me convirtió en una chica poco habladora, con miedo, sin amigos y que busca pasar desapercibida. Una fracasada a corta edad, mi refugio la casa de mi abuela. Mi primera pérdida: mis sueños, mis convicciones.

En medio del sufrimiento y de la desesperación siempre habrá un grito de esperanza; pero eso no lo sabía una niña de nueve años a la que le arrebataron su voz.

Catorce años después de ese suceso de primaria y ocho años después de la pérdida de quien pudo ser un amigo sin igual, esa chica tiene 24 años. Su corazón volvió a latir, se emociona imaginando ser una gran profesora, tiene nuevas convicciones y nuevos sueños que espera cumplir; encontró su nombre y su voz para hablar por ella misma. Ahora está en su estado de gracia. Desde la diferencia y la esperanza se dedica unas palabras a sí misma y a todo aquel que se sienta identificado/a con ellas.

### *Mírame y sueña*

Siempre estoy contigo así que no te preocupes demasiado  
Si tienes miedo de caer, con gusto te sostendré  
Así que no sufras como yo  
Grita en voz alta cuánto odias el mundo  
Cuando la mano que te saludaba se convirtió en un dedo señalador  
Puedes tomar un profundo suspiro y gritar, ¡está bien!  
Porque eres diferente a los demás  
Que tus sueños no se queden solo en sueños  
Te apoyaré en cualquier momento y en cualquier lugar.  
Cuando los pétalos se marchiten y caigan  
Te cubriré  
Cuando la niebla se aclare y se esfume  
Tú serás feliz  
Todo estará bien.

JENIFER GUEVARA

## II

### *Fantasmas, sentires y cebollas*

Hay tres cosas extremadamente duras:  
el acero, los diamantes y conocerse a uno mismo.

BENJAMÍN FRANKLIN

En medio de la sistematización del trabajo realizado en el semillero de Didácticas Diversas, y en medio del desafío de interpelar a los otros y ponerme en los zapatos de quienes ya habían trabajado en el espacio, una de mis principales labores era reconocerme a mí y a mis propias emociones. Esto genera gran dificultad, sobre todo para mí que me considero una gran cebolla cabezona.

La mejor forma de salir de un círculo vicioso y de deshacernos de algunas inseguridades es liberarnos de las capas que ocultan el verdadero ser, quedar desnudos y desde ese punto de vista volver a crear el ser. Esto es reinventarse, es un proceso doloroso en especial para aquellos que en algún momento alcanzaron la cima; pero es que si no nos reinventamos quedaremos en el olvido. Esto aplica en todos los casos, incluso si la educación no busca reinventarse, solo será una vieja huella en el anuario de historia.

Querido lector, conoces la historia de un fantasma que solía salir en un programa animado de televisión ¿no? Pues, te la contaré.

Existió un fantasma que salía en las noches para abrir la nevera. De todas las cosas que vio una de esas noches, le llamó la atención una cebolla cabezona y pasó toda la noche quitando las finas capas de piel de cebolla pensando que era un envoltorio muy bien hecho. El fantasma lloró y lloró hasta que amaneció y preguntó a la cebolla ¿qué tienes dentro?

Cada vez que enfrento una verdad que confronta mis creencias e ideales y me obliga a replantear mis principios, siento el vacío de pérdida de aquel fantasma.

La educación también es una gran cebolla cabezona y nosotros como docentes somos ese fantasma que llorando pregunta ¿qué tienes dentro?, ¿eres crueldad?, ¿eres esperanza?, ¿eres un desierto azul?, ¿eres un océano?, ¿qué eres educación?

### III

#### *¿Es la educación un océano o un desierto azul?*

Rastreando los escritos del semillero de Didácticas Diversas me he encontrado con dos magníficos textos de la autoría de la profesora Ángela Rocío Bejarano, a saber, *Hurgando las palabras de la maestra* (Bejarano, s.f.) y *No tenía más de nueve años* (Bejarano, s.f.). Estos textos se convirtieron en algo personal, tocaron mis sentires y me llevaron a recordar mis propias vivencias; en ese sentido, esta sistematización se convirtió en algo íntimo y valioso para mí.

Ambos textos recopilan experiencias y sentires de la maestra Ángela Bejarano, ambos escritos narran a ese quién que los escribió desde sus vivencias, sus recuerdos y sentires. En cuanto sus letras me alcanzaron, la sensibilidad afloró y no pude detener mis propios recuerdos que pasan una y otra vez como si de una película se tratara. Cada palabra leída era sentida por mí, era como si la escritora me preguntara: ¿Cuál es tu nombre?, ¿qué te emociona?, ¿qué hace latir tu corazón? Y, finalmente, me dijera ¡vamos, cuéntame tu historia, quiero escuchar tu voz y saber quién eres!

La educación indiscutiblemente se convierte en un inmenso campo de batalla, es más un lugar de tortura que una villa de felicidad; en donde sea que fijes la vista es un docente vs un estudiante o un estudiante vs un estudiante; y así simplemente se va perdiendo toda posibilidad.

Hagamos memoria de nuestro recorrido como docentes (incluso como alumnos que somos). Podemos tener dentro de nosotros nuestros roles académicos, fácilmente se podría decir que empezamos a caminar y terminamos en un mar llamado educación (un mar de lágrimas, un mar de alegrías, un mar de intentos, un mar de esperanza, un mar de desesperanza, pero al fin y al cabo un mar). Desde ese mar, seguramente podemos ver la costa, una costa con infinidad de granos de arena (posibilidades) y, a lo lejos, un viento feroz (dificultades en la educación) que arrasa todo grano de arena, llevándose toda nuestra esperanza de construir un ideal educativo. Ante nuestros ojos solo queda un desierto muerto, un ring de boxeo, como docentes surge la pregunta: ¿este lugar donde llegué (aula/educación) es realmente el mar o un desierto?, ¿acaso donde hay dificultades no hay esperanza?

La educación atraviesa diariamente dificultades, como docentes nos enfrentamos a situaciones que se salen de nuestras manos; sin embargo ¿estamos dispuestos a hundirnos en el caos? Yo, docente en formación de filosofía, creo que la educación es esperanza; creo también que lo que pensamos es un océano, termina siendo un desierto, pero no cualquier desierto; sino un bello desierto azul. Todo es cuestión de perspectiva y de trabajo colectivo que logra articular la diversidad.

Desde el semillero de Didácticas Diversas, y enalteciendo las narraciones propias y de otros, se hace un llamado de atención a reinventarnos como maestros en el aula y para ello vale la pena cuestionarse ¿la educación que conozco es realmente el océano, o un desierto azul?

El carácter de la educación —en los tiempos que afrontamos— no es fácil de descifrar. Es necesario primero mirarlo como si fuera un cuadro; iniciar desde cerca detallando las pinceladas, los colores, las texturas para luego irse alejando, paso a paso, se va a poder contemplar mejor la composición, el todo desde lo minúsculo. Si se le ve desde muy cerca, está la ventaja de los detalles, pero desde lejos se entiende el sentido del pintor como una estructura compleja; lo mismo pasa cuando uno es profesor, es necesario mirar los detalles que nos rodean, pero el carácter de los otros agentes pedagógicos se entiende mejor cuando se toman en cuenta las dos instancias: detallar las pinceladas y luego alejarse, de esa manera se asumirán otras didácticas para la enseñanza, porque aún hay esperanza.

Desde el semillero Didácticas Diversas, un primer paso en la carretera de la esperanza educativa es dar la posibilidad de escuchar voces, de dar un espacio de diálogo para conocer las historias que atraviesan la misma educación; por tanto, la clave está en

narrarnos. Si la educación es un océano o un desierto azul dependerá de la narración misma y de allí crecerá la esperanza o desesperanza.

En la filosofía del lenguaje es común apelar a Ludwig Wittgenstein y su proposición 5.6 del *Tractatus Logico-Philosophicus*, donde afirmó que “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo”, haciendo referencia a la profunda conexión entre el lenguaje y la comprensión del mundo. Un mundo que con el tiempo ha dejado en el olvido la tarea de la educación y la ha convertido en un producto a la venta, dejando de lado el proceso formativo. Siendo así, el límite de nuestro mundo como docentes es nuestra propia capacidad para inventar y reinventar estrategias pedagógicas que logren resignificar la palabra *educación*. Por ello, y siendo uno de mis pasajes favoritos del Zhuangzi (s.f.) aparece un par de líneas maravillosas que explican los límites del lenguaje de un modo típicamente irónico y puede dar un nuevo significado a la labor docente desde la virtud de la paciencia y el saber innovar con estrategias que atrapen a nuestros estudiantes, como las trampas de los pescadores logran atraer peces:

La trampa es para los peces: cuando tienes el pez, puedes olvidarte de la trampa.  
El cebo es para los conejos: cuando tienes el conejo, puedes olvidarte del cebo. Las palabras son para el significado: cuando tienes el significado, puedes olvidarte de las palabras. ¿Dónde podré encontrar a alguien que haya olvidado las palabras para poder hablar con él? (Zhuangzi, s.f., p. 250).

¿Cómo podré encontrar a alguien que haya olvidado las palabras? ¿Dónde podré encontrar a alguien que haya olvidado la definición de educación? ¿De qué sirve olvidar las palabras y cómo esto me lleva a la posibilidad de narrar, imaginar, definir, comprender aquello que llamamos educación? Repensemos y reconstruyamos aquel significado que damos a la educación, que no sean solo palabras vacías la mención de una educación inclusiva.

El semillero de Didácticas Diversas es el equivalente a una trampa para peces. Por años nos hemos formado sobre nuestro quehacer docente, sin embargo, es en este espacio donde luego de haber adquirido todas las herramientas “necesarias”, pudimos dar un paso más al frente y desprendernos de aquello que en su momento fue significativo, pero que ahora precisa de un nuevo comienzo: la educación.

*La Educación es...*

No

La Educación no es...

No es lo más lindo que existe

No es una nube de algodón

No es mandamiento

No es perfección  
No es suficiente  
No es vocación (es amor)  
No es tradición  
No es método  
No es hecha  
No es luz  
No es  
NO

Desde el semillero de Didácticas Diversas queremos atrapar más peces y por ello los invitamos, queridos lectores, a pensar en ¿qué es la educación? Tal vez, debemos empezar por un qué no es la educación y acá es donde vale la pena que todos nos olvidemos de aquello que creemos saber y nos arriesguemos a crear nuevas formas de educar. ¡Vale la pena intentarlo!

En este escrito no hay una conclusión, sino la promesa de un comienzo próspero y esperanzador en la educación misma y en la enseñanza de la filosofía en particular; porque todo fin es un comienzo, porque toda narración propia y de otro (s) encierra una historia digna de conocimiento general. En sus manos, lector, queda la tarea de trabajar desde la diferencia y la diversidad. Conozco un lugar, que con los brazos abiertos le recibirá. ¡Bienvenidos al semillero Didácticas Diversas!

### *Un océano o un desierto azul*

Si comparo la educación con lo bueno  
tan breve digo:  
es como el bote  
que cruzó esta mañana  
por la bahía.  
No dejó rastro.  
Si comparo la educación con aquel desierto azul que en sueños dibujé  
He de decir que este escrito tiene que ver con lo que no tiene nombre,  
con segundos de desesperanza para los que no hay lenguaje.  
Si comparo la educación con el sentimiento que me causa ver el mar  
Hurgo mis sentimientos, ¡estoy viva!  
JENIFER GUEVARA

## Referencias

- Bonelo, Y. y Bejarano, A. (2021). *Bitácora, aulas experimentales. Producto de monitoría de acompañamiento docente.*
- Becerra, T., Bejarano, Á., González, Y. y Ramírez, D. (2023). *Planeación del aula oscura.* Universidad Pedagógica Nacional.
- Bejarano, A. (s.f.). *Hurgando las palabras de la maestra.*
- Bejarano, A. (s.f.). *Invitación a la experimentación.*
- Bejarano, A. (s.f.). *No tenía más de nueve.*
- Bejarano, A. y Bonelo, Y. (2022). *Sesiones 1-2. Bitácora de la experiencia.*
- Contreras Domingo, J. (2022). Percibir la singularidad, y también las posibilidades en las relaciones educativas: ¿Una pedagogía de la singularidad? *Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias.* FLACSO Argentina. <https://flacso.org.ar/flacso-virtual/>
- Ferreirós, F. (2015). *Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: La corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador.*
- FLACSO Virtual. (3 de mayo de 2022). *Clase 1. Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación en lo educativo. Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. Cohorte 12.*
- FLACSO Virtual. (4 de mayo de 2022). *Clase 2. Percibir la singularidad, y también las posibilidades en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad? Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. Cohorte 12.*
- Ramírez, Y. (s.f.). *Segunda sesión [Video].* Grabación en plataforma de Teams.
- Skliar, C. (2022). *Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias.* FLACSO <https://flacso.org.ar/flacso-virtual/>
- (Sin autor). (s.f.). *Aula oscura.* Seminario Didácticas Diversas.
- (Sin autor). (s.f.). *Aula oscura. Fotografías.* Seminario Didácticas Diversas.
- (Sin autor). (s.f.). *Aula oscura. Presentación PowerPoint.* Seminario Didácticas Diversas.
- (Sin autor). (s.f.). *Información general del trabajo realizado en el proyecto.* Semillero Didácticas Diversas.
- Zhuangzi. (s.f.). En Ivanhoe, P. J. y Van Norden, B. W. (Comps.), *Readings in Classical Chinese Philosophy* (p. 250). Editorial Kairós, S.A.

# BREVIS VITA

## Una versión idealista de la historia

Nicolás Vargas Quiroga\*



 **Figura 1.** *Brevis Vita*. (2024).

Laura Ruiz y Nicolás Vargas.

Acrílico sobre lienzo.

**Fuente:** Fotografía tomada por el autor el día de la presentación de la obra (2024).

---

### Cómo citar este artículo

Vargas Quiroga, N. (2025). *BREVIS VITA*. Una versión idealista de la historia. *Zegusqua*, (4), 58-63.

---

\*\*\*\*\*

\* Estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente, inscrito en el programa de Licenciatura en Filosofía. [nvargasa@upn.edu.co](mailto:nvargasa@upn.edu.co)





La mujer y su facultad de razonar es menospreciada, lo que demuestra la importante brecha basada en el género y su relación con el conocimiento. La figura romantizada de una mujer oprimida al servicio de los hombres es parte de un sistema de pensamiento europeo propiamente moderno, de la que Kant no se escapa, y que hace posibles representaciones como la de *Brevis Vita*: donde la figura femenina es la que asume un rol secundario dentro de la actividad del pensamiento, ejercida únicamente por su opuesto, sin tener en cuenta las capacidades particulares de ambos.

Referimos entonces esta particularidad asociada al género de los personajes que componen la obra como una consecuencia de la perspectiva de las capacidades del hombre y de la mujer cuando se habla de razón e idea.

## La materialización de la idea

En la obra no hay un espacio determinado, sin embargo, basta con el movimiento para asumirlo. El devenir es parte de la idea (devenir entre nociones que constituyen la realidad) y es también movimiento. La representación del movimiento en la pintura es como si fuese un fragmento de este, como una fotografía de algo que se mueve de un lado a otro, nuevamente, con un punto de partida y uno de llegada que, al carecer de un espacio delimitado, puede ser asumido sin necesidad de verlo.

El fondo de la pintura es oscuro y borroso, pero los personajes que la constituyen claramente siguen un horizonte, pues lo ven. Si bien es innecesario saber cuál es, recuerda que el estado permanente de movimiento impide la caracterización inmutable de la idea, pues, cuando pretendemos concentrarnos únicamente en ella la vemos en movimiento, y al imaginarla inmóvil, deja de ser idea.

La idea necesita de unos puntos de transición fijos que permiten una dirección, y en esos puntos fijos es que se crea un horizonte de sentido, donde nociones como pasado, presente y futuro sirven como magnitudes de la transición de la que una idea puede ser en su devenir.

Aquí nos preguntamos, ¿puede ser el horizonte de sentido de la idea la que permite la comprensión de la historia?

La historia no se reduce a conceptos temporales, sino las cosas que suceden y acontecen; lo dado. Al relacionarlas con el devenir de la idea, vemos que la mayoría de ellas pretenden ser materializadas para darse en la realidad, y de cierta manera, una idea puede proyectarse en la materialidad entre tanto devenir. En la realidad, la idea puede ser comprendida como fundamento inicial de toda materialidad (incluso teniendo en cuenta que hay ideas que son imposibles de materializar por sí mismas, por ejemplo, la idea de Dios, lo bueno o la felicidad). Sin embargo, entre la interacción de ideas puras y condicionadas se crea una realidad sintetizada por la razón.

¿Es, entonces, la historia una materialización de la idea, y a su vez, su fin último?

Comprender la historia en función de las ideas que la permiten (una vez materializadas) da cuenta de la manera que tenemos de estudiar y analizar lo fáctico, pues, es toda idea una conceptualización que manifiesta la capacidad humana para aprehender lo dado por medio de la razón. Lo que nos queda, históricamente, son ideas que relatan o refieren los sucesos que se han dado, pues no solo son producto de la historia material, sino su fundamento descriptivo, que puede referir toda una época, territorio, contexto y significado, que a su vez asuma, como una carga, todas las condiciones de la existencia misma, reducida a una sola palabra. La historia es una idea, así como la idea hace la historia.

## El espíritu y la idea


Hegel aporta, con el concepto de devenir, una permanente transformación propia de la existencia del espíritu y su despliegue en el mundo racional. La idea es, por ahora, el cimiento de su pensamiento, y el efecto de sus transformaciones.

El espíritu se está formando madura, lenta y silenciosamente hacia la nueva figura, disuelve trozo a trozo la arquitectura de su *mundo* precedente, cuyo tambalearse viene indicado solo por unos pocos síntomas sueltos; la frivolidad y el tedio que irrumpen en lo existente, el barrunto indeterminado de algo desconocido, son los emisarios de que algo otro está en marcha. (Hegel, 1807/2006, p. 11)

El devenir de la idea, su transición hacia la materia y su posibilidad de ser historia son manifestaciones que se despliegan tanto en la realidad como en nuestra individualidad. Ese "algo otro que está en marcha" es imposible de determinar o de entender, sin embargo, existe y es experimentado en cada proceso del pensamiento. El sentido de la idea puede ser de tan variada naturaleza que es imposible pensar en solo una; en la pintura, son cuatro las mujeres que cargan al hombre debido a que una sola sería incapaz de hacerlo.

Una idea tiene algo de metafísico, como de empírico, como de investigativo y como de desconocido. Representaciones que encarnan una a una las mujeres. Y son todas ellas, juntas, quienes permiten la transición del espíritu y la comprensión de la realidad.



 **Figura 3.** Fragmento de *Brevis Vita*. (2024). Laura Ruiz y Nicolás Vargas. Acrílico sobre lienzo.

**Fuente.** Fotografía tomada por el autor el día de la presentación de la obra (2024).

## Pensamientos finales

La realización de esta pintura, la expresión del pensamiento y su inseparable condición filosófica convergen en la experiencia de la creación; esta obra, su fundamento y su postura fueron previamente idea y ahora son materia e historia. Es nutritivo en el proceso investigativo tratar de pensarnos algunas nociones filosóficas de formas distintas o poco convencionales.

Consideramos que la materialización de esta idea pudo haber surgido de la necesidad por alternar entre teoría (en el discurso) e imagen (en la pintura), y cómo esto se relaciona con la facultad representativa (estéticamente) que puede ser explotada cuando se habla de filosofía. Por lo anterior, invitamos no solo a cuestionar los conceptos y corrientes tradicionales de la historia de la filosofía moderna a través de la representación, sino a buscar distintas formas de explicar y expresar lo que estas nociones proyectan en nuestra consciencia y/o espíritu.

Es en la creación y la representación donde se fortalecen los vínculos entre el conocimiento secular y epistémico con la imaginación y la expresión; así como es en el diálogo que se constituyen las afirmaciones valiosas que son las más adecuadas con lo que pensamos y sentimos.

*Brevis Vita*, además de ser una versión idealista de la historia, es producto de repensarse un fundamento clásico de la filosofía moderna y hacerlo más personal: creándolo y recreándolo.

## Referencias

Hegel, G. W. F. (1807/2006). *Fenomenología del espíritu* (A. Gómez, Trad.). Editorial Gredos. (Obra original publicada en 1807)

Kant, I. (1785). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Edición de Pedro M. Rosario Barbosa.

# La siembra del pensamiento: Un año en el semillero “Puntos de vista filosóficos sobre ética, sociedad y educación”

Dayron Osmar Correa Zea\*

En este momento, mientras miro mi biblioteca, cada volumen representa un pedazo del rompecabezas que he estado intentando armar durante este último año: mi comprensión de la investigación, mi participación en el semillero “Puntos de vista filosóficos sobre ética, sociedad y educación” y mi propia evolución intelectual. Un año. Un año que se ha convertido en un crisol donde se han fundido mis experiencias previas con la fascinación por el pensamiento crítico, un año que ha moldeado mi perspectiva sobre la investigación y sobre mí mismo, un año que me ha transformado.

Llegué al semillero con la sensación de poseer un bagaje intelectual relativamente sólido, o al menos eso creía. Mi formación como licenciado en Ciencias Sociales me había proporcionado una base sólida en el análisis de las estructuras sociales, políticas y económicas. Había aprendido a interpretar datos, a construir argumentos, a analizar fenómenos sociales complejos a través de diferentes lentes teóricos. La Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, por su parte, había añadido una dimensión práctica a mis conocimientos, enseñándome las complejidades de la transmisión del conocimiento y el impacto de la educación en la formación de individuos y sociedades. Había desarrollado habilidades para diseñar currículos, gestionar aulas, evaluar el aprendizaje y, sobre todo, a comprender la importancia del contexto social en la construcción del conocimiento.

A pesar de este bagaje, sentía una insatisfacción latente, una sensación de incompletitud. Mis estudios en Ciencias Sociales, por más completos que fueran, me habían dejado con la sensación de que faltaba algo fundamental, una pieza clave que permitiera articular de

---

## Cómo citar este artículo

Correa Zea, D. O. (2025). La siembra del pensamiento: Un año en el semillero “Puntos de vista filosóficos sobre ética, sociedad y educación”. *Zegusqua*, (4), 64-68.

---

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

\* Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria. Universidad La Gran Colombia.  
[correaz1@ulagrancolombia.edu.co](mailto:correaz1@ulagrancolombia.edu.co)

manera más profunda y significativa las diferentes piezas del rompecabezas social. Sentía la necesidad de ir más allá de las descripciones empíricas, de adentrarme en el terreno de las preguntas fundamentales, de explorar las raíces mismas de los problemas sociales y las ideas que moldean nuestra comprensión del mundo. Era una sed de profundización teórica, de un marco conceptual que me permitiera comprender las estructuras de poder, las relaciones sociales, y los valores que rigen nuestras vidas de una manera más completa y sistémica.

Esta necesidad me llevó a emprender la Licenciatura en Filosofía en la Universidad La Gran Colombia. La filosofía, con su capacidad para cuestionar los fundamentos mismos de nuestro conocimiento y de nuestra existencia, me parecía la herramienta ideal para articular mis conocimientos previos para alcanzar una comprensión más profunda de la realidad social. No se trataba simplemente de añadir una nueva capa de conocimiento a mi formación, sino de integrar la filosofía como una lente analítica que iluminara y diera sentido a mis estudios previos en Ciencias Sociales y Pedagogía.

Recuerdo mi primera reunión, la timidez inicial, la sensación de estar ante un grupo de mentes brillantes, la impresión de estar frente a un desafío intelectual de proporciones considerables. La atmósfera era palpablemente estimulante, un ambiente de intercambio intelectual donde la duda era valorada y el debate era la norma. Ahora, al mirar hacia atrás, veo no solo el crecimiento académico, sino también una metamorfosis personal, una transformación que ha ido más allá de la adquisición de nuevas habilidades o conocimientos.

El semillero, dirigido por el profesor Gilbert García, ha sido una escuela de formación investigativa en el sentido más amplio de la palabra. No se trató simplemente de aprender a manejar metodologías, aunque eso también fue una parte fundamental. Aprendimos a construir hipótesis robustas, a diseñar metodologías que fueran pertinentes y rigurosas, a analizar datos con un ojo crítico, a escribir con precisión y claridad, y a defender nuestras ideas con argumentos sólidos, confrontando las objeciones con inteligencia y respeto. El profesor García no se limitó a impartir conocimiento; él cultivó el pensamiento. Su papel trascendió el de un simple profesor; se convirtió en un mentor, un guía que nos acompañó en nuestro proceso de aprendizaje con una paciencia y una dedicación admirables. Recuerdo las sesiones del semillero, no como clases magistrales unidireccionales, sino como diálogos enriquecedores, donde sus intervenciones no eran la imposición de verdades dogmáticas, sino preguntas estimulantes que nos invitaban a explorar diferentes perspectivas, a cuestionar nuestras propias suposiciones y a construir nuestro propio entendimiento del mundo. Su aguda perspicacia era asombrosa, parecía poseer una capacidad casi sobrenatural para identificar los puntos débiles de nuestros argumentos y las lagunas en nuestro conocimiento sin desanimarnos ni hacernos sentir juzgados. Sus críticas, siempre constructivas, eran como señales que nos guiaban hacia un entendimiento más profundo, hacia una comprensión más matizada de la complejidad de los temas que abordábamos.

Su habilidad para estimular el pensamiento crítico era, quizás, su cualidad más destacada. No se conformaba con que repitiéramos teorías o parafraseáramos textos; nos desafiaba constantemente a pensar por nosotros mismos, a formar nuestras propias opiniones, a defender nuestras ideas con argumentos sólidos, a aceptar la crítica constructiva y a cuestionar las ideas establecidas. Nos enseñó a diferenciar entre opinión y argumento, entre creencia y conocimiento, entre dogma y evidencia. Nos incitó a buscar la verdad no como una meta definitiva, sino como un proceso continuo de búsqueda, de exploración y de cuestionamiento constante.

El estilo de dirección del profesor García era notablemente diferente a otros entornos académicos que había experimentado. En lugar de una relación jerárquica tradicional, basada en la autoridad del profesor y la sumisión del estudiante, se promovió un ambiente de confianza y colaboración. Se sentía un respeto mutuo, un aprecio por la diversidad de opiniones y un reconocimiento de que el aprendizaje era un proceso colectivo, donde todos teníamos algo que aportar. Sus clases no eran monólogos, sino diálogos, donde las preguntas de los estudiantes eran bienvenidas, estimuladas y cuidadosamente consideradas. Su humildad intelectual era contagiosa. Jamás pretendió poseer todas las respuestas; al contrario, compartía abiertamente sus propias dudas, sus propios desafíos intelectuales, mostrándonos que el camino de la búsqueda del conocimiento es un viaje continuo, lleno de incertidumbres y preguntas sin respuesta.

Pero más allá de la metodología, lo que verdaderamente ha transformado mi experiencia ha sido la interacción con mis compañeros. El semillero no ha sido una simple agregación de individuos, sino una comunidad de aprendizaje, un espacio de diálogo, de debate, de intercambio de ideas, de colaboración y, en ocasiones, de amistades genuinas. Hemos aprendido a escucharnos, a respetar nuestras diferencias, a construir consensos, incluso cuando las divergencias eran profundas. Hemos aprendido a valorar la diversidad de perspectivas, a entender que la riqueza de la investigación radica en la pluralidad de enfoques. Este espacio plural, este crisol de ideas, ha enriquecido mi visión y mi comprensión de las complejidades del mundo de una manera que ninguna clase magistral, por muy brillante que fuera, podría haber logrado. Las discusiones sobre ética, sociedad y educación, a menudo acaloradas, pero siempre respetuosas, nos han llevado a explorar los límites del conocimiento y a confrontar las contradicciones inherentes a nuestra realidad.

Mi propia trayectoria en el semillero ha estado marcada por mi creciente interés en las teorías marxistas y neomarxistas. He encontrado en estas perspectivas analíticas un marco conceptual poderoso para abordar los fenómenos contemporáneos, para comprender las estructuras de poder, las desigualdades sociales, las contradicciones inherentes a nuestro sistema capitalista, y las formas en que estas estructuras impactan en la educación y en la ética. No se trató simplemente de una adhesión acrítica a la ideología marxista. Al contrario, he aprendido a utilizar estas teorías como lentes analíticas, como herramientas para

comprender la complejidad del mundo, sin dejar de lado las críticas y las limitaciones inherentes a cualquier marco teórico. El estudio de las diferentes escuelas del marxismo, desde la ortodoxia marxista-leninista hasta las corrientes neomarxistas más críticas, han enriquecido mi comprensión de la dialéctica, del materialismo histórico y de la crítica de la ideología.

La aplicación práctica de la teoría ha sido un aspecto vital de mi experiencia en el semillero. La organización de eventos, la presentación de trabajos en congresos, la participación en debates académicos; cada una de estas experiencias ha sido una oportunidad para poner a prueba mis ideas, para confrontarlas con las opiniones de otros, para pulir mi discurso y para fortalecer mi capacidad de argumentación. El proceso de investigación, lejos de ser una actividad solitaria y aislada, se ha convertido en una experiencia colaborativa y profundamente enriquecedora. La preparación de las ponencias, la escritura de artículos académicos, la revisión de los trabajos de mis compañeros —todo este proceso ha contribuido a mi crecimiento como investigador—.

La preparación de los eventos, además del trabajo de investigación que implicaba, requería habilidades organizativas, habilidades comunicativas y un compromiso firme con la colaboración. La satisfacción de ver nuestro trabajo culminado, de ver a otros interesados en nuestras ideas, de generar espacios de debate sobre temas relevantes para la sociedad, ha sido invaluable. Estos eventos, además, nos permitieron asistir a otras presentaciones, enriqueciendo nuestra comprensión de diversos temas y expandiendo nuestra red de contactos académicos. Esta red de contactos, forjada en la colaboración y en el respeto mutuo, es un tesoro que llevaré conmigo más allá de mi paso por el semillero.

La experiencia no ha estado exenta de desafíos. Recuerdo las noches de insomnio, la frustración ante las dificultades metodológicas, las dudas sobre la validez de mis hipótesis, la incertidumbre sobre el rumbo de la investigación. Hubo momentos de duda, momentos en los que la magnitud de la tarea parecía abrumadora. Pero estos obstáculos, lejos de desanimarme, han fortalecido mi resiliencia y mi determinación. Cada superación ha sido una victoria personal, un paso más hacia la consolidación de mi formación como investigador. Estos momentos de dificultad, de hecho, han sido cruciales para mi aprendizaje, ya que me enseñaron la importancia de la perseverancia, la necesidad de revisar críticamente mi propio trabajo y la importancia de buscar apoyo en los demás.

Hoy, al concluir este primer año, siento una profunda satisfacción. El semillero no ha sido solo un lugar de aprendizaje académico, sino un espacio de crecimiento personal, un lugar donde he aprendido a pensar de manera crítica, a colaborar con otros, a superar mis limitaciones y a descubrir la belleza y la potencia de la filosofía como herramienta para comprender el mundo y transformarlo. Este año ha sido una semilla plantada, una semilla que espero germine y dé frutos en los años venideros. El camino aún es largo, pero la experiencia en este semillero me ha proporcionado las herramientas, el conocimiento

y, sobre todo, la convicción para seguir adelante. El viaje continúa. La luz de la tarde se desvanece, pero la llama del conocimiento, encendida en este año de trabajo intenso y enriquecedor, arde con fuerza. Y sé que continuará ardiendo.

En tiempos en los que la educación y la investigación enfrentan múltiples desafíos, la experiencia vivida en el semillero “Puntos de vista filosóficos sobre ética, sociedad y educación” me ha demostrado que aún existen espacios donde el pensamiento crítico florece, donde las ideas se cultivan en comunidad y donde la pasión por el conocimiento transforma realidades. Por ello, invito a quienes leen estas líneas —especialmente a estudiantes que sienten la inquietud por comprender el mundo de una manera más profunda y rigurosa— a sumarse a la vida académica activa, a buscar o crear sus propios espacios de reflexión, diálogo e investigación. Involucrarse en un semillero es mucho más que un complemento formativo: es una oportunidad para construir comunidad, fortalecer la voz propia, cuestionar lo establecido y aportar a la transformación social desde la filosofía y las ciencias humanas. Porque la semilla del pensamiento, cuando se siembra con dedicación y se riega con preguntas genuinas, tiene el poder de germinar en frutos de cambio, de conciencia y de compromiso.



## Abstract

Reading traditional tales allows us to analyse the lessons authors conveyed in their time, and bringing these stories into the present helps us understand contemporary events, learn life messages, and share experiences with others. Through a narrative inquiry approach, the study involved observing the first thirty-two episodes of a television series, focusing weekly on characters from fairy tales, myths, or legends featured in each episode. This was accompanied by storytelling sessions, dialogic activities, and written workshops designed to create a rich literacy environment for engaging with reading and writing. This study aims to harness multimedia resources—specifically Disney Plus's *Once Upon a Time*—to encourage reading in the classroom and enhance students' comprehension, semantics, vocabulary, grammar, and written production among Year 4 students (Class 401) at Manuelita Sáenz Public School during the afternoon session.

### Keywords

reading engagement; comprehension; semantics; vocabulary; *Once Upon a Time* series

## Introducción

Los libros han sido una valiosa herramienta por milenios, ya que permiten el acercamiento a los conocimientos heredados de generación en generación. En ese sentido, promover en las aulas el deseo de leer, de entender las lecturas y adquirir aprendizajes a través del texto escrito, correspondería a una finalidad importante de la escuela, que permitiría comprender el mundo, mejorar el léxico, la semántica e incluso la producción escrita. Es decir, no solo se debe enseñar a leer desde la decodificación de unos signos y símbolos impresos, o enseñar a codificar dichos símbolos en la producción escrita, sino también es necesario aprovechar los recursos multimediales actuales para promover la lectura, como por ejemplo películas, series o videojuegos.

Ausubel (s.f.) menciona la importancia de gestionar los aprendizajes a partir de conceptos e ideas previas, ofreciendo herramientas metacognitivas que aporten experiencias y conocimientos en afectación de su aprendizaje y aprovechados de manera significativa. Dicho de otra manera, un aprendizaje significativo que considere los saberes previos del alumno, los recursos multimediales del contexto y la confluencia entre estos y aquello que se debe aprender en la escuela. Así las cosas, el aprendizaje significativo debe propender un material representativo, aprovechable y relacionable, que fusione los saberes previos —subsunores— con las temáticas a presentar y las habilidades por desarrollar, posibilitando entendimiento y comunicación efectiva entre las personas.

Por lo tanto, esta investigación tiene como finalidad promover la lectura y mejorar la comprensión, la semántica y el léxico a través de la serie *Once Upon a Time* de *Disney Plus* en estudiantes de grado cuarto [401] del Colegio Manuelita Sáenz IED, jornada tarde. Siendo así, se propone observar un episodio por semana, identificando el personaje o la trama de cuentos, mitos o leyendas tradicionales que sale en dicho episodio, además de leer su historia, decorarla, añadirla a un libro, cuento que se construirá — asemejando el libro de cuentos de la serie— para finalmente desarrollar una sucesión de actividades pedagógicas a partir de cada lectura. Por consiguiente, se presenta un marco teórico que sustenta el ejercicio recomendado, el método investigativo a trabajar con los estudiantes, los resultados obtenidos tras la implementación de la propuesta y el diálogo entre la teoría, la metodología y los resultados, permitiendo una aproximación a la realidad, la exposición y la narración de experiencias y aprendizajes.

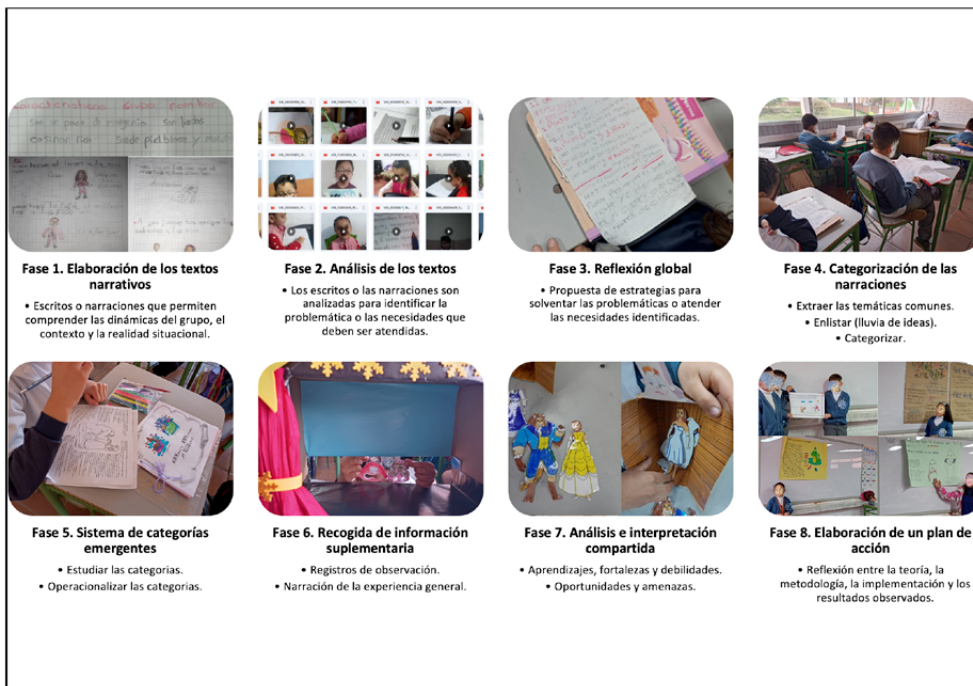
## Metodología cualitativa basada en la narración: investigación narrativa en educación

Como punto de partida, se observa a los estudiantes de grado cuarto [401] del Colegio Manuelita Sáenz IED, jornada tarde, en la localidad de San Cristóbal —Bogotá - Colombia—, quienes aprendieron a leer y escribir —junto con matemáticas y materias básicas del currículo— durante la pandemia del COVID-19, en un acompañamiento flexibilizado a causa de la cuarentena establecida por el Gobierno nacional en el 2020 a través del Decreto 457. Por tal razón, son estudiantes que presentan dificultades en sus trabajos de escritura, participaciones en clase, lectura, comprensión, habilidades básicas, cálculo y traducción. En otras palabras, según Lipman (2017), traducir es la preservación de la verdad. Con esto, se ve la necesidad de reforzar las habilidades de lectura y escritura afectadas por la pandemia, desarrollar procesos de pensamiento superior, correspondientes al pensamiento crítico, creativo y cuidadoso (Lipman, 1998), permitir espacios para superar el temor a expresar las ideas en público, mejorar la fluidez y comprensión de lectura y disminuir las dificultades de cohesión, coherencia y adecuación en la escritura.

En consecuencia, surge la pregunta: ¿cómo promover la lectura, mejorar su comprensión y fluidez, abrir espacios de diálogo y solventar las dificultades de escritura por medio de un recurso multimedial como lo es la serie *Once Upon a Time* de *Disney Plus* en los niños y las niñas del Colegio Manuelita Sáenz IED, jornada tarde? Para ello, se plantean estrategias con el objetivo de promover lectura diaria en el aula, gestionar actividades de comprensión de lectura, oralidad, semántica, léxico, adecuación, cohesión y coherencia, a partir de la observación y el análisis de cada episodio de la serie *Once Upon a Time* de *Disney Plus*, por medio de una investigación narrativa en educación. Este tipo de investigación pertenece a la investigación cualitativa, desde la cual se permite un acercamiento de la acción propia del investigador, tener en cuenta su locución y acudir a la narración de los sujetos participantes atendiendo a la voz de cada uno (Nieto-Bravo y Pérez-Vargas, 2022).

Desde ese punto de vista, se gestiona una relación dialogal en interacción entre el emisor y el receptor, intercambiando roles en la conversación para mantener una acción comunicativa y dinámica durante el desarrollo de la propuesta investigativa de acuerdo con una ética de responsabilidad, respeto y cuidado. De esta manera, el investigador propone espacios de indagación, orientando las conversaciones, participando en las mismas, pero brindando la seguridad a los demás participantes para que su voz sea respetada y escuchada, y que pueda interactuar libremente, aprendiendo a hablar, a empoderarse como sujeto comunicativo y a asumir una postura crítica, creativa y cuidadosa frente a una temática propuesta. De eso se trata la investigación narrativa en educación, al reconocer al otro, comprendiendo la importancia de escuchar y favoreciendo espacios discursivos, de expresión y de narrativas vivas al interior del aula de clase, en pro de una transformación individual e incluso de la comunidad participante (Márquez *et al.*, 2017; Nieto-Bravo y Pérez-Vargas, 2022).

Por consiguiente, tal propuesta se esboza desde ocho fases propias de este tipo de investigación en co-construcción con los participantes de la investigación: elaboración de los textos narrativos, análisis de dichos textos, reflexión global, categorización de las narraciones, sistema de categorías emergentes, recogida de información suplementaria, análisis e interpretación compartida y elaboración de un plan de acción. En la Figura 1 se sintetiza cada una de las fases mencionadas.



**Figura 1.** Esquema de las fases de la investigación narrativa en educación Márquez *et al.* (2017).

**Nota.** Las fotografías corresponden al trabajo desarrollado en el aula con los estudiantes de grado cuarto [401] del Colegio Manuelita Sáenz IED, jornada tarde.

## Lectura, escritura, comprensión de lectura, oralidad y traducción: Elementos de un conjunto universal

De acuerdo con lo anterior, una adecuada adquisición de los procesos lectores permite garantizar aprendizajes coherentes, donde la lectura fundamenta los conocimientos y apoya la argumentación. Igualmente, el aprendizaje efectivo y eficiente de la lectura permite diálogos socioculturales pertinentes y argumentados donde se gestione la identidad en cada persona como sujeto social, con valores y representaciones culturales específicas. En ese sentido, los ambientes letrados y la diversidad de interacciones con la literatura, la lectura y la escritura permiten curiosidad, interés por profundizar e indagar, reflexiones críticas e interacción con otros agentes como pares, docentes y familiares para conocer, compartir y comprender el mundo a partir de los libros y relatos que se dispongan para sí (Valls *et al.*, 2008; Dehaene, 2015; Suzuki *et al.*, 2016). Asimismo, se propone ver la serie *Once Upon a Time*, pues en cada episodio aparece un personaje de la literatura clásica que insta a indagar sobre sus correspondientes historias. Así pues, los relatos, los cuentos y las narrativas tradicionales promueven la esperanza en cada individuo, instando a mejorar aquello que no funciona bien, resolver los problemas cotidianos y buscar ser mejores humanos cada día (Horowitz y Kitsis, 2011-2018).

Desde esta perspectiva, la lectura es una habilidad básica que conlleva decodificar una serie de signos y símbolos propios de una lengua para transmitir un mensaje, comunicar una información y narrar historias que viven de generación en generación. Por ende, la escritura corresponde a la habilidad contraria y complementaria; la escritura codifica los signos y símbolos propios de una lengua con la finalidad de recoger aprendizajes, historias, ideas y pensamientos para comunicarlos a los demás, para compartirlos y mantenerlos vivos por generaciones. Siendo así, la comprensión lectora corresponde a una dimensión de la lectura que busca entender el mensaje transmitido a partir de códigos, signos y símbolos, interpretar su funcionalidad en el contexto presente y proyectar esos aprendizajes en apoyo de la comunidad para mejorar la sociedad y la globalidad. En realidad, la base de todo este proceso está inmersa en la oralidad. La oralidad es la principal habilidad que tienen los seres humanos para transmitir sus mensajes y comunicarse con el mundo circundante. Lo anterior, con la finalidad de dar a conocer sus necesidades básicas, apropiarse de un talento, buscar soluciones a las problemáticas que le aquejan, socializar, encontrar el amor y narrar todas las experiencias que vive (Lipman, 1998; Cassany, 2006; Valls *et al.*, 2008; Lomas, 2017).

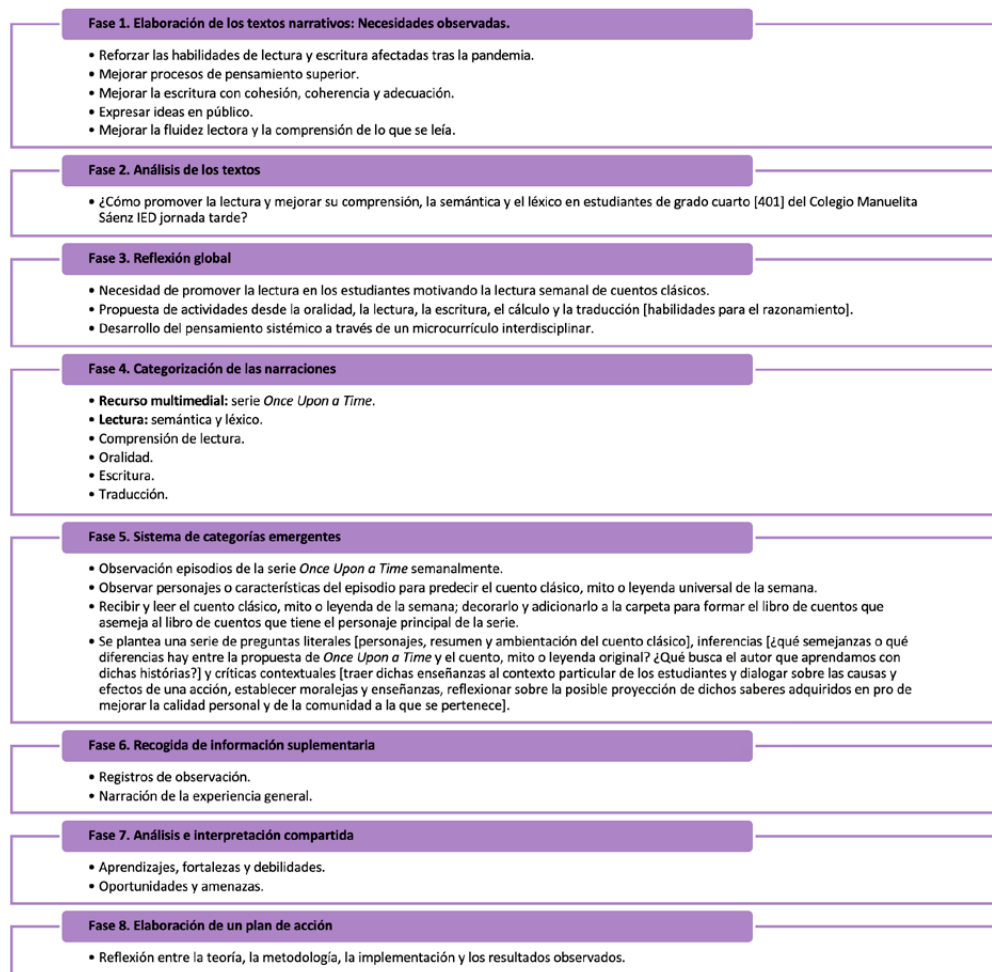
Por último, la traducción representa la necesidad de preservar la verdad, de recibir la información de forma oral o escrita, entenderlo e interpretarlo, generar posturas, recoger más información, complementar y concluir con argumentos sólidos, fiables y verídicos que permitan el crecimiento del conocimiento y el aprendizaje sobre los errores. A su


vez, conlleva conocer la historia de la humanidad y crecer con base a ella, gestionando un mundo consciente de sus debilidades y fortalezas, pero también más humano, más entregado al cuidado del planeta, del medioambiente circundante, de los demás y, sobre todo, de sí mismo, como el verdadero punto de partida. En otros términos, un ser humano con un pensamiento sistémico desarrollado, desde lo crítico, lo creativo y lo cuidadoso (Lipman, 1998; Collado-Ruano y Aguilar-Gordon, 2023; Figueroa y Sátiro, 2023).

De ahí que se aproveche un recurso digital en la plataforma de emisión en continuo [Disney Plus] llamado *Once Upon a Time*, la cual es una serie de siete temporadas y cada una consta de veintidós episodios. Para la realización de este proyecto, solo hubo la oportunidad de observar la primera temporada y diez episodios de la siguiente. En dicha serie toman los personajes clásicos de cuentos, mitos y leyendas de la literatura tradicional y tras un hechizo los traen al mundo real en una ciudad de Estados Unidos, donde una salvadora tiene la misión de romper tal hechizo, devolver la memoria perdida a los personajes sobre quiénes son ellos en realidad y darles sus finales felices. Su principal herramienta es un libro de cuentos clásicos donde aparecen las narraciones de cada personaje, pero con sutiles intersecciones entre ellos (Horowitz y Kitsis, 2011-2018).

El proyecto dejó ver un episodio semanalmente [ver anexo 1], destacando lo siguiente: permitir que los estudiantes identifiquen el personaje de cuentos infantiles o de mitos que sale en ese episodio; recibir el cuento o mito original para su correspondiente lectura y decoración; desarrollar una serie de ejercicios reflexivos que van desde el momento de la lectura; generar cuestionamientos orientadores al diálogo, al compartir pensamientos, lo que entendieron, las diferencias entre lo presentado en la serie y lo encontrado en los cuentos o mitos y la conexión de dichos aprendizajes con la vida cotidiana; escribir en sus cuadernos las reflexiones y conclusiones a las que se llegaron en cada pregunta; gestionar la traducción de los símbolos y signos presentes en cada historia narrada, preservando la verdad y buscando aprendizajes en pro de sus propios proyectos de vida.

Cada cuento decorado se archivó en una carpeta que asemejaba al libro de cuentos que aparece en la serie *Once Upon a Time*. Las diferentes vivencias se consignaron en registros de observación [ver anexo 2], las cuales se recopilaron para un análisis de debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas, en el cual se insta a la narración y al diálogo como parte de la investigación narrativa en educación, pero principalmente para narrar los aprendizajes más relevantes que dejó el proceso y con la invitación y motivación para continuar viendo la serie, leyendo y reflexionando en aquellos aprendizajes que se pueden extraer de los libros físicos y electrónicos [Figura 2].



 **Figura 2.** Resumen del análisis cualitativo por cada fase de la investigación narrativa en investigación.

Fuente: elaboración propia.

## Intersección entre la literatura y otros recursos multimediales como series de televisión

Teniendo en cuenta que el conocimiento adquirido se basa en aquellas acciones lingüísticas significativas suministradas por interacciones con los mayores y con el entorno, la alfabetización inicial corresponde al proceso de construcción de conceptos que realiza el niño con relación a las funciones que tienen las letras y números [signos] y también del material impreso circundante (Suzuki *et al.*, 2016). Para el caso de esta investigación, el trabajo desarrollado gestionó la curiosidad en los estudiantes, pues cada capítulo instaba a conocer qué personaje iba a aparecer y, por lo tanto, qué cuento se leería durante la semana. Fue interesante ver a los niños en indagación, comprendiendo el mensaje de

la historia, prediciendo el cuento de la semana o con el deseo de leer el libro completo cuando solo se podía leer fragmentos o resúmenes por el tiempo tan reducido de las clases. Del mismo modo, se permitió la introspección con relación al enlace de cada historia con la vida real, el mensaje que quería transmitir el autor, las vivencias cotidianas y cómo ser mejores cada día.

Asimismo, la serie presenta personajes maravillosos que llegan al mundo real y la primera reflexión que aborda el proyecto de investigación corresponde a la esencia de cada personaje. Por ejemplo: en la tierra fantástica, Pepe Grillo es una conciencia que aconseja y ayuda a Pinocho, pero al llegar al mundo real, se convierte en un psicólogo. Es decir, todos los individuos tienen una esencia y es gratificante hablar con los niños sobre su proyecto de vida, que piensen en esa esencia que hay en sí mismos, esa habilidad especial, ese don que les permitirá ser profesionales en el futuro. Lipman *et al.* (2002) establecen la importancia de enseñar a encontrar conexiones: “No es solo aprender a ver las palabras y pronunciarlas, sino aprender a captar los significados de las palabras en los contextos en los que aparecen” (p. 72).

La segunda reflexión se centra en la misma creación literaria, en leer una historia y crear más narraciones a partir de ella: transformar al villano del cuento en el héroe de su propia historia, rescatar a la princesa desde otra perspectiva o permitir la interrelación entre personajes de diversos cuentos en un solo relato. Esta experiencia brindó a los estudiantes la confianza de que ellos también podían escribir y crear nuevos escritos. De esta manera, se desarrolló una habilidad admisible de lectura y escritura, pero se gestionaron niveles más avanzados como razonar, creatividad, capacidad de juicio y apreciación e inventiva (Lipman, 1998).

En esta misma línea, la serie también expone el valor de la esperanza encarnado en el libro de cuentos que recibe el personaje principal —Henry— en la primera temporada. Se observan situaciones difíciles, no se pueden evitar los problemas y las dificultades, pero al tener la claridad de su existencia, se identificó la idea de que con esperanza se puede alcanzar la magia. La serie también repite firmemente que toda magia viene con un precio (Horowitz y Kitsis, 2011-2018) y al dialogarlo en el salón de clase se concluyó que todas las personas tienen sueños, quieren lograr cosas grandiosas como graduarse del bachillerato, ir a la universidad, recibir su título profesional, entre otros, pero que, para llegar a esa meta, es necesario pagar un precio. El precio corresponderá a estudiar, levantarse temprano, hacer trabajos y tareas, trasnocharse y llorar cuando no se dé a feliz término lo propuesto inicialmente. Ese es el precio y se debe pagar; al final, cuando se logre la meta, cuando se alcance la magia, se sentirá regocijo. Con relación a esto, Lipman (1998) recomienda que “Para mejorar la capacidad de pensar, se apunta a que un buen pensamiento implica generalmente una sensibilidad intensa por el contexto concreto” (p. 29).

Ahora bien, Henry —el personaje principal— tenía un libro donde estaban todos los cuentos, el cual es la base de toda la serie. Como parte importante del plan lector, se recreó dicho libro. Se realizó una portada muy similar a la del texto de la serie y la docente semana a semana fue organizando cada cuento, dejando en el centro las imágenes relacionadas con dicho relato. Los niños leían las historias, decoraban los dibujos a su gusto, completaban palabras según la lectura en voz alta y llevaban a cabo ejercicios de comprensión lectora que posteriormente se iban archivando en una carpeta decorada por ellos, asemejando el libro de la serie. En total se leyeron treinta historias, se realizaron ocho talleres de producción escrita y una exposición en foro institucional durante el año lectivo institucional. Como mencionan Valls *et al.* (2008), el aprendizaje reconoce todas las interacciones y de la apertura que dé la escuela para gestionar dichas interacciones entre semejantes y personas del contorno en espacios dialogantes y de ayuda mutua; esto incrementa la dimensión instrumental.

Por último, la serie muestra la relevancia de las segundas oportunidades, presentando las situaciones que llevaron a los villanos de los cuentos tradicionales a convertirse en malas personas, pero que el deseo de cambiar, la disciplina y la perseverancia los ayuda a ser mejores, a enmendar sus errores, a restablecer derechos y a la no repetición. Así pues, se conformaron espacios dialogantes que mostraron problemáticas convivenciales, bajo las cuales se gestionaron la promoción de acciones en pro del bienestar de la comunidad, la prevención de riesgos, la atención a situaciones que se estaban presentando en el aula y el seguimiento de acontecimientos, lecturas, escritos y conversaciones dadas en otras clases —por ejemplo: cuando se vio el episodio *T1 E15 Caperucita Roja*, junto con la lectura del cuento original y la leyenda del *Hombre lobo*, donde se establecieron reflexiones entorno al cuidado personal, a la sexualidad y el *bullying*, además de gestionar la reflexión entorno a que uno mismo es quien se pone los límites o los peligros—. En este caso, Lipman *et al.* (2002) plantean que pensar es un proceso natural, producto de una estructurada conversación y que la misión de la escuela es fomentar aulas dialogantes que transformen al niño para que piense mucho más como un estudiante analítico.

En conclusión, los diálogos entre los estudiantes y los mayores que ingresan al salón de clase para facilitar las interacciones permiten una pedagogía de la pregunta siguiendo los lineamientos de Freire, donde los niños razonan sus respuestas y argumentos, siendo conscientes de los aprendizajes adquiridos, es decir, de su metacognición (Valls *et al.*, 2008). Igualmente, desarrollan su pensamiento sistémico desde lo crítico —juicios razonables basados en criterios, la autocorrección y la sensibilidad al contexto—, lo creativo —originalidad, imaginación, independencia, experimentación, holismo y expresión— y lo cuidadoso —conservando lo que aprecia, reflexionando desde lo normativo y siendo empático con los demás— (Lipman, 2017).

A manera de recomendaciones finales, se proyecta para nuevos estudios el desarrollo de la creatividad en la promoción de la producción escrita a partir de los aprendizajes obtenidos en la presente experiencia significativa. De igual manera, sería relevante en la investigación aulica propender en la construcción de experiencias alrededor de proyectos de vida inspirados desde las reflexiones que surgen de la presente investigación, es decir, desde los diálogos promovidos en la intersección de cada episodio, la literatura propuesta intencionalmente y los conversatorios desarrollados a partir de preguntas orientadoras. Y, en general, profundizar en el desarrollo del pensamiento sistémico, tomando como base las teorías de Mathew Lipman y las aulas dialogantes.

## Agradecimientos

Se hace un agradecimiento especial a toda la comunidad educativa del Colegio Manuelita Sáenz IED por la colaboración para suministrar las herramientas necesarias en el desarrollo del presente proyecto y el acompañamiento correspondiente.

## Referencias

- Ausubel, D. (s.f.). *Teoría del aprendizaje significativo*. <https://www.educainformativa.com/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Collado-Ruano, J. y Aguilar-Gordon, F. (2023). Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinar. En J. Collado-Ruano y F. Aguilar-Gordon (Eds.), *Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinar* (pp. 19-58). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Decreto 457. (2020, 22 de marzo). Por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus COVID-19 y el mantenimiento del orden público.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula* (Y. Sevilla y M. J. D'Alessio, Trad.) [PDF]. Grupo Editorial Siglo XXI. <https://neuropsicologiainfantil.usanbuenaventura.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/aprender-a-leer-de-las-ciencias-cognitivas-a-la.pdf>

- Figueroa, V. y Sático, A. (2023). *Filosofía lúdica: Comunidad de diálogo (hábitos de vida saludable)*. [https://www.bbvaaprendemosjuntos.com/wp-content/uploads/2023/10/pensar\\_1\\_modulo\\_habitos\\_de\\_vida\\_saludable\\_0.pdf](https://www.bbvaaprendemosjuntos.com/wp-content/uploads/2023/10/pensar_1_modulo_habitos_de_vida_saludable_0.pdf)
- Grimm, J. L. (2013). *Cuentos de los hermanos Grimm* [PDF]. Imprenta Nacional Editorial Digital.
- Horowitz, A. y Kitsis, E. (2011-2018). *Once Upon a Time (Érase una vez)* [Serie de televisión]. Canal original ABC; actualmente en Disney Plus.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (V. Ferrer, Trad.). Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2017). *Thinking in education*. Octaedro.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. (2002). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras: Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Richmond.
- Márquez, M. J., Padua, D. y Prados, M. E. (2017). Capítulo 9. Investigación narrativa en educación: Aspectos metodológicos en la práctica. En S. Redon y J. F. Angulo (Eds.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 133-148). Miño y Dávila Editores.
- Nieto-Bravo, J. A. y Pérez-Vargas, J. J. (2022). *Investigación narrativa en educación: Reflexiones metodológicas* [PDF]. Ediciones USTA.
- Suzuki, E., Solís, M. C. y Baeza, P. (2016). *Enseñar a leer y escribir en educación inicial* [Libro electrónico]. Ediciones Universidad Católica de Chile. <https://doi.org/978-956-14-2613-9>
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

# Anexos

## Anexo 1. Plan lector

La mayoría de los cuentos se extrajeron del libro digital de los Hermanos Grimm (Grimm, 2013) y otros se consultaron por internet.

Semana académica	Item	Nombre	Semana académica	Item	Nombre
1	episodio Once Upon A time	T1 E1 El Piloto	19	episodio Once Upon A time	T1 E19 El regreso
	cuento	Blancanieves		cuento	cuento infantil el niño y la estrella
2	episodio Once Upon A time	T1 E2 Lo más amado	20	episodio Once Upon A time	T1 E20 El Extraño
	cuento	El Enano Saltarín (Rumpelstitskin)		cuento	Pinocho
3	episodio Once Upon A time	T1 E3 La Careta	21	episodio Once Upon A time	T1 E21 Una manzana roja como la sangre
	Taller de escritura	construir el libro cuento - decorar la portada.		taller de escritura	Diálogo sobre las partes de un informe y elaboración de un informe que explique como atender una emergencia en el salón cuando los compañeros se raspan o les sale sangre por la nariz.
4	episodio Once Upon A time	T1 E4 El precio del Oro	22	episodio Once Upon A time	T1 E22 Una tierra sin magia
	cuento	Cenicienta		cuento	Maléfica
5	episodio Once Upon A time	T1 E5 Esa pequeña Voz	23	episodio Once Upon A time	T2 E1 Roto (broken)
	cuento	El titiritero Miedoso de Pedro Urbina		cuento	La Bella Durmiente
6	episodio Once Upon A time	T1 E6 El Pastor	24	episodio Once Upon A time	T2 E2 Somos Ambos
	cuento	El Rey Midas		taller de escritura	Preparación de exposiciones sobre el libro que leyeron en vacaciones y que pidieron prestado en la biblioteca del Colegio.
7	episodio Once Upon A time	T1 E7 El cazador Solitario	25	episodio Once Upon A time	T2 E3 La dama del lago
	cuento	El libro de la Selva (resumen)		cuento	Lancelot Arturo y la mesa redonda
8	episodio Once Upon A time	T1 E8 Almas desesperadas	26	episodio Once Upon A time	T2 E4 El cocodrilo
	Taller de escritura	Taller sobre las partes del cuento. Crear un pequeño cuento con ayuda de una imagen dada por la docente.		Libro	Garfio Peter Pan (Resumen) Ver reseña de <a href="https://www.instagram.com/fariddeck/reel/C72507eld-i/">https://www.instagram.com/fariddeck/reel/C72507eld-i/</a>
9	episodio Once Upon A time	T1 E9 El norte verdadero	27	episodio Once Upon A time	T2 E5 El Doctor
	cuento	Hansel y Gretel		Libro	Frankenstein (resumen)
10	episodio Once Upon A time	T1 E10 7:15 am	28	episodio Once Upon A time	T2 E6 Tallahassee
	cuento	La sabia decisión del Rey por Cristina Lombardi		cuento	Las Habichuelas Mágicas
11	episodio Once Upon A time	T1 E11 Fruto del árbol venenoso	29	episodio Once Upon A time	T2 E7 La criatura de la luna
	cuento	Aladin		Levenda	El hombre lobo
12	episodio Once Upon A time	T1 E12 Superficial	30	episodio Once Upon A time	T2 E8 En las tinieblas
	cuento	La Bella y la Bestia construcción de un titiritero y decorar a los personajes del cuento para cambiarles la ropa.		taller de escritura	Creación de cuento. Revisando las partes de un cuento con ayuda de un dado. Cada cara del dado representa un personaje, un ambiente y una situación problema.
13	episodio Once Upon A time	T1 E13 Lo que le sucedió a Frede	31	episodio Once Upon A time	T2 E9 La Reina de corazones
	cuento	La Dama del Lago (fragmento tomado de las leyendas del Rey Arturo)		Libro	Alicia en el país de las maravillas. Se retoma la lectura del resumen 1 y se continua con la lectura del resumen 2 donde aparece la reina de corazones.
14	episodio Once Upon A time	T1 E14 Soñador	32	episodio Once Upon A time	T2 E10 El juego del grillo
	cuento	Los enanos mágicos		levenda china	La leyenda del atrapasueños elaboración de atrapasueños
15	episodio Once Upon A time	T1 E15 Caperucita Roja	33	episodio Once Upon A time	T2 E11 El forastero
	cuento	Caperucita roja		Levenda china	La leyenda del Yaoguai
16	Levenda	Ver la reseña de Farid <a href="https://www.instagram.com/fariddeck/reel/C1aL1VHNFs/">https://www.instagram.com/fariddeck/reel/C1aL1VHNFs/</a>	34	episodio Once Upon A time	T2 E12 En nombre del hermano
	episodio Once Upon A time	T1 E16 Corazón oscuro		taller de escritura	Exposición de sus carpetas y trabajos en FORO INSTITUCIONAL DEL COLEGIO
17	cuento	La llave mágica	35	episodio Once Upon A time	T2 E13 Diminuto
	episodio Once Upon A time	T1 E17 El truco el sombrero		cuento	Gigante
18	Libro	Alicia en el país de las maravillas hasta donde aparece el gato Shesare (resumen 1 parte)	36	episodio Once Upon A time	T2 E14 Manhattan
	Taller de escritura	Trabajar las partes de la noticia. Redactar una noticia donde se cuente la historia del mucachacho en el establo como se presentaría en las noticias o en el periódico.		cuento	Creación de un cuento. Se escoge una frase de la cual se va a construir un cuento que comience con la frase Había una vez...

**Anexo 2.** Formato de registro de observación

<p><b>Registro de observación</b>  <b>Encuentro 1</b></p> <p><i>Implementado por:</i> _____  <i>Fecha de elaboración:</i> _____  <i>Fecha de aplicación:</i> _____  <i>Hora:</i> _____  <i>Lugar:</i> _____  <i>Participantes:</i> _____</p>	
<b>Descripción observación</b>	<b>Interpretación y análisis</b>
<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<b>Oportunidades</b>	<b>Amenazas</b>
<b>Conclusiones</b>	
<b>Evidencias</b>	

# Entre el español y el sikuani: bilingüismo en contextos escolares, un estudio sociolingüístico

Between Spanish and Sikuani: Bilingualism in  
School Contexts, a Sociolinguistic Study

Sara Milena Gaitán Martínez\*  
Ana Sofia Franco Prada\*\*

## Resumen

Este artículo surge de la experiencia investigativa que comenzamos a desarrollar en el semillero de investigación *Mubasuca, Liweisi, Yuweisi: Saberes y memorias compartidas* de la Universidad Pedagógica Nacional, como estudiantes de la Licenciatura en Español e Inglés. Se presenta aquí un avance de investigación, que tiene como objetivo analizar los factores sociales y prácticas lingüísticas que influyen en el bilingüismo de los estudiantes de décimo y undécimo grado del colegio Kuwei, ubicado en el Resguardo Wacoyo, municipio de Puerto Gaitán, en el departamento del Meta. En él se buscó identificar las condiciones del bilingüismo y los factores que lo afectan, con el fin de contribuir a la preservación de la lengua sikuani, en un contexto donde la lengua indígena enfrenta presiones de lenguas dominantes.

Metodológicamente, se enmarca en el tipo de investigación cualitativa, con enfoque histórico-hermenéutico y método estudio etnográfico descriptivo, apoyado en técnicas e instrumentos de recolección de información como el trabajo de campo, la observación participativa y entrevistas semiestructuradas, con procesos de análisis sociolingüístico descriptivo, cuyos resultados muestran un bilingüismo en la comunidad, esto en razón a que el español predomina en ámbitos académicos, mientras que el sikuani se reserva para contextos familiares y culturales. De igual modo, se identificaron fenómenos como el

## Cómo citar este artículo

Gaitán Martínez, S. M. y Franco Prada, A. S. (2025). Entre el español y el sikuani: bilingüismo en contextos escolares, un estudio sociolingüístico. *Zegusqua*, (4), 82-91.

\*\*\*\*\*

\* Estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente, inscrito en los programas de Licenciatura en Español e Inglés. [smgaitanm@upn.edu.co](mailto:smgaitanm@upn.edu.co)

\*\* Estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente, inscrito en los programas de Licenciatura en Español e Inglés. [astrancop@upn.edu.co](mailto:astrancop@upn.edu.co)

cambio de código, la interferencia lingüística y la incorporación del inglés, influenciado por el uso de tecnologías y la globalización. Estos hallazgos reflejan la complejidad de las dinámicas lingüísticas en la comunidad sikuani, donde la identidad cultural actúa como un mecanismo de resistencia frente a la presión de las lenguas dominantes.

### Palabras clave

Bilingüismo; sociolingüística; oralidad; lenguas en contacto

## Abstract

This article emerges from the research experience developed within the *Mubasuca, Liweisi, Yuweisi: Shared Knowledge and Memories* research group at the National Pedagogical University, as students of the Bachelor of Arts in Spanish and English Teaching. This paper presents a research progress report aimed at analysing the social factors and linguistic practices influencing bilingualism among Year 10 and 11 students at Kuwei School, located in the Wacoyo Indigenous Reserve, municipality of Puerto Gaitán, in the department of Meta. The study sought to identify the conditions of bilingualism and the factors affecting it, with the goal of contributing to the preservation of the Sikuani language in a context where the Indigenous language is under pressure from dominant languages.

Methodologically, the study is framed within qualitative research, with a historical-hermeneutic approach and descriptive ethnographic case study method. It was supported by information-gathering techniques such as fieldwork, participant observation, and semi-structured interviews. The analysis followed a descriptive sociolinguistic process. Results indicate the presence of bilingualism within the community, with Spanish dominating academic settings while Sikuani is largely reserved for familial and cultural domains. The study also identified phenomena such as code-switching, linguistic interference, and the incorporation of English, influenced by the use of technology and globalisation. These findings reflect the complexity of linguistic dynamics in the Sikuani community, where cultural identity functions as a mechanism of resistance against the pressure of dominant languages.

### Keywords

bilingualism; sociolinguistics; orality; languages in contact

## Introducción

El resguardo Wacoyo, territorio ancestral del pueblo sikuani, ubicado en Puerto Gaitán (Meta), constituye un escenario sociolingüístico complejo en donde coexisten la lengua originaria (sikuani) y el español como lenguas en contacto. Esta dinámica bilingüe está marcada por tensiones entre la vitalidad lingüística tradicional y la presión de la lengua dominante, mediada por factores como la identidad cultural, las relaciones intergeneracionales y los procesos educativos formales.



Figura 1. Resguardo Wacoyo.

Fuente: archivo personal.

En este contexto, el Colegio Kuwei — institución educativa del resguardo — emerge como espacio observacional, en donde se evidencia una progresiva disminución en el uso del sikuani entre los jóvenes, esto ya que, “se vienen produciendo una crisis de valores que se manifiestan en la poca importancia que le prestan los jóvenes ... pérdida de saberes ancestrales, que, al no ser valorados adecuadamente, terminan por ser relegados por la institución educativa.” (Blandón *et al.*, 2015, p. 49) por lo cual se observó que este lugar se convierte en un espacio clave para analizar las particularidades que afectan el uso y la convivencia de ambas lenguas, por lo que se planteó la pregunta: ¿Qué factores sociales y prácticas lingüísticas han influido en las condiciones del bilingüismo de los estudiantes de décimo y undécimo grado del colegio Kuwei, en el resguardo Wacoyo de la comunidad sikuani?



Figura 2. Estudiantes en el colegio Kuwei

Fuente: archivo personal.

En una posible respuesta al interrogante, se planteó como objetivo general analizar dichos factores y prácticas vinculadas al bilingüismo, mientras que los objetivos específicos buscan identificar las condiciones en las que se manifiesta este bilingüismo y determinar los factores sociales y lingüísticos que lo influyen, aportando una comprensión profunda de la realidad educativa y cultural de esta comunidad.

Respecto a la metodología implementada, se hizo un análisis detallado de las perspectivas y acciones de los estudiantes de décimo y undécimo grados del colegio Kuwei, pertenecientes a la comunidad sikuani. Este análisis se ha desarrollado mediante una investigación cualitativa con un enfoque histórico-hermenéutico, el cual permite interpretar y comprender el significado de las prácticas socioculturales y lingüísticas de los participantes en su contexto histórico y social. Como señalan Sampieri *et al.* (2003), este enfoque se basa en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones humanas y sus instituciones.



Figura 3.

Fuente: archivo personal.

A partir de la implementación del método etnográfico descriptivo, se están recopilando y analizando las dinámicas sociolingüísticas presentes en el colegio Kuwei, en los grados 10° y 11°; para ello una de las técnicas de recolección de información es el trabajo de campo. Asimismo, se aplicaron instrumentos de recolección de información, como la observación participativa y no participativa, la aplicación de entrevistas semiestructuradas, una aproximación más completa a la realidad lingüística y sociocultural de los estudiantes, descrita en diarios de campo y evidencias fotográficas de los talleres realizados. Estas se han aplicado a la población seleccionada, conformada por los estudiantes de décimo y undécimo grado del colegio Kuwei, ubicado en el resguardo Wacoyo de la comunidad sikuani, en el departamento del Meta.

Por otra parte, los referentes teóricos para el desarrollo de esta investigación se organizaron de acuerdo con las categorías de análisis: oralidad, bilingüismo y lenguas en contacto. Según Edwin Agudelo (2009), la oralidad se entiende como un sistema cultural

que, a través de la palabra, “trasmite unas maneras particulares de construcción de sistemas identitarios y de configuración de subjetividades que son mediados por lo oral en la lengua materna, pues se transmiten comportamientos, creencias y saberes, formas de vivir y sentir la vida” (p. 18). Este proceso no solo incluye la transmisión de conocimientos, creencias y comportamientos, sino que también establece relaciones entre los sujetos y otros seres de la naturaleza, por lo cual, la oralidad cumple un papel fundamental como mediadora de conocimiento, ya que

esto implica que lo oral pone en escena la palabra como ejercicio para aprender las relaciones que se tejen entre lo vivo y que son mediadas por la lengua en la medida en que expresa un modelo de comportamiento social que en sí mismo es también un modelo para producir comportamientos. (Agudelo, 2009, p. 19)

Por otro lado, el bilingüismo, según Moreno-Fernández (1998), consiste en el

dominio pleno, simultáneo y alternante de dos lenguas; en el otro extremo se encontrarían las definiciones de límites menos angostos, las que hablan de bilingüismo para referirse simplemente al conocimiento de una segunda lengua, sea en el grado que sea. (p. )

Para esta investigación, se retoma la perspectiva social del bilingüismo, siguiendo a Weinreich (citado por Moreno-Fernández, 1998), quien lo define como “la práctica de dos lenguas usadas alternativamente”. En este sentido, se consideran tres situaciones principales:

1. Una primera condición en la que “cada una de las lenguas es hablada por un grupo diferente; se trata de grupos monolingües que, al yuxtaponerse, constituyen una comunidad bilingüe y que requieren la intervención de algunos individuos bilingües para comunicarse entre sí”.
2. Una segunda situación en la que “todos o prácticamente todos los hablantes serían bilingües”.
3. Finalmente, una tercera situación en la que se “recoge la coexistencia de un grupo monolingüe, por lo general dominante desde una perspectiva sociológica, y otro bilingüe, a menudo minoritario” (Moreno-Fernández, 1998, p. 212).

Estas situaciones permiten analizar las dinámicas lingüísticas en la comunidad sikuani y su relación con el español.

De igual modo, el concepto de lenguas en contacto, tomado de Moreno-Fernández (1998), se da “cuando lo establecen dos o más lenguas cualesquiera en una situación cualquiera”. Los fenómenos derivados del contacto lingüístico se agrupan en tres categorías:

1. Fenómenos derivados del contacto de sistemas, como la interferencia, la convergencia, el préstamo y el calco.
2. Fenómenos derivados del uso de varias lenguas, como la elección de lengua, la sustitución de lengua, el cambio de código y la mezcla de códigos.
3. Variedades derivadas del contacto de lenguas, como las lenguas pidgin, las lenguas criollas y las variedades de frontera.

Para esta investigación, se utilizaron los numerales 1 y 2, que permite explicar la situación lingüística observada en los estudiantes de décimo y undécimo grado del colegio Kuwei.

## Resultados

La investigación permitió identificar que el bilingüismo en los estudiantes de décimo y undécimo grados del colegio Kuwei, en el resguardo Wacoyo de la comunidad sikvani, se manifiesta de manera asimétrica, dado que el español predomina en contextos académicos y formales, mientras que el sikvani se reserva para situaciones cotidianas y culturales. Esta situación quedó evidenciada cuando, durante una actividad en la que se les pidió expresarse en la lengua con la que se sintieran más cómodos, la mayoría de los estudiantes alternaron entre el sikvani y el español en sus producciones escritas (ver figura 4). Los resultados confirmaron que el español predomina en contextos académicos y formales, mientras que el sikvani se reserva principalmente para situaciones cotidianas, familiares y culturales, reflejando así una distribución funcional de ambas lenguas en su comunicación.

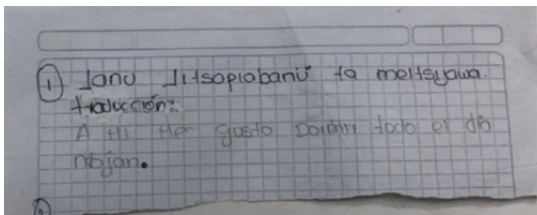


Figura 4. Actividad realizada por estudiantes del colegio Kuwei.

Fuente: archivo personal.

## Cambio de código sikvani-español en el contexto escolar

Uno de los fenómenos más destacados en las prácticas lingüísticas de los estudiantes es el cambio de código, que consiste en la alternancia entre el sikvani y el español según el contexto y el interlocutor, lo cual, se puede observar en como los estudiantes suelen utilizar el español en clases y con profesores, mientras que cambian al sikvani cuando interactúan entre sí en situaciones informales, por lo cual, este fenómeno no solo refleja la adaptabilidad lingüística de los jóvenes, sino también la complejidad de las dinámicas sociolingüísticas en una comunidad bilingüe.

Uno de los fenómenos más destacados en las prácticas lingüísticas de los estudiantes es el cambio de código, que consiste en la alternancia entre el sikuni y el español según el contexto y el interlocutor. Un ejemplo claro de este fenómeno se observó durante un ejercicio de escritura, donde la mayoría de los estudiantes optó por utilizar el español como lengua principal en sus respuestas, lo que refleja no solo una preferencia lingüística, sino también una tendencia hacia el uso del español en contextos académicos estructurados (Figura 5). Esto muestra cómo los estudiantes utilizan el español en clases y con profesores, pero cambian al sikuni al interactuar entre sí en situaciones informales.

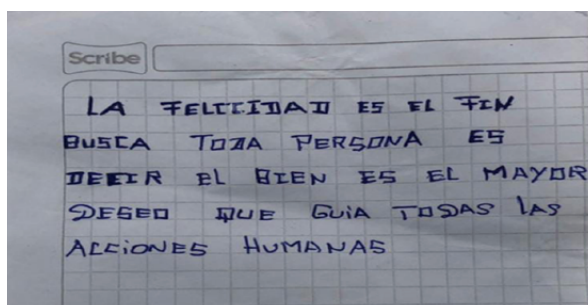


Figura 5. Actividad realizada por estudiantes del colegio Kuwei.

Fuente: Archivo personal.

En el caso de los estudiantes sikuni, este fenómeno no se limita a una mera alternancia entre lenguas, sino que también incluye la mezcla de elementos gramaticales y léxicos de ambas lenguas, lo que evidencia una interacción constante entre ellas, lo que refleja la capacidad de los hablantes para adaptarse a diferentes contextos y necesidades comunicativas, pero también plantea preguntas sobre el futuro del sikuni en un entorno donde el español y otras lenguas globales ejercen una influencia creciente

## El contacto entre el sikuni y el español en la comunidad

Dentro de la comunidad educativa, los estudiantes del colegio Kuwei han generado un contacto entre el sikuni y el español que refleja la interacción dinámica entre ambas lenguas. Como lo señala Moreno-Fernández (1998), el concepto de lenguas en contacto se refiere a la situación en la que dos o más lenguas interactúan en un mismo espacio social, lo que da lugar a diversos fenómenos derivados de esta interacción, esto se puede analizar en el caso de los estudiantes de décimo y undécimo grados del colegio Kuwei, entre los que se destacan la interferencia lingüística. Lo podemos ver en algunos estudiantes ya que utilizaron estructuras gramaticales del español al hablar en sikuni o viceversa. Este fenómeno es particularmente común en el ámbito escolar, donde el español es la lengua de instrucción y los estudiantes tienden a transferir ciertas estructuras a su lengua materna.

Además de la interferencia y la convergencia, se identificaron otros fenómenos derivados del contacto lingüístico, como el cambio de código y la mezcla de códigos, los cuales consisten en la alternancia entre el sikuani y el español según el contexto y el interlocutor. Este fenómeno no solo refleja la adaptabilidad lingüística de los jóvenes, sino también la complejidad de las dinámicas sociolingüísticas en una comunidad bilingüe. Por su parte, la mezcla de códigos se observó (Figura 6) cuando los estudiantes combinaron elementos de ambas lenguas en una misma oración o interacción, lo que refleja una interacción constante y fluida entre el sikuani y el español.

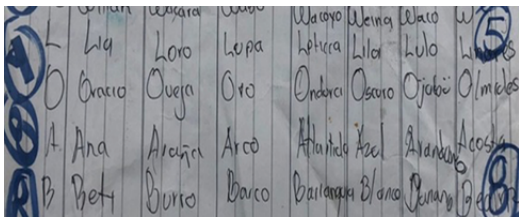


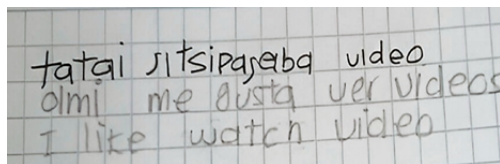
Figura 6. Actividad realizada por estudiantes del colegio Kuwei.

Fuente: archivo personal.

## La globalización y los desafíos lingüísticos

Un hallazgo inesperado fue la incorporación del inglés como una tercera lengua en las prácticas comunicativas de los estudiantes, sin embargo, este fenómeno se observó principalmente en el ámbito educativo, donde los estudiantes mostraron interés en aprender inglés como una herramienta para acceder a oportunidades académicas, esto se observó durante las actividades realizadas, algunos estudiantes escribieron sus intereses en inglés lo que sugiere que el inglés se percibe como una lengua de prestigio y progreso.

Este interés por el inglés puede interpretarse como una respuesta a las demandas de un mundo globalizado. Según Crystal (1997), el dominio de una lengua internacional se considera esencial para el éxito, ya que el inglés se ha convertido en una lengua global que desempeña un papel clave en la educación, los negocios y la tecnología, esto se puede observar en el marco de una actividad desarrollada en el aula, se otorgó a los estudiantes la libertad de redactar sus respuestas en el idioma de su preferencia, los resultados obtenidos evidenciaron que algunos participantes optaron por utilizar el inglés como lengua de expresión (Figura 7), lo cual refleja tanto sus habilidades lingüísticas como su familiaridad con dicho idioma en contextos académicos o cotidianos. Sin embargo, la incorporación del inglés también plantea nuevos desafíos para la preservación del sikuani, ya que podría generar una competencia adicional entre las lenguas en contacto. Esto sugiere que la comunidad sikuani no solo debe lidiar con la influencia del español, sino también con la creciente presencia del inglés en su entorno.



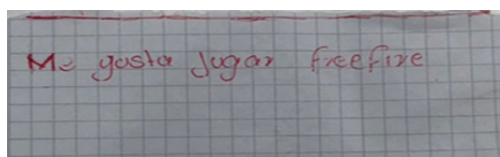
**Figura 7.** Actividad realizada por estudiantes del colegio Kuwei.

Fuente: archivo personal.

Por lo anterior, aunque no fue el foco principal de la investigación, se observó que la globalización tiene un impacto significativo en las prácticas lingüísticas de la comunidad sikuani ya que la incorporación del inglés y el uso de tecnologías digitales son ejemplos claros de cómo las fuerzas globales influyen en las dinámicas locales. Sin embargo, la globalización no solo representa un desafío para la preservación del sikuani, sino que también puede ser un motor para la creatividad y la transformación cultural.

### La tecnología y la interacción entre el sikuani, el español y el inglés

El uso de dispositivos electrónicos, especialmente los celulares, ha tenido un impacto significativo en las prácticas lingüísticas de los estudiantes. Durante las observaciones, se identificó que los jóvenes utilizan sus dispositivos para interactuar en español e inglés, principalmente a través de juegos en línea y redes sociales. Entre las respuestas obtenidas, algunos estudiantes mencionaron el uso de aplicaciones digitales, las cuales operan en línea y cuyo idioma predominante de interacción es el inglés (Figura 9). Este fenómeno ha generado un nuevo tipo de cambio de código, donde los estudiantes alternan entre el sikuani, el español y el inglés, dependiendo del contexto comunicativo.



**Figura 8.** Actividad realizada por estudiantes del colegio Kuwei.

Fuente: archivo personal.

Según Weinreich (citado por Moreno-Fernández, 1998), esta práctica es característica de comunidades bilingües o multilingües, donde los hablantes adaptan su uso lingüístico a las necesidades del entorno, en el caso de los estudiantes de grado noveno, el uso de tecnologías digitales no solo ha ampliado su repertorio lingüístico, sino que también ha introducido nuevas dinámicas en su forma de comunicarse, por ejemplo, mientras juegan en línea, los estudiantes suelen utilizar el inglés para comunicarse con otros jugadores, pero cambian al español o al sikuani cuando interactúan con sus compañeros, por lo cual, esta práctica refleja la adaptabilidad de los jóvenes a un entorno multilingüe y globalizado, pero también plantea preguntas sobre el futuro de la lengua sikuani en un mundo cada vez más influenciado por la tecnología y las lenguas globales.

## Conclusiones

A partir del desarrollo de esta investigación, que está siendo realizada con los grados décimo y undécimo del colegio Kuwei, en el resguardo Wacoyo de la comunidad sikuni, se han logrado comprensiones como que el bilingüismo en este contexto es asimétrico, con un predominio del español en ámbitos académicos y formales, mientras que el sikuni se reserva para contextos cotidianos, familiares y culturales; de igual modo, se han analizado los fenómenos sociolingüísticos y las prácticas lingüísticas vinculadas al bilingüismo, se avanzó en la identificación de fenómenos como el cambio de código y la interferencia lingüística, que demuestran la complejidad de las interacciones entre el sikuni y el español. Además, se observó la incorporación del inglés como una segunda lengua en las prácticas comunicativas de los estudiantes, lo que sugiere una adaptación a las demandas de un mundo globalizado.

Hay que precisar que estos hallazgos representan avances parciales, ya que se requiere profundizar en el análisis de otros factores, la influencia de las tecnologías en la configuración del bilingüismo; sin embargo, en el proceso de investigación, se presentaron algunas dificultades, principalmente relacionadas con la recopilación de datos en un contexto cultural y lingüísticamente diverso. No obstante, persisten desafíos en la interpretación de ciertos fenómenos sociolingüísticos, lo que sugiere la necesidad de ampliar el tiempo de campo y diversificar las técnicas de recolección de datos en futuras investigaciones. Como recomendación para futuras investigaciones, se sugiere incorporar un enfoque longitudinal que permita analizar las dinámicas lingüísticas a lo largo del tiempo, así como ampliar la muestra para incluir a otros actores de la comunidad, como docentes y familias.

## Referencias

- Agudelo, E. A. (2009). Educación intercultural: ejercicio epistémico de doble vía. En H. A. Angulo Escamilla, C. A. Sandoval Casilimas y Y. Ladino Ospina (Eds.), *Memorias del II Congreso Internacional y VII Seminario Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente* (pp. 536–545). Universidad Pedagógica Nacional. <https://isbn.cloud/9789588316918/memorias-del-ii-congreso-internacional-y-vii-seminario-nacional-de-investigacion-en-educacion-pe/>
- Blandón, E. A., Rojas, M. S., Castañeda, A. F. P., Fonseca, J. C. B., Pérez, C. C., Trujillo, D. P. R., Marín, J. P. H. y Hincapié, J. C. R. (2015). *La mántica de la palabra: Sistemas de inscripción otros, un proceso de visibilización*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. <https://editorial.upn.edu.co/producto/mantica-de-la-palabra/>
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Fernández, F. M. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. y Lucio, P. B. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.



## Abstract:

This systematic review aims to identify and analyse research trends from the past ten years that explore the relationship between motivation and regulation. To achieve this, the PRISMA methodology was employed, beginning with two separate literature searches: the first in English across the Scopus and Web of Science databases, and the second in Spanish via Redalyc. A screening process followed, resulting in a final corpus of 18 articles that met the inclusion criteria. This set of documents was analysed with attention to types of motivation, regulation strategies, and the relationships between them, as well as other relevant aspects.

### Keywords

Motivation; regulation; learning; PRISMA

## Introducción

Para comenzar, según postulan Deci y Ryan (2008), la motivación es un proceso dinámico que impulsa a las personas hacia la acción, influenciado por la satisfacción de necesidades psicológicas básicas como la autonomía, la competencia y la relación. Asimismo, afirman que la motivación puede ser intrínseca, cuando las actividades realizadas son por interés y satisfacción inherentes, o extrínseca, cuando están orientadas a resultados externos. Por otro lado, Zimmerman (2002) explica la autorregulación como la capacidad de los individuos por planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje a través de estrategias metacognitivas, motivacionales y conductuales. En el contexto educativo, este proceso implica que los estudiantes tengan un rol activo en su aprendizaje estableciendo metas, gestionando sus recursos y adaptando sus estrategias en relación con los resultados obtenidos. Hay que tener en cuenta que tanto la motivación como la autorregulación son nociones que subrayan la importancia de la buena gestión personal en el desarrollo académico y el bienestar general.

Ahora, es importante mencionar que estudiar la relación entre la motivación y la autorregulación es crucial para comprender cómo las personas —en el caso del corpus que seleccionamos, los estudiantes— pueden gestionar sus procesos de aprendizaje y alcanzar metas personales y académicas. De este modo, la motivación proporciona la energía y los objetivos necesarios para comenzar y mantener las actividades, mientras que la autorregulación permite que las personas manejen de manera eficaz sus pensamientos, emociones y comportamiento en función de esos objetivos planteados. Según Zimmerman (2002), los estudiantes autorregulados no solo son conscientes de sus procesos de aprendizaje,

sino que también emplean estrategias motivacionales para superar obstáculos y mantener el compromiso. Por su parte, Deci y Ryan (2008) destacan que una motivación autónoma fortalece la autorregulación, ya que fomenta una implicación más profunda y sostenida en las tareas. Por tanto, estudiar la relación entre estas nociones permite identificar prácticas educativas que potencien tanto el desarrollo personal como el rendimiento académico, lo que se vuelve relevante en un contexto donde el aprendizaje autónomo y la resiliencia son cada vez más necesarios.

De esta manera, es posible dar cuenta del interés creciente en la investigación sobre las relaciones que se establecen entre estos dos fenómenos, ya que al ampliar el conocimiento teórico en este campo se pueden mejorar las prácticas pedagógicas con un enfoque mayor en el bienestar del estudiante.

Esta revisión sistemática de la literatura estará compuesta por tres apartados. En primer lugar, se realizará la delimitación del problema y el objetivo, estableciendo y ocupando el nicho. En segundo lugar, se desarrollará la metodología donde se establecerán los criterios de selección del corpus, se mencionarán los descriptores de búsqueda y las bases de datos utilizadas para realizar el análisis. Finalmente, se desarrollará la sección de discusión, en la que se presentarán los resultados y su interpretación.

## Problema

En el contexto de la educación superior, se espera que los estudiantes sean capaces de asumir un rol autónomo y activo en su proceso, por este motivo es fundamental identificar cómo se relacionan sus diferentes motivaciones junto con la manera en la que gestionan su proceso de aprendizaje. Así, establecer este tipo relaciones cobra relevancia frente a los desafíos que afronta la educación superior tales como la deserción, la baja implicación académica o la carencia de estrategias efectivas de estudio.

Como se comentaba anteriormente, la exploración entre la regulación y la motivación es un tema que genera interés en la comunidad académica debido a sus implicaciones a nivel educativo. Sin embargo, hasta la fecha no se han llevado a cabo estudios documentales que traten de unificar en un panorama general los hallazgos sobre los tipos de relaciones encontradas, las tendencias investigativas y sus diferentes aportes. Así pues, es necesario llevar a cabo procesos investigativos que ahonden en el tema debido a su relevancia, con el fin de facilitar la difusión de la información de manera clara y accesible, impactando la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en la investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta revisión sistemática de la literatura pretende contribuir a llenar este vacío ya que su objetivo es dar un panorama general entre las nociones de motivación y regulación, además de sus posibles relaciones en el contexto de la educación superior.

# Metodología

## Criterios de Selección del Corpus

La presente revisión utilizó como guía los lineamientos de la metodología PRISMA presentados por Page *et al.* (2020). De este modo, se emplearon los siguientes pasos:

### Descriptores de búsqueda y bases de datos

Para la búsqueda se utilizaron los siguientes descriptores primarios y secundarios en español e inglés: autorregulación (*self-regulation*), motivación (*motivation*), aprendizaje (*learning*), educación superior (*higher education*), motivación académica (*academic motivation*), regulación (*regulation*), estudiante universitario (*university student*). En las bases de datos usadas se combinaron ambos descriptores (primarios y secundarios).

Las combinaciones entre descriptores primarios y secundarios más frecuentes fueron las expresados en la Tabla 1.

Tabla 1. Combinaciones de descriptores primarios y secundarios

Español	Inglés
"Motivación" AND "Regulación" AND "Aprendizaje".	Motivation AND Regulation AND Learning.
"Motivación académica" AND "Autorregulación" AND "Aprendizaje".	("Academic motivation" OR "Motivation") AND ("Regulation" OR "Self-Regulation") AND "Learning".
("Motivación académica" OR "Motivación") AND ("Regulación" OR "Autorregulación") AND "Aprendizaje".	"Academic motivation" AND "Self-regulation" AND "Learning".
"Relación" AND "Motivación académica" AND "Autorregulación" AND "Aprendizaje" AND "Estudiante Universitario".	
"Motivación académica" AND ("Autorregulación" AND "Aprendizaje") AND "Estudiante Universitario".	

Fuente: elaboración propia.

## Estrategias de búsquedas en inglés

En primer lugar, se crearon distintas expresiones booleanas en cada idioma con el fin de seleccionar el grupo de resultados más adecuado para los temas de la revisión. El 13 de octubre de 2024 se llevó a cabo la primera búsqueda en inglés dentro de las bases de datos Web of Science y Scopus. Para ello, se definieron los conceptos clave que integrarían la expresión booleana: *motivation*, *regulation* y *learning*. Con estos términos, se ejecutó la búsqueda inicial empleando la expresión *Motivation AND Regulation AND Learning*, la cual arrojó un total de 3049 resultados en Web of Science y 3519 en Scopus.

Ante la gran cantidad de registros obtenidos en la búsqueda inicial, se decidió precisar la fórmula de búsqueda para disminuir la cantidad de resultados. La nueva expresión booleana empleada fue: ("*Academic motivation*" OR "*Motivation*") AND ("*Regulation*" OR "*Self-Regulation*") AND "*Learning*". Con este ajuste, se obtuvieron 2768 registros en Web of Science, mientras que en Scopus los resultados se mantuvieron en 3519.

Debido al alto volumen de documentos, se optó por un mayor refinamiento de la búsqueda utilizando una fórmula más específica: "*Academic motivation*" AND "*Self-regulation*" AND "*Learning*". Esta modificación redujo los resultados, ya que se obtuvieron 50 registros de Web of Science y 53 de Scopus.

Posteriormente, se aplicaron nuevos filtros para descartar los artículos que no eran pertinentes: se estableció un intervalo de tiempo entre 2014 y 2024 dando como resultado 47 documentos en Web of Science y 41 en Scopus. Asimismo, se filtró por el tipo de artículo donde se seleccionaron las modalidades Gold, Green y Open Access, obteniendo 25 documentos en Web of Science y 26 en Scopus.

A continuación, solo se tuvieron en cuenta artículos científicos y se filtró según la lengua (inglés y español) lo que redujo los resultados a 23 artículos en Web of Science y 20 en Scopus. Adicionalmente, se filtró para elegir solo aquellos que cumplieran con la temática educación y psicología, obteniendo un total de 20 artículos en Web of Science y 20 en Scopus.

## Estrategias de búsqueda en español

Se definieron los conceptos para generar la expresión booleana más pertinente con el fin de realizar la búsqueda. La expresión utilizada fue "*Motivación*" AND "*Regulación*" AND "*Aprendizaje*". Posteriormente, se realizaron búsquedas preliminares en las bases de datos Scielo y Redalyc, obteniéndose 9 resultados en Scielo y 30 313 en Redalyc.

Dada la gran cantidad de registros obtenidos inicialmente, se precisó la fórmula de búsqueda a "*Motivación académica*" AND "*Autorregulación*" AND "*Aprendizaje*". Con esta

nueva expresión, las búsquedas en las bases de datos arrojaron 9 resultados en Scielo y 6184 en Redalyc. Sin embargo, debido a que el volumen de documentos en Redalyc continuaba siendo alto, se decidió realizar un nuevo ajuste en la fórmula, dando lugar a una tercera versión: ("Motivación académica" OR "Motivación") AND ("Regulación" OR "Autorregulación") AND "Aprendizaje". Con esta última expresión, los resultados obtenidos fueron 47 en Scielo y 41 885 en Redalyc.

Puesto que la fórmula anterior amplió los resultados, se optó por una nueva expresión booleana más específica: "Relación" AND "Motivación académica" AND "Autorregulación" AND "Aprendizaje" AND "Estudiante Universitario". Los resultados obtenidos con esta fórmula fueron 0 en Scielo y 4817 en Redalyc, aspecto parcialmente negativo ya que no se obtuvieron documentos de la primera base de datos. Por ello, se decidió trabajar exclusivamente en la base de datos Redalyc con la siguiente fórmula "Motivación académica" AND ("Autorregulación" AND "Aprendizaje") AND "Estudiante Universitario". De esta manera, se obtuvo 1 documento en Scielo y 2003 en Redalyc.

Llegado a este punto, fue necesario realizar un proceso de depuración manual ya que Redalyc no cuenta con un sistema de filtros avanzado (tipo de documento, título, categorías, etc.), por lo que se aplicaron los disponibles para delimitar los resultados. Estos incluyeron un rango de años entre 2014 y 2024, idioma español, y disciplinas relacionadas con educación y psicología, lo que dio como resultado 904 documentos.

Con 904 documentos filtrados, se procedió a dividirlos en tres grupos para facilitar el análisis y realizar una depuración manual por título. En este proceso, se descartaron aquellos documentos que no establecían una relación clara entre motivación y autorregulación. Finalmente, el resultado fue una selección de 30 documentos.

## Proceso de cribado de las bases de datos

Una vez finalizada la búsqueda de los documentos, tanto en español como en inglés, se obtuvieron un total de 70 documentos entre las tres bases de datos. Luego, se realizó el proceso de cribado manual, teniendo en cuenta los documentos que abordaban algún tipo de regulación o motivación. En los documentos en inglés se tuvieron en cuenta las investigaciones que se realizaron en un contexto de educación superior, sin embargo, el número de artículos se redujo a 10 ya que algunos documentos encontrados en Scopus también se hallaban en Web of Science. Igualmente, es importante mencionar que algunas investigaciones estaban escritas en ruso, polaco, alemán y chino, aunque su título aparecía en inglés.

Por otro lado, la mayoría de los documentos en español no hacían ningún tipo de relación entre motivación y regulación, además los documentos se enfocaban mayoritariamente en contextos de educación primaria y básica secundaria, por lo cual se obtuvo un total de artículos.

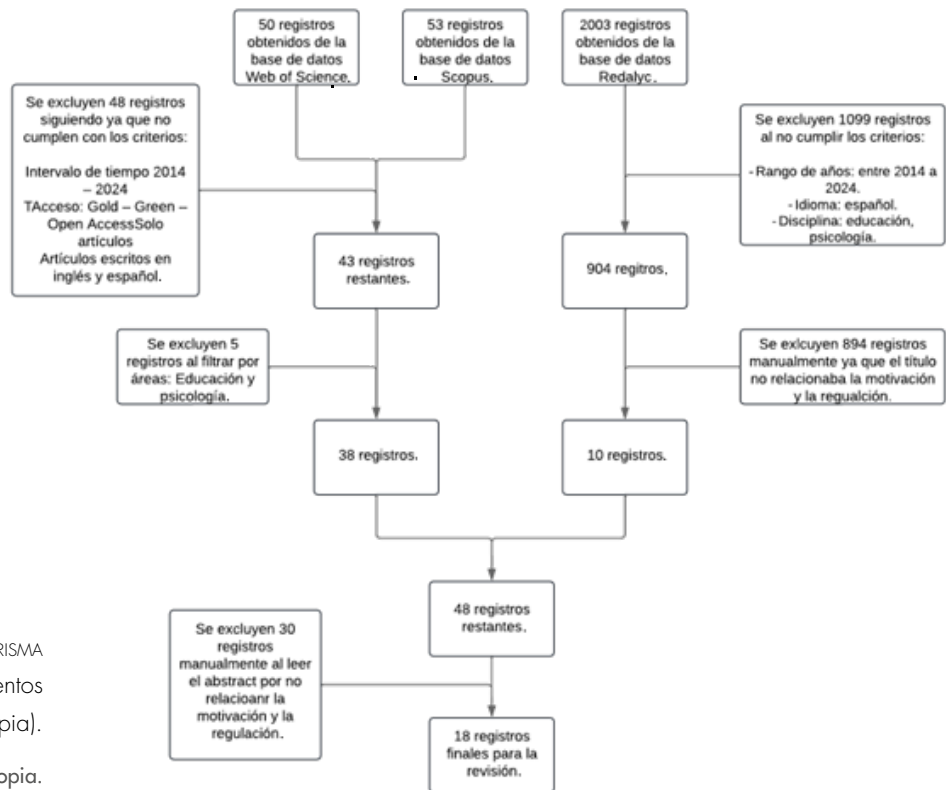


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA para la selección de documentos (elaboración propia).

Fuente: elaboración propia.

## Análisis del corpus

El análisis de la información derivada del corpus se realizó en las siguientes fases. En primer lugar, la información de los artículos en inglés y español se compiló y organizó en una matriz de documental. En la segunda fase, se incluyeron las categorías *a priori* tales como las fechas de publicación, la ubicación geográfica y los instrumentos utilizados en la investigación. Finalmente, en la tercera fase se añadieron las categorías emergentes, entre ellas el tipo de regulación o motivación, análisis de relación entre regulación y motivación, los resultados obtenidos, etc. Obsérvese la Tabla 2.

Tabla 2. Categorías establecidas para el análisis

Categorías <i>a priori</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fecha de Publicación.</li> <li>• Ubicación Geográfica.</li> <li>• Instrumentos utilizados en la investigación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Información básica requerida para el análisis del corpus.</li> </ul>
Categorías Emergentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de regulación o motivación.</li> <li>• Análisis de relación entre regulación y motivación.</li> <li>• Resultados obtenidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depende del tipo de relación que se hace entre los conceptos.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## Resultados y Discusión

### Categorías *a priori*

#### Año de publicación

La mayoría de los estudios abordados fueron publicados entre 2024 y 2020, siendo el año 2020 el de mayor producción con 4 artículos, seguido del 2017 con 3. Así mismo, durante los años 2014, 2015, 2023 y 2024 se publicaron un total de 2 artículos en cada uno. Finalmente, los años en los que menos se publicaron investigaciones sobre este tema fueron 2018, 2019, y 2022 con un artículo por año, mientras que en 2016 y 2021 no se realizaron publicaciones.



Figura 2. Año de publicación.

Fuente: elaboración propia.

La distribución de los artículos muestra variaciones significativas entre 2014 y 2024. Los años con mayor número de publicaciones son 2020, con un 22% (4 artículos), y 2017, con un 17% (3 artículos). Estos picos pueden estar relacionados con eventos o tendencias académicas específicas que impulsaron el interés en el tema durante esos años. Por ejemplo, en 2020, el impacto de la pandemia de COVID-19 transformó los contextos educativos, incrementando el interés en temas como la autorregulación y la motivación, necesarios para abordar los desafíos del aprendizaje remoto.

Por otro lado, se observa una ausencia de publicaciones en los años 2016, 2021 y 2022, donde el porcentaje es del 0 y 6 en 2022. Esta falta podría explicarse por factores como una posible disminución en la financiación de investigaciones sobre este tema, cambios en las prioridades académicas o simplemente una variación en los enfoques de estudio durante esos años. En los años restantes, como 2014, 2015, 2023 y 2024, el porcentaje se mantiene constante en 11 (2 artículos por año), lo que sugiere un interés sostenido pero moderado en este campo.

Es interesante observar que, aunque el interés general en el tema no parece lineal, el promedio global de publicaciones por año es del 9%. Esto sugiere que, aunque algunos años han tenido mayor actividad, el tema de motivación y autorregulación en educación superior se mantiene relevante en el ámbito académico, especialmente en periodos donde los cambios educativos han sido más notorios, como 2020. Este patrón puede deberse a la relevancia del tema en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en contextos de cambio o crisis.

Para concluir, la distribución temporal de las publicaciones muestra cómo los contextos globales y las prioridades académicas pueden influir significativamente en la cantidad de investigaciones publicadas sobre un tema. Los picos en años clave, como 2020 y 2017, reflejan momentos de interés particular que probablemente respondieron a necesidades emergentes en el ámbito educativo.

## Ubicación geográfica

La mayoría de los estudios abordados hasta el momento fueron publicados en España (3) y Colombia (3), seguidos de Arabia Saudita (2) y Bélgica (2). Asimismo, los países en los que menos se realizaron publicaciones (al menos en inglés o español que fueron las lenguas en las que se revisaron los documentos) fueron China (1), Irán (1), Suiza (1), Estados Unidos (1), Argentina (1), Costa Rica (1), México (1) y Chile (1). Esta información se puede detallar en la Figura 3.

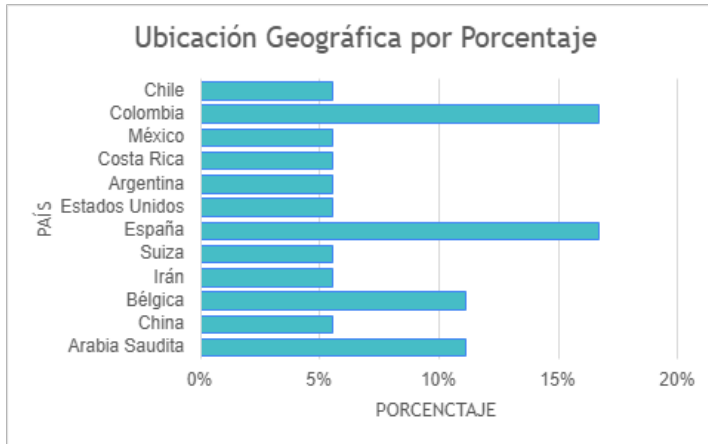


Figura 3. Ubicación geográfica.

Fuente: elaboración propia.

La figura muestra que los países con mayor representación en el tema de motivación y autorregulación en contextos de educación superior son España y Colombia, con un 17% cada uno (3 artículos por país). Esto podría explicarse por varios factores: en el caso de España, su sistema educativo bien consolidado y una larga tradición en investigaciones pedagógicas lo convierten en un referente en el ámbito hispanohablante. Por otro lado, el interés de Colombia puede estar relacionado con el crecimiento de su sistema educativo superior en las últimas décadas y la preocupación por mejorar la calidad educativa en la región, lo que fomenta investigaciones sobre motivación y autorregulación en sus universidades.

Arabia Saudita y Bélgica ocupan la segunda posición, con un 11% de representación cada uno (2 artículos por país). En Arabia Saudita, este interés podría vincularse con las políticas gubernamentales recientes que promueven la inversión en investigación educativa, como parte de su estrategia para diversificar su economía y fortalecer el sector educativo. Bélgica, por su parte, tiene una infraestructura de investigación bien desarrollada, impulsada por el sistema educativo europeo y el enfoque en la pedagogía y la psicología educativa.

En el resto de los países, cada uno con un 6% (1 artículo), se observa una representación más limitada. Esto incluye países como Estados Unidos y China que, aunque suelen liderar la producción académica mundial, están subrepresentados en este análisis. Una posible razón es la restricción del estudio a artículos escritos en inglés y español, lo que excluye investigaciones publicadas en otros idiomas predominantes, como el chino. Además, otros países latinoamericanos como Argentina, Costa Rica, México y Chile aparecen en la lista con porcentajes bajos. Esto podría reflejar limitaciones en recursos dedicados a la investigación o diferencias en las prioridades temáticas de sus académicos.

Finalmente, varios factores ayudan a explicar estas tendencias. El idioma juega un papel crucial, ya que la elección de incluir solo artículos en inglés y español puede haber

sesgado los resultados hacia países hispanohablantes o con fuerte presencia en publicaciones angloparlantes. Además, la inversión en investigación académica y la capacidad de colaborar en redes internacionales suelen ser determinantes clave en la cantidad y calidad de los artículos publicados. Por lo tanto, los resultados reflejan una interacción entre factores lingüísticos, económicos y académicos, que determinan la distribución geográfica de las investigaciones en este campo.

## Instrumentos utilizados en la investigación

La mayor parte de la investigación que relaciona la motivación con la regulación se enmarca en diseños cuantitativos, descriptivos y correlacionales cuyos instrumentos son mayoritariamente escalas y cuestionarios que permiten medir estos aspectos. El instrumento más utilizado fue el "Motivated Strategies for Learning Questionary" (MSLQ) en 7 artículos puesto que contempla aspectos relacionados con la motivación en sus diferentes variantes, la autoeficacia y los aspectos ligados a la regulación como la metacognición. De la misma manera, se realizaron varias adaptaciones de este (lenguaje, adición de preguntas, entre otras) según el enfoque que tuviera la investigación.

En segundo lugar, dos investigaciones utilizaron la escala de motivación (AMS) y otras dos el cuestionario de motivación CMEA. Sin embargo, el resto de los artículos mostró una amplia gama de instrumentos de recolección de información que no se repetían en los otros documentos. Por ejemplo, para el caso del análisis de la motivación se utilizó la batería *Attitude/motivation de Garder* (Ismail *et al.*, 2022), la escala de autoeficacia percibida (Zuñiga-Vilches *et al.*, 2020), el cuestionario EEMA (Navea-Martín y Suárez Riveiro, 2017) y el cuestionario de pasión académica (Izadpanah, 2023).

Del lado de la regulación, es posible encontrar el cuestionario de regulación académica (SRQA), algunas escalas del inventario breve de patrones de aprendizaje (Duchatelet y Donche 2019), el cuestionario de estrategias de regulación de información (Rojas-Ospina y Valencia Serrano 2021), el "Physics metacognition" y "Perceived Task Value Scale" (González y Paoloni 2015), además del "Goal Orientation Questionnaire" (Izadpanah, 2023).

También se encontraron instrumentos que valoraban ambas dimensiones en conjunto, tal es el caso del *Self-Regulatory Strategies Scale* (SRSS) (Ismail *et al.*, 2022), el *Academic Self-Regulation Questionnaire* (ASRQ) (Izadpanah, 2023), el cuestionario Lemo (Mertens *et al.*, 2024), el cuestionario de técnicas de estudio Herrera y Lorenzo (Parrales y Solórzano, 2014). Igualmente, fueron utilizados el inventario de autorregulación IPAA (Zuñiga-Vilches *et al.*, 2020).

De igual manera, fue posible encontrar instrumentos de recolección de información enfocados en la temática particular que se investigaba, este es el caso de la encuesta realizada

por Usher *et al.* (2024), en donde indagaban por el impacto que tuvo la regulación y la motivación a causa de la pandemia o la entrevista semi estructurada propuesta por Rojas-Ospina y Valencia-Serrano (2021) que les permitió ahondar en los relatos particulares sobre lo que vivían los estudiantes en clase.

En este mismo sentido se usaron también cuestionarios para relacionar la ansiedad en las investigaciones como el *Science Anxiety Scale* (SAS) centrado en los exámenes (Ismail *et al.*, 2022) y el inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) (Majali, 2020). Igualmente se exploró el apoyo a la autonomía desde un apartado del cuestionario del Profesor como Contexto Social (Duchatelet y Donche, 2019), la adaptación a la vida universitaria (Zuñiga-Vilches *et al.*, 2020) y la medición del Burnout (Izadpanah, 2023).

## Categorías Emergentes

### Análisis del tipo de motivación y regulación

#### Motivación

La mayoría de estos artículos abordan la motivación académica desde una perspectiva multidimensional que integra teorías como la Teoría de la Autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés) y el modelo de expectativa-valor. Para ilustrar, González y Paoloni (2015) muestran cómo a través del apoyo de la autonomía se promueve una motivación más autodeterminada fortaleciendo el espectro intrínseco hasta lograr el espectro extrínseco dentro de los estudiantes. Asimismo, la motivación se aborda mediante el modelo de expectativa-valor que se centra en los componentes motivacionales que determinan el esfuerzo y desempeño de los estudiantes. Esto permite que el concepto de expectativa se vincule con el éxito y el valor se vincule a la tarea, es decir, la creencia de los estudiantes frente al desempeño de una tarea académica y el interés, importancia, utilidad y costo que los estudiantes adjudican a una tarea en específico.

En este contexto, Ventura *et al.* (2017) especifican en mayor medida la clasificación de la motivación en dos aspectos ya anteriormente mencionados. La motivación intrínseca, que se relaciona con la satisfacción personal, el interés y el disfrute de las tareas académicas, y la motivación extrínseca, orientada a metas externas como obtener recompensas o evitar castigos. Para esto, Zheng *et al.* (2020) aborda más a detalle esta clasificación mencionando la subdivisión de la motivación extrínseca, en regulación externa (cumplir con demandas externas o evitar castigos), introyectada (la culpa o el deseo de aprobación) e identificada (valorar la importancia de una tarea), destacando el grado de autodeterminación en cada una.

Además, se aborda la amotivación que representa la falta de motivación. Para ilustrar, Mertens *et al.* (2024), a través de la SDT, abordan la motivación a través del grado en que el comportamiento es autodeterminado teniendo como amotivación en el extremo inferior. Esta categorización refleja cómo las creencias de autoeficacia, el valor asignado a las tareas y las emociones influyen en el compromiso y el desempeño académico, señalando que la calidad de la motivación está determinada por el nivel de autodeterminación.

Finalmente, Navea-Martín y Suárez-Riveiro (2017) relacionan la motivación con conceptos como autovalía y compromiso, lo que posibilita comprender la motivación desde diferentes dimensiones. Además, Majali (2020) aborda la motivación desde la Escala de Motivación Académica (AMS) que vincula la motivación con otra dimensión como la emocional dentro del contexto de ansiedad académica de esta investigación en específico.

### Regulación

La autorregulación del aprendizaje, por otro lado, se entiende a través del Modelo Teórico de Zimmerman, Schuck y Pintrich que permiten comprender este concepto a través de tres tipos principales de estrategias: cognitivas, que abarcan habilidades como repaso y organización de la información; metacognitivas, relacionadas con la planificación, supervisión y regulación de las actividades; y de gestión de recursos, enfocadas en el manejo del tiempo, el entorno y el esfuerzo. Para ilustrar, Duchetelet y Donche (2019) y Zheng *et al.* (2020) desarrollan la autorregulación del aprendizaje mediante la teoría de Zimmerman, Schuck y Pintrich estableciendo un marco conceptual del estudio que permite definir el aprendizaje autorregulado como un proceso activo y consciente en el que los estudiantes planifican, monitorean y regulan sus propios esfuerzos para alcanzar metas de aprendizaje.

Según Mertens *et al.* (2024), la autorregulación se orienta mediante el modelo de patrones de aprendizaje (IP-model), el cual identifica cuatro patrones basados en estrategias de procesamiento y regulación. Es decir, los estudiantes con un patrón orientado al significado procesan el contenido de manera profunda, buscando conexiones y utilizando alta autorregulación. Los de un patrón orientado a la reproducción procesan superficialmente, memorizando y dependiendo de la regulación externa. Aquellos con un patrón orientado a la aplicación prefieren relacionar el aprendizaje con experiencias concretas y combinan autorregulación con regulación externa. Finalmente, el patrón desorientado describe a estudiantes que carecen de estrategias de regulación y procesamiento, mostrando poca o ninguna dirección en su aprendizaje. Así pues, la autorregulación también entrecruza orientaciones y aspectos diferentes que amplían sus dimensiones.

Finalmente, es importante destacar cómo la autorregulación del aprendizaje dentro de los diversos artículos se nutre de muchos otros aspectos y/o dimensiones, como el caso de Ventura *et al.* (2017) que comprende como aspectos fríos a las estrategias cognitivas,

metacognitivas y manejo de recursos. Es decir, la regulación como estrategia cognitiva y metacognitiva, así como el repaso, autorregulación y manejo del tiempo y ambiente. Otro aspecto importante por analizar es el concepto de autorregulación y emocionalidad trabajado a través de Majali (2020) quién vincula la autorregulación emocional para el manejo de la ansiedad académica teniendo en cuenta cómo esta se presenta en un contexto educativo.

### *Análisis de relación entre motivación y regulación*

A lo largo de los documentos se evidenció el análisis de la relación existente entre la motivación y la autorregulación. Para comenzar, varios estudios identifican una relación positiva y significativa entre la motivación y la autorregulación en contextos de educación superior. Para ilustrar, Ismail *et al.* (2022) muestran cómo las evaluaciones formativas fomentan habilidades autorreguladoras y fortalecen la motivación intrínseca al permitir a los estudiantes ejercer mayor control sobre su aprendizaje. Asimismo, Izadpanah (2023) confirma que los estudiantes con altos niveles de autorregulación experimentan una mayor pasión académica, la cual es una forma de motivación intrínseca. Además, Granados y Gallego (2016) también hallan que la motivación intrínseca favorece la implementación de estrategias de autorregulación. Aunque estos artículos comparten hallazgos consistentes, González y Paoloni (2015) añaden que este vínculo está mediado por estrategias metacognitivas, destacando un enfoque más procesual en la relación.

Por otra parte, es importante destacar que la autoeficacia emerge como un mediador clave entre la motivación y la autorregulación. De esta manera, Zheng *et al.* (2020) identifican a la autoeficacia como el principal predictor del rendimiento académico y resaltan su interacción positiva con la motivación intrínseca en el uso de estrategias autorreguladoras. Este hallazgo coincide con Hands y Limniou (2023) quienes dicen que la autoeficacia refuerza la regulación, mientras que factores como la ansiedad pueden obstaculizarla. En adición, Duchatelet y Donche (2019) expanden esta perspectiva al mostrar que la motivación autónoma, apoyada por un entorno que fomente la autonomía, fortalece tanto la autoeficacia como la autorregulación. Sin embargo, el estudio de Majali (2020) introduce un matiz al señalar que niveles moderados de ansiedad situacional pueden actuar como un activador motivacional, beneficiando indirectamente la autorregulación.

En contraste con la motivación intrínseca, varios artículos evidencian que la motivación controlada y la amotivación tienen efectos limitantes o negativos sobre la autorregulación. De este modo, Duchatelet y Donche (2019) destacan que la motivación controlada no tiene un impacto significativo en la autorregulación, mientras que la amotivación se correlaciona negativamente con esta habilidad. Esto es sostenido por Mertens *et al.* (2024), quienes asocian la amotivación con un uso reducido de estrategias profundas y un déficit en la regulación. Además, Martín (2017) agrega cierta complejidad a este tema al

señalar que ciertos patrones motivacionales pueden tener efectos positivos en algunas estrategias de autorregulación, mientras que metas de evitación o autofrustración generan impactos negativos.

Algunos artículos resaltan la naturalidad recíproca de la relación entre la motivación y la autorregulación. Por ejemplo, Usher *et al.* (2024) documentan cómo una disminución en la autorregulación, especialmente durante la transición a la instrucción remota, afecta negativamente la motivación, generando un ciclo de retroalimentación negativa. Esto también es observado por Guerra *et al.* (2014), quienes encuentran que una regulación deficiente puede limitar el impacto de la motivación intrínseca en habilidades específicas como la comprensión lectora. Estas dinámicas bidireccionales enfatizan la necesidad de intervenciones simultáneas para mejorar tanto la motivación como la autorregulación.

Finalmente, los estudios coinciden en que las estrategias metacognitivas actúan como un puente entre la motivación y la autorregulación. Para ilustrar, Ventura *et al.* (2017) destacan que las estrategias más complejas, como la planificación y el monitoreo, se asocian con metas intrínsecas y altos niveles de autoeficacia. En línea con esto, Martín (2017) y González y Paoloni (2015) resaltan que las estrategias metacognitivas median el impacto de la motivación en la regulación del aprendizaje. No obstante, Guerra *et al.* (2014) advierten que la falta de entrenamiento en estas estrategias puede limitar los beneficios de la motivación intrínseca, lo que destaca la importancia de desarrollar habilidades regulatorias desde una perspectiva integral.

### *Resultados obtenidos*

Se obtuvieron diferentes relaciones que establecen los tipos de regulación junto con la motivación en diferentes contextos. El estudio de Zheng *et al.* (2020) demostró el efecto positivo que tiene la autoeficacia en el rendimiento académico, además de la asociación positiva entre la motivación intrínseca con las estrategias de aprendizaje autorregulado. Sin embargo, también se mostró que las relaciones entre estas dos variables no median significativamente entre la relación entre autoeficacia y el rendimiento.

En este contexto, la relación anteriormente mencionada es también respaldada por Zuñiga-Vilches *et al.* (2020), dado que exponen cómo la autoeficacia académica muestra una relación positiva con la regulación del aprendizaje y con el ajuste a la vida universitaria. Además, se evidencia que la autoeficacia académica tiene un efecto indirecto significativo en el ajuste a la vida universitaria, aspecto ligado a la autorregulación del aprendizaje, lo que indica que la autorregulación media de manera parcial en esta relación.

De la misma manera, Granados y Gallego (2016) respaldan los resultados anteriormente mencionados. Los investigadores probaron la existencia de una fuerte relación entre la motivación intrínseca, las estrategias de aprendizaje y la autorregulación metacognitiva,

mostrando que estas relaciones indican un impacto positivo de este tipo de motivación y la autoeficacia en el uso de estrategias complejas. Por su parte, González y Paoloni (2015) muestran la relación existente entre la autonomía, la utilidad y la importancia con el uso de estrategias metacognitivas, como efectos positivos en el rendimiento académico. Otro ejemplo se da en la investigación de Ventura *et al.* (2017), en donde se muestra la relación entre las estrategias de aprendizaje y los patrones motivacionales entre los participantes. Así, estrategias como la autorregulación metacognitiva, el manejo eficaz del tiempo y el ambiente de estudio se asociaron con altos niveles de motivación, reflejados en la orientación a metas, la valoración de las tareas, las creencias de control y la autoeficacia.

Por otra parte, en la investigación realizada por Duchatelet y Donche (2019), el análisis SEM muestra que existe una relación positiva entre la motivación autónoma tanto con la autoeficacia como con la autorregulación, señalando que este tipo particular de motivación fomenta las creencias sólidas en las propias capacidades y la gestión del aprendizaje. No obstante, en el caso de la motivación controlada no se mostraron relaciones significativas con estas variables, aspecto que sugiere que la presión externa no contribuye al desarrollo de estas habilidades. En el caso de la amotivación, los autores encontraron que existe una relación negativa con la autoeficacia, lo que indica que una falta de motivación se relaciona con la baja confianza en las habilidades propias del estudiante.

De igual modo, los resultados de diferentes estudios encontraron que la orientación a la meta en tanto que estrategia se relaciona de múltiples formas con la regulación y la motivación. Por ejemplo, el concepto de pasión académica aparece ligado al campo de la motivación por Izadpanah (2023). En su artículo se muestra la relación directa y significativa que tiene con la autorregulación académica y la orientación a metas, ya que desempeña un papel importante en la creación de un entorno de aprendizaje positivo en los procesos de enseñanza.

De modo similar, la investigación de Martín (2017) muestra cómo la motivación influye significativamente en el uso de estrategias de aprendizaje, siendo la orientación a la meta una gran promotora de estrategias como la organización o la regulación al esfuerzo. También se expuso que las creencias relacionadas a la autoeficacia y control fomentan las estrategias colaborativas. Por parte de las relaciones ligadas a la ansiedad, se encontró un fenómeno ambivalente que sugiere un efecto mixto dependiendo del nivel de estrés al que están expuestos los estudiantes.

Por su parte, Rojas y Valencia-Serrano (2021) exponen que los participantes de su estudio utilizaban tanto estrategias intrínsecas como extrínsecas de autorregulación de la motivación, predominando las que se enfocaban en metas de desempeño y cómo estas se relacionaban con las creencias motivacionales. De igual forma, Montoya *et al.* (2018) encontraron una correlación entre la orientación a metas extrínsecas con el valor de la tarea y la autoeficacia para el aprendizaje, además de la ansiedad para los exámenes.

También muestra una correlación entre la orientación a las metas intrínsecas con las extrínsecas. Igualmente, la relación entre el valor de la tarea con la autoeficacia.

Otro aspecto que considerar es el resultado de la investigación de Mertens *et al.* (2024) en el cual, basados en la teoría de la autodeterminación y los patrones de aprendizaje de J. Vermut, se crean perfiles para un grupo de estudiantes adultos en Bélgica. En el modelo de patrones de aprendizaje, las estrategias de procesamiento profundo y superficial muestran fuertes correlaciones dentro de sus propios grupos, aunque la relación entre ellas es menos clara de lo esperado. Por otro lado, las estrategias de autorregulación tienen una correlación moderada con las de regulación externa, lo que indica que son diferentes, pero están relacionadas.

Finalmente, algunos estudios realizaron relaciones con otros factores. En el caso de Ismail *et al.*, (2022) se exploró la relación entre la motivación, el aprendizaje del inglés y los tipos de evaluación, obteniendo mejores resultados con la evaluación formativa. Por su parte, Majali (2020) encontró que un nivel medio de ansiedad está asociado con altos índices de motivación interna y externa, y favorece el rendimiento académico. Sin embargo, un nivel alto de ansiedad aumenta el rendimiento académico, pero disminuye significativamente la motivación para aprender, mientras que un nivel bajo de ansiedad reduce el rendimiento, pero mantiene una motivación elevada.

Otro contexto diferente en donde se investigó la motivación y la regulación fue en la pandemia. El estudio de Usher *et al.* (2024) reveló que los estudiantes experimentaron aumentos en el estrés, el sueño, el uso de redes sociales y la procrastinación, junto con disminuciones en la motivación académica, la autorregulación y el aprendizaje percibido. Las principales causas fueron problemas de motivación, autorregulación, la modalidad de enseñanza y una caída en la calidad percibida de la comunicación. Más de un tercio se sintió menos seguro sobre su futuro educativo.

En el campo de la escritura, Guerra *et al.* (2014) utilizaron el Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación para valorar los procesos lectores de un grupo de estudiantes universitarios. Los resultados muestran que el nivel de motivación intrínseca se encuentra en un nivel medio, además que no hay una diferencia significativa entre los estudiantes de niveles superiores. Respecto a las estrategias, las más usadas fueron la identificación de información en el texto y el análisis en nivel intermedio.

## Conclusiones

La revisión de la literatura constató las múltiples relaciones entre la motivación y la regulación en estudiantes de educación superior, evidenciando la importancia de abordar estos dos aspectos de manera articulada. A través del análisis de los diferentes enfoques teóricos y los hallazgos empíricos, es posible presentar un panorama amplio del papel

que desempeñan ambos en los procesos de aprendizaje. Si bien, las investigaciones varían ampliamente en su aproximación metodológica y su soporte conceptual, estas coinciden en señalar el impacto significativo que tiene relación entre la motivación y la regulación en los procesos de aprendizaje como el compromiso, la autonomía, las estrategias de estudio, etc. Estos resultados refuerzan la necesidad de continuar con los procesos investigativos para ampliar el conocimiento con el fin de mejorar la práctica educativa.

Desde una perspectiva pedagógica, los resultados mostrados anteriormente incentivan la transformación de las intervenciones educativas para que contemplen el desarrollo de la autorregulación a través del fortalecimiento de la motivación intrínseca. Esta recopilación da lugar a la reflexión docente para promover entornos autónomos, flexibles y personalizados que fomenten aprendizajes significativos y un compromiso mayor por parte de los estudiantes. Además, esto lleva a reflexionar el lugar de la motivación y la regulación en los procesos de formación docente en las diferentes disciplinas como un medio para mejorar la calidad educativa en el futuro.

En cuanto a las posibles investigaciones que podrían adelantar otros semilleros, sería pertinente llevar a cabo estudios longitudinales que muestren los cambios entre los tipos de motivación y regulación durante toda la carrera, tratando de encontrar alguna relación con fenómenos como la deserción o el bajo rendimiento. De igual manera, podrían vincularse otras variables tales como la modalidad de enseñanza (presencial, híbrida o virtual), factores socioculturales, entre otros que puedan incentivar el desarrollo de tipos específicos de motivación o regulación.

## Reflexión del equipo investigador

Es importante destacar la experiencia vivida dentro del grupo de investigación, que sin duda fue un proceso enriquecedor y formativo, tanto a nivel académico como personal. Desde el inicio, enfrentarnos a una temática tan amplia y diversa, pero a su vez con aspectos tan específicos, nos permitió desarrollar habilidades de análisis crítico, organización e interpretación de la información y trabajo colaborativo. A medida que avanzábamos en la construcción de la revisión sistemática comprendíamos la pertinencia de establecer criterios, del contacto con diferentes perspectivas, teorías y contextos que convergen en un proceso como la creación de un artículo.

Sin duda, el trabajo en equipo fue un pilar fundamental. Aprendimos a escuchar, debatir y construir conocimiento de forma colectiva, reconociendo la riqueza de los diferentes aportes individuales y la importancia de la guía en todo este proceso por parte de las profesoras del grupo de investigación. Además, la dinámica favoreció el desarrollo de una mirada más integral y crítica frente al objeto de estudio y sus objetivos esperados.

En definitiva, esta experiencia nos permitió no solo afianzar habilidades investigativas, sino también fortalecer nuestro conocimiento y práctica en la producción de un artículo académico que pretende rigurosidad y relevancia frente a lo estudiado. No obstante, reconocemos los retos que implican la revisión de temáticas tan amplias y que nos invitan a continuar reflexionando e investigando en un futuro.

## Referencias

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49 (3), 182-185.
- Duchatelet, D. y Donche, V. (2019). Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education: A matter of autonomy support or academic motivation? *Higher Education Research and Development*, 38 (4), 733-747. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1581143>
- González, A. y Paoloni, P. (2015). Perceived autonomy-support, expectancy, value, metacognitive strategies and performance in chemistry: A structural equation model in undergraduates. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(2), 318-329. <https://doi.org/10.1039/C4RP00210B>
- Granados López, H. y Gallego López, F. A. (2016). Motivación, aprendizaje autorregulado y estrategias de aprendizaje en estudiantes de tres universidades de Caldas y Risaralda. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 12 (1), 71-90.
- Guerra García, J., Guevara Benítez, Y., López Hernández, A. y Rugerio Tapia, J. P. (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura en estudiantes universitarios mexicanos. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (19), 254-277.
- Hands, C. y Limniou, M. (2023). Diversity of strategies for motivation in learning (DSML) —A new measure for measuring student academic motivation. *Behavioral Sciences*, 13 (4), 301. <https://doi.org/10.3390/bs13040301>
- Ismail, S. M., Rahul, D. R., Patra, I. y Rezvani, E. (2022). Formative vs. summative assessment: Impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. *Language Testing in Asia*, 12, 40. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>
- Izadpanah, S. (2023). The mediating role of academic passion in determining the relationship between academic self-regulation and goal orientation with academic burnout among English foreign language (EFL) learners. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933334>

- Majali, S. A. (2020). Positive anxiety and its role in motivation and achievements among university students. *International Journal of Instruction*, 13 (4), 975-986. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13459a>
- Martín, A. N. (2017). El aprendizaje autorregulado en estudiantes de ciencias de la salud: Recomendaciones de mejora de la práctica educativa. *Educación Médica*, 19 (4), 193-200. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.012>
- Mertens, B., De Maeyer, S. y Donche, V. (2024). Exploring learner profiles among low-educated adults in second-chance education: Individual differences in quantity and quality of learning motivation and learning strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 3963-3987. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00834-5>
- Navea-Martín, A. y Suárez-Riveiro, J. M. (2017). Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(2), 115-121. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.08.001>
- Rodríguez, S. y Solórzano Salas, J. (2014). Motivación y estrategias de aprendizaje del estudiantado de la Escuela de Orientación y Educación Especial. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (1), 1-20.
- Usher, E. L., Golding, J. M., Han, J., Griffiths, C. S., McGavran, M. B., Brown, C. S. y Sheehan, E. A. (2024). Psychology students' motivation and learning in response to the shift to remote instruction during COVID-19. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 10 (1), 16-29. <https://doi.org/10.1037/stl0000256>
- Ventura, A. C., Cattoni, M. S. y Borgobello, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. *Revista Electrónica Educare*, 21 (2), 315-334.
- Zheng, B., Chang, C., Lin, C. y Zhang, Z. (2020). Self-efficacy, academic motivation, and self-regulation: How do they predict academic achievement for medical students? *Medical Science Educator*, 31, 125-130.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.

# ¡A rezar, que se vino La Parroquia! Entre el miedo y el desastre

Laura Fernanda Ruiz Matallana\*



Figura 1. Reportaje avalancha en el periódico *El Espectador*.

Fuente: *El Espectador* (2014).

## Cómo citar este artículo

Ruiz Matallana, L. F. (2025). ¡A rezar, que se vino La Parroquia! Entre el miedo y el desastre. *Zegusqua*, (4), 112-117.

\* Licenciada en Ciencias Sociales e integrante del semillero de Problemas Urbanos Contemporáneos de la Universidad Pedagógica Nacional. [lfruzm@upn.edu.co](mailto:lfruzm@upn.edu.co)

En Fusagasugá, el 30 de octubre de 2014 hubo una avalancha que conmocionó al municipio, causada por el movimiento en masa tipo flujo de detritos y lodo (SGC, 2014) y como resultado de las relaciones sociales. El informe de la Unidad Administrativa Especial de Gestión del Riesgo de Desastres (UAEGRD) de Cundinamarca (2014) indica que:

[...] entre las 4:00 p.m. y 6:30 p.m., se presentaron fuertes lluvias que ocasionaron deslizamiento y represamiento en la parte alta de la quebrada La Parroquia [...] lo que destruyó 2 viviendas y averió a más de 40 en el Barrio Pekín [...] igualmente informó que se presentó anegación con material de arrastre en la vía las Palmas y diferentes lugares del municipio. (p. 7).

En contra partida, en los momentos previos a la avalancha, los habitantes indican que, alrededor de las 3:30 p.m. o 4:00 p.m. se presentaron fuertes vientos y lluvias, sin embargo, no hubo mayor preocupación debido a que el país atravesaba su segunda temporada de lluvias, aunque, señala Tatiana, habitante de la parte baja Pekín, que las lluvias no iniciaron el día de la avalancha, como lo indica el reporte hecho por la UNGRD (2024), sino 24 horas antes:

[...] la avalancha, fue una cosa muy delicada porque pues y de un momento a otro, porque eso fue una cosa, no... instantánea, una cosa instantánea comenzó 24 horas antes había estado lloviendo mucho, mucho, pero nunca nos imaginamos que fuera así. Yo me encontraba aquí con mis dos nietos menores de edad, mi hija y una sardina que estudiaba en la universidad y estaba lloviendo muy duro, estábamos asustadas. Cuando comenzamos a ver que bajaba como mucha, pero mucha agua. (comunicación personal, 2024)

Por su lado, el señor Rodolfo (comunicación personal, 2024) vivió los momentos previos de forma diferente, debido a que él está más cerca de la ronda de La Parroquia, debido a su labor como cuidador de una finca en las medianías de La Ladrillera y Pekín:

Eso fue, pues primero, primero... se presentó como como digo, bueno, fuertes vientos y lluvia fuertes, como a las tres y media de la tarde y fue cuando inició todo ya como sobre las cinco y media de la tarde, aproximadamente ya la quebrada estaba bien crecida. Faltando como unos 20 minutos para la seis pasó la avalancha por acá por la casa, en ese momento se oscurecía un poco más temprano y estaba muy oscuro, era normal (comunicación personal, 2024)

Por su lado, Óscar, el capitán del cuerpo de bomberos voluntario de la ciudad, quien atendió la emergencia, comentó la forma en que fue alertado el cuerpo de bomberos:

[...] el incidente comenzó porque estábamos en época de lluvias, eso fue el 30 de octubre sobre las 5 de la tarde comenzaron a reportar diferentes barrios inundaciones por las lluvias que estaban cayendo esa hora en ese momento nos desplazamos hacia el barrio Pekín donde empezamos a atender en inundaciones por rebosamiento de tuberías insuficiencia de redes de alcantarilla de agua lluvias. Eso fue lo que empezamos a atender sobre las 6 de la tarde ya empezó a oscurecer y empezaron a reportar de bajada de agua con suficiente barro (Figura 5). (comunicación personal, 2024)



**Figura 2.** Calles inundadas de barro.

Fuente: Archivo de Dorleta Agirre (2014).

Los momentos *previos* fueron, como es evidente, de zozobra y tensión. Aunque la avalancha los tomó por sorpresa, hubo tiempo para poder avisar a las autoridades competentes, como es el caso de los bomberos de Fusagasugá, quienes, al parecer, fueron los primeros en atender al llamado de los habitantes. Es importante señalar el *durante* de la avalancha, la forma en la que las personas la vivieron, observaron y atendieron.

En tal medida, la forma en que la avalancha atravesó y afectó a las personas también resulta relevante para comprender los hechos y hacer una caracterización profunda y distanciada de la forma clásica en la que se suele hacer una caracterización de este tipo. Estas se limitan a un reporte a manera de cuadro de los daños del desastre socioambiental, por ello, narrar y describirla detalladamente es importante. En los hechos del 30 de octubre de 2014, el paso de la avalancha también tuvo testigos desde diferentes partes afectadas. En esta línea, continúa la señora Tatiana:

para ese tiempo estaban arreglando la calle al frente (Figura 6) y habían quitado todo el pavimento y eso estaba un solo hueco, en menos de nada se llenó de agua todo ahí para abajo [...] eso fue tenaz, eso fue terrible porque en menos de nada, esto se llenó de agua toda esta zona al frente de la casa que llegó hasta el segundo piso de aquí al frente. (comunicación personal, 2024)



**Figura 3.** Calle afectada por la avalancha.

Fuente: Archivo de Dorleta Agirre (2014).

En contraste, Pedro y la señora Dora, propietarios de una de las viviendas, que además también era tienda, más afectadas de la parte más oriental, hacia La Ladrillera, vivieron la avalancha de una forma particular al estar más próximos a la ronda de la quebrada:

Estaba lloviendo con la normalidad de la naturaleza, cuando sonó el bombazo. La quebrada estaba botando agua en zigzag, con palos, vacas, burros, de todo traía. Toda la tienda se empezó a inundar, la puerta salió a volar, el portón, el muro de ahí en frente se cayó, me dañó la mercancía, congeladores, la rockola, todo se llevó, pero solo fue perdida material para nosotros, gracias a Dios [...] Esa noche hasta las 11 de la noche por lo menos, el muchacho, hijo de la señora que murió, duró buscándola con todos nosotros, pero ya qué... La avalancha fue rápida, duró como media, hora una hora, más o menos. (comunicación personal, 2024)

El *durante* también está atravesado por la comprensión del accionar de los habitantes y la forma en la que ellos la narran, por esto, en complemento con lo expuesto por Pedro y la señora Dora, el señor Rodolfo declaró que la avalancha duró poco tiempo, pero, fuera de la grabación, señaló que el paisaje se asemejaba a lo que recordaba de las imágenes de la tragedia de Armero, pero que no tuvo tanta atención. Claro, se podría decir que la comparación resulta absurda, por el nivel de los daños, sin embargo, partir de que la atención debe ser proporcional a las afectaciones, resulta aún más incoherente y refuerza el argumento de este trabajo de grado, el desastre es socioambiental y no natural.

Ahora bien, la parte más asequible de la caracterización de un desastre socioambiental siempre es el *después*, debido a la atención que atrae en medios de comunicación, locales y nacionales. Por lo que suelen haber más registros fotográficos y testimonios próximos a la fecha de la avalancha. Sin embargo, al igual que la caracterización del *antes* y *durante*, la caracterización del *después* se realiza con el apoyo de testimonios de las personas que fueron entrevistadas, por supuesto, no se relegan los datos dados por los organismos oficiales. Asimismo, se busca dar cuenta de esos detalles que lo entienden como un *después prolongado*.

El capitán de bomberos, con conocimiento de causa narra que ellos atendieron los tres momentos: *antes*, *durante* y *después*. Sobre este último indica lo siguiente:

Nos reportan que en la parte alta del sector de La Ladrillera, al lado de la planta de tratamiento, se desbordó la quebrada La Parroquia por lo cual nos desplazamos al sitio. Fue un poco dispendioso porque las vías estaban cerradas y taponadas por el tráfico que estaba represado y por el agua que estaba corriendo por las vías. Cuando llegamos al lugar se evidenció bastante material vegetal que pasó por dónde está el cauce de la quebrada generando el taponamiento de la quebrada y rebosando, el agua estaba saliendo por encima y corriendo con bastante tierra lodo material vegetal. La comunidad que habita en este sector en el barrio subnormal, no totalmente legalizado, nos informa que había una persona atrapada y que en la parte interna del barrio están bien. Había inundaciones y había personas que no podían salir de las viviendas, en ese momento estábamos atendiendo solamente el personal de [...] en el momento cuando

ya se vio la magnitud del evento, se activó una gestión del riesgo y activaron los demás grupos de socorro del municipio, Cruz Roja, Defensa Civil, bueno, en fin. (comunicación personal, 2024)

En la misma línea, tanto los reportajes de los medios de comunicación como las personas en conversaciones casuales, indicaron que al día siguiente de la avalancha las áreas de Pekín y la Ladrillera (barrios principalmente afectados), se llenaron de periodistas, voluntarios, políticos y los organismos para la atención de emergencias. La noticia se centraba en el fallecimiento de una mujer que era residente de La Ladrillera, en una vivienda de autoconstrucción y de carácter informal, la cual fue arrastrada por la fuerza de la avalancha, asimismo, la atención giraba en torno a las pérdidas materiales en el sector, elemento que se vincula con el *después prolongado*:

Eso es como cuando a uno se le muere una persona, así es duelo usted oye, oye, llover, oye crecer y usted vuelve a sentir el susto claro comienza la gente a llegar que a mirar y comienza la gente a venir a ver si pasa algo [...] Recién de la avalancha uno veía llover y la daba a uno el miedo, como algo por dentro de que volviera a pasar, pero ya hace unos cinco o seis años pues ya poco le da miedo a uno. Aun así, uno todavía le pone cuidado a la creciente de la quebrada, porque nunca sabe cuándo vuelva pasar otra vez. (Dora, comunicación personal, 2024)

Es notorio que esto pase, se podría decir que es un efecto emocional secundario, sin embargo, resulta problemático que esto pase desapercibido porque habitualmente se catalogan a las personas afectadas que sobreviven como resilientes, lo que desdibuja la importancia de lo emocional y económico. Ahora bien, la avalancha en el mes transcurrido inmediatamente pasado el suceso, tuvo la atención, como se mencionó, de primeros auxilios, limpieza y restauración de las vías, sin embargo, las ayudas fueron limitadas, recuperarse de los rezagos no es únicamente las necesidades básicas como comida o ropa (Noticias Caracol, 2014). Lo es también recuperar las pérdidas materiales, como las viviendas, que son, aparte de la vida, lo máspreciado por personas de ingresos bajos, por ello, en la parte informal de La Ladrillera, de acuerdo con los testimonios, varias personas abandonaron el barrio por la incapacidad de recuperarse tras el desastre y por los corregidores, que se encargan de desalojar a las personas por “estar donde no deben”: “eso mucha gente vendió todo y se fueron, quién sabe para donde” (Pedro y Dora, comunicación personal, 2024).

Ahora bien, entender las causas físicas resulta más que pertinente, sin embargo, en la revisión documental no fue posible encontrar una caracterización al respecto en ninguna entidad, aunque se pudo inferir desde la lectura de diferentes medios de comunicación y diálogos casuales que la causa fue el taponamiento, la inestabilidad de zonas deforestadas y descuido de la quebrada La Parroquia (Fusagasugá Noticias, 2017), por su lado, la CAR (Alcaldía de Fusagasugá, 2019) dictaminó que la avalancha la produjo un “Aumento en el caudal de la Quebrada La Parroquia, y se tapó el vox pulver”, así como

un posible vínculo con la acelerada canalización del cauce de la quebrada que empezó en 1952 hasta 2010 (Bermúdez, 2018). Algunas personas señalan como culpables a los habitantes de La Ladrillera, por su presunta contaminación al cuerpo hídrico, elemento que resulta sumamente problemático, pero que demuestra la falta de atención estatal al cuidado de las personas y de la quebrada, desde entonces y hasta ahora, debido a la falta de estudios.

Finalmente, la caracterización de la avalancha permite entender que, si bien los testimonios expuestos no son suficientes, si dan cuenta de la manera en la que ocurrió la avalancha, permite, además, comprender e identificar los factores sociales que agravaron su impacto; así como ofrecer una perspectiva diferente de una caracterización de este tipo y, además, permite tomar elementos puntuales para un análisis desde la ecología política más amplio.

## Referencias

- Alcaldía de Fusagasugá. (2019). *Plan municipal de gestión del riesgo de desastres*. Alcaldía de Fusagasugá.
- Bermúdez, Y. (2018). *Análisis multitemporal del cambio en el cauce fluvial de la quebrada La Parroquia en el municipio de Fusagasugá, para los años 1951, 1988, 1996 y 2010* [Tesis de pregrado, Universidad de Cundinamarca].
- El Espectador. (2014). *Fuertes lluvias producen avalancha en Fusagasugá*. <https://www.elespectador.com>
- Fusagasugá Noticias. (2017, abril 24). El cerro Fusacatán está herido, pero no de muerte. Fusagasugá Noticias. <https://fusagasuganoticias.com/word/medio-ambiente/el-cerro-fusacatan-esta-herido-pero-no-de-muerte/>
- Servicio Geológico Colombiano [SGC]. (2014). *Visita de emergencia microcuenca de la quebrada La Parroquia municipio de Fusagasugá – departamento de Cundinamarca*. SGC.
- UNGRD. (2014). *En Fusagasugá y Amagá trabaja el sistema de gestión del riesgo en la atención de las emergencias*. Comunicado de Prensa.
- UNGRD. (2014). *La atención de las emergencias se mantendrá*. Comunicado de Prensa.

# Aportes de la formación investigativa a la memoria y paz en Colombia

## Contributions of Research Training to Memory and Peace in Colombia

Nicole Sofía Ospina Restrepo\*  
Edward Nicolás Pedraza Gonzalez\*\*  
Lina Paola Valbuena Prieto\*\*\*

Abrazos en la intemperie y en la incertidumbre,  
En la ternura y en el dolor,  
En la ausencia y en el olvido  
Abrazos que requiero para conjurar el miedo,  
Lustrar la esperanza y subvertir la soledad  
Abrazos que esperan tu abrazo

PIEDAD ORTEGA, Fragmento del poema *El abrazo*

### Resumen

En un país marcado por la violencia y el conflicto armado surgen diferentes apuestas para afrontar estas formas en que se ha construido el contexto colombiano, entre ellas se encuentran las pedagogías alternativas y Trabajo Social. Este artículo expone cómo el Trabajo Social contribuye a la construcción de paz en Colombia, a través de un enfoque crítico y transformador, que se centra en promover los derechos humanos, la memoria histórica y la participación social. Para esto se hace una apuesta investigativa por parte

### Cómo citar este artículo

Ospina Restrepo, N. S., Pedraza González, E. N. y Valbuena Prieto, L. P. (2025). Aportes de la formación investigativa a la memoria y paz en Colombia. *Zegusqua*, (4), 118-135.

\*\*\*\*\*

\* Nicole Sofía Ospina Restrepo, Trabajadora social de la Universidad Nacional de Colombia, integrante del semillero MEMPRAPAZ. [niospinar@unal.edu.co](mailto:niospinar@unal.edu.co)

\*\* Edward Nicolás Pedraza Gonzalez, Trabajador social de la Universidad Nacional de Colombia, integrante del semillero MEMPRAPAZ. [epedrazag@unal.edu.co](mailto:epedrazag@unal.edu.co)

\*\*\* Lina Paola Valbuena Prieto, Trabajadora social de la Universidad Nacional de Colombia, integrante del semillero MEMPRAPAZ. [livalbuenap@unal.edu.co](mailto:livalbuenap@unal.edu.co)

del semillero MEMPRAPAZ, en donde se destaca la conexión entre la academia y la sociedad, y los esfuerzos de Trabajo Social en áreas como la memoria, el trabajo psicosocial, la reparación, y construcción de paz, resaltando que también hacen uso de las pedagogías alternativas pues ofrecen un enfoque que combina la intervención y la investigación como elementos inseparables para la transformación de la realidad, y por último, como una serie de eventos en los que se ha participado como Semillero en estos temas transversales en la realidad social.

### Palabras clave

Producción de conocimiento; posicionamiento ético político; paz; memoria; psicosocial

### Abstract:

In a country marked by violence and armed conflict, various approaches have emerged to address the ways in which the Colombian context has been shaped. Among these are alternative pedagogies and Social Work. This article explores how Social Work contributes to peacebuilding in Colombia through a critical and transformative approach focused on promoting human rights, historical memory, and social participation. The research initiative carried out by the MEMPRAPAZ research group highlights the connection between academia and society, and the role of Social Work in areas such as memory, psychosocial work, reparation, and peacebuilding. The article emphasises the use of alternative pedagogies, which offer a framework that combines intervention and research as inseparable tools for transforming reality. Lastly, it discusses a series of events in which the research group has participated, all addressing these cross-cutting issues within the social context.

### Keywords

Knowledge production; ethical-political positioning; peace; memory; psychosocial

## Introducción

Nuestro nombre, nuestra insignia, nuestro horizonte, Tejiendo Memorias y Prácticas de Paz, MEMPRAPAZ. Si partimos del análisis del nombre de este espacio de encuentro, podemos encontrar un sinfín de motivaciones personales y colectivas, de representaciones y configuraciones subjetivas e intersubjetivas sobre aquello que aqueja, conmueve y moviliza a las y los estudiantes del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) respecto a la guerra, al conflicto armado y a toda la incertidumbre que ha dejado el proceso actual de acuerdo de paz.

El propósito de realizar este escrito es dar cuenta de diferentes elementos que componen el camino que hemos recorrido como semillero de investigación, el cual parte históricamente de la constitución de integrantes, el motivo y los propósitos de su fundación y la configuración de diversos enfoques como línea base del trabajo desarrollado en los diferentes proyectos. Es así como, dentro del presente documento, se espera recoger la presentación del semillero MEMPRAPAZ, sus objetivos, los proyectos en los cuales se ha tenido algún tipo de incidencia, los diversos aprendizajes recogidos a lo largo del proceso y una proyección a futuro de lo que se espera seguir trabajando.

En un primer lugar, y para situarnos en los espacios académicos de la UNAL, nos encontramos actualmente adscritos al Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC), que surge en el año de 1999 desde el Departamento de Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Nacional de Colombia, y busca, a través de la formación y el aprendizaje en investigación, contribuir a la construcción de Memoria y Paz en Colombia.

A su vez, reconocemos una plena intencionalidad en revitalizar el legado del PIUPC mediante, inicialmente, el reconocimiento de sus líneas temáticas: violencia sociopolítica en el eje de investigación, acción sin daño en el eje de docencia y construcción de paz en el eje de extensión; para a partir de ellas, construir conocimiento desde tres aristas de trabajo propias: 1) las memorias y verdades, 2) víctimas, daños y reparación, y 3) la construcción de paz.

Asimismo, el semillero promueve y pretende aportar a la elaboración epistemológica, teórica, metodológica, pedagógica, ética y política necesaria para comprender las dinámicas, causas y efectos del continuismo de los ciclos de violencia y conflicto armado en el país, y con ello, alimentar los debates y acciones que competen a la construcción de paz desde los pilares de verdad, justicia, reparación y no repetición.

Nuestra fundación, como espacio de discusión, acción y reflexión surge en medio de la emoción y conmoción vivida a lo largo del curso de Derechos Humanos y trabajo social, a causa de cada tema que atraviesa la sociedad colombiana en su totalidad, impartido por la profesora Martha Bello por última vez durante el primer semestre del año 2022, y es el resultado de la búsqueda de respuestas a tantos interrogantes que han quedado en el aire a lo largo de los años de violencia y oscuridad en el país.

Esta propuesta es alimentada también por las inquietudes que las profesoras del departamento han tenido durante un largo tiempo respecto a las apuestas que han surgido desde la misma comunidad de trabajo social, en conjunción con las múltiples preguntas que fueron apareciendo en las y los estudiantes motivadas por el acercamiento teórico y metodológico desde la academia hacia la realidad colombiana del conflicto armado y los acuerdos de paz.

Es así como, oficialmente, este proceso es registrado el día 04 de noviembre del 2022, teniendo como primer objetivo para este escenario de encuentro

Propiciar un espacio de formación, investigación y generación de conocimiento en torno al campo de los derechos humanos y la construcción de paz desde perspectivas epistemológicas, teóricas, metodológicas, pedagógicas, éticas y políticas del Trabajo social relacionadas con los enfoques en Acción sin Daño, psicosocial y diferencial (Reporte Hermes Unal, 2022, p.1).

Esta es la apuesta que da horizonte al actuar del semillero y fundamenta cada proyecto que se realiza en el mismo.

Este primer objetivo se complementa con los objetivos específicos, los cuales responden a las diferentes apuestas que nos hemos planteado. El primero, “Profundizar en el campo de la construcción de paz como apuesta teórica y ético-política desde la sistematización de las prácticas pedagógicas e investigativas agenciadas desde el Departamento de Trabajo social de la UNAL”, da cuenta del lugar central que asume la construcción de paz en los procesos acompañados por el trabajo social en la actualidad y el impacto que tiene en la intervención, la sistematización de experiencias.

Como segundo objetivo, se espera “Potenciar el abordaje de los debates éticos, metodológicos y epistemológicos relacionados con las categorías de víctima, daño y reparación integral”, comprendiendo la importancia de un pensamiento crítico que se requiere en el ejercicio profesional en la vida real.

Y, por último, “Analizar el aporte de las memorias y las iniciativas en torno a la verdad para la comprensión crítica de nuestro pasado reciente y la construcción de futuros que posibiliten el cese de la violencia y la no repetición”, ya que es necesario reconocer que la memoria permite soñar y construir una realidad diferente, y no repetir la misma historia. Asimismo, el reconocimiento de la memoria es un lugar, que se debe construir como seguro, que permite transitar los eventos dolorosos que se vivieron y resignificarlos en la búsqueda de sanar y poder seguir avanzando.

Este espacio se fue conformando desde su fundación, principalmente a través de la convocatoria oral y el voz a voz, permitiendo que las personas que integramos el equipo llegáramos a este por un interés propio y genuino. Actualmente, quien nos orienta es la profesora Clara Patricia Castro Sánchez, coordinadora del PIUPC, profesora de planta del Departamento de Trabajo Social de la UNAL desde el año 2019, quien se especializa en el acompañamiento psicosocial a víctimas de violencia política en el país y en iniciativas de investigación en torno a temas de memoria histórica, enfoque psicosocial, narrativas testimoniales y pedagogía de la memoria.

Simultáneamente, la experiencia, pericia y experticia de la trabajadora social Martha Nubia Bello Albarracín, quien fuese profesora asociada al Departamento de Trabajo Social de la UNAL desde 1991 hasta el 2022, nos acompaña y apoya para gestar el enlace entre el semillero y el trabajo producido por el PIUPC en sus 23 años de trayectoria, y para favorecer la consolidación y fortalecimiento del semillero de investigación, desde sus saberes germinados tras una prolongada y significativa trayectoria investigativa y profesional en procesos de reconstrucción de memoria, en el estudio de los movimientos sociales, los Derechos Humanos y el desplazamiento forzado con énfasis en la intervención e impacto psicosocial.

Asimismo, la profesora Patricia Sierra, también profesora asociada al Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia, con experticia en educación comunitaria y trabajo social, integra el semillero desde la consolidación de su primer proyecto investigativo y nos acompaña desde la experiencia que retoma de su coordinación del Grupo de Investigación en Educación Popular y Procesos Comunitarios (EnRaizAndo UN)

Adicionalmente, es importante mencionar que hay otras docentes que han aportado y con quienes hemos trabajado de la mano para desarrollar diferentes propuestas y proyectos, y que su aporte a la construcción desarrollada desde el semillero ha sido realmente significativo, como lo son las profesoras Jenniffer Vargas y Gina Rivera.

Por otro lado, este espacio también lo componen una serie de 11 estudiantes de trabajo social registrados oficialmente, un estudiante de sociología, y 4 estudiantes egresadas; así como diferentes estudiantes que se han ido integrando al proyecto con el paso del tiempo.

Se vuelve notable cómo el espacio ha crecido y se ha fortalecido desde el momento en el que se fundó hasta el día de hoy, a puertas de finalizar el primer proyecto: *Configuraciones ético-políticas del Trabajo social en la construcción de paz en Colombia. Una mirada a la trayectoria del departamento de Trabajo social de la Universidad Nacional de Colombia (2011- 2022)* realizado bajo la Convocatoria nacional para el fortalecimiento de la formación a través del apoyo a proyectos de investigación, creación artística e innovación de la Universidad Nacional de Colombia 2022-2024.

## Justificación

El país atraviesa un contexto de continuidad de violencia política y conflicto armado interno que permanece desde hace más de seis décadas. Con ello, se han despertado emociones, resistencias y reflexiones que buscan la comprensión de esta realidad y que, a su vez, movilizan acciones para lograr la justicia transicional que exige el país; la que ha sido históricamente institucionalizada y que requiere la inclusión de las víctimas que han vivido el abandono estatal y protestan, individual y organizativamente, por la ausencia de procesos reales de transformación social.

Aunque han pasado ocho años desde la firma del Acuerdo de Paz, según el Observatorio de Derechos Humanos y Conflictividades de INDEPAZ (2024), en lo que va de este año han sido asesinadas 19 personas firmantes y 103 personas defensoras de derechos humanos y/o con ejercicio de liderazgo social, y se han perpetrado 41 masacres. Cada número en la enorme cifra representa un rostro y un proyecto de vida detenido de manera violenta, contrastando con el Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV), entregado a Colombia el 28 de junio del 2022, que pone de presente las crudas realidades de más de medio siglo de guerra y conflicto armado en el país. Por esta y más razones, el actual gobierno, encabezado por el presidente Gustavo Petro, tiene un imperante compromiso con la implementación integral de este acuerdo y la búsqueda de negociaciones con los actores armados ilegales restantes, objetivos implícitos en el proyecto denominado Paz Total, cuyo propósito es convertir la búsqueda de la paz en una política de Estado.

El 25 de octubre, el Senado confirmó la aprobación del proyecto de ley 181/2022 por medio del cual se modifica, adiciona y proroga la Ley 418 de 1997, se define la política de paz de Estado, y se dictan otras disposiciones, con 62 votos a favor y 13 en contra. Con ello, se busca incluir un carácter vinculante en los Acuerdos de Paz para evitar que sean interrumpidos durante su implementación y se garantice su continuidad mediante los gobiernos siguientes, además de la exigencia de inclusión real de las comunidades que están en medio de la confrontación como centro de esas negociaciones.

Sumado a ello, se radicó también el proyecto del Ministerio de Igualdad y Equidad y se creó el Servicio Social para la Paz, relacionado con el servicio militar obligatorio, el cual no busca eliminarse sino implementar una alternativa para que las personas decidan cuál de los dos realizar. Este incluye varias opciones para llevarse a cabo, como promover la alfabetización digital en zonas rurales o urbanas, trabajar con víctimas del conflicto armado y la defensa de sus derechos humanos y el DIH, entre otras.

Así, este contexto mueve la pertinencia del semillero ligado al programa (PIUPC), y surge como un espacio formativo en investigación que espera fomentar la construcción de conocimiento reflexivo y crítico alrededor del campo de los Derechos Humanos y la construcción de paz, en el marco del contexto nacional impregnado históricamente por el conflicto armado interno y la violencia sociopolítica. Asimismo, este proceso de investigación, que ha implicado un proceso previo de formación en la misma, ahondando en los temas de paz, memoria y trabajo psicosocial, responde al interés de reconocer el lugar del trabajo social en los procesos adelantados por el país y que se llevan actualmente, en la búsqueda de un cierre a este capítulo tan doloroso de la historia. Convirtiéndose en un horizonte del espacio, el fortalecer las herramientas de la profesión y de la disciplina desde la academia, construir conocimiento para llevar al campo de intervención y crear un espacio seguro de intercambio de experiencias desde el cual emerjan herramientas

alternativas para transitar y acompañar la construcción de país que soñamos y en la cual se está trabajando en la actualidad.

Para nosotras y nosotros, como semillero MEMPRAPAZ, la pregunta por el lugar del trabajo social ha sido una constante en el desarrollo de cada actividad y proyecto que hemos emprendido. Pero, más allá de reconocer las funciones que dirigen el enfoque de la intervención o el reconocimiento de las dimensiones disciplinar y profesional del mismo, esta pregunta se ha dirigido hacia el análisis y reflexión de nuestra postura política como colectiva comprometida con la transformación de estructuras que generan violencia y desigualdad hacia horizontes de bienestar más cooperativos, solidarios y dignos.

Esta chispa de sentimientos es común respecto a situaciones reales específicas que atravesaba el país, se convirtió en la base de una apuesta ética y política individual y colectiva desde la cual surgió nuestro primer proyecto investigativo enfocado a

Identificar los aportes teóricos, metodológicos y ético-políticos construidos por el Departamento de Trabajo social en el campo de la construcción de paz, la memoria y el trabajo psicosocial desde las prácticas educativas, investigativas y de extensión universitaria agenciadas entre los años 2011 al 2022 (Reporte Hermes Unal, 2022, p.2).

## Conexión entre academia y sociedad

A lo largo de estos casi dos años, desde que surgió nuestro primer proyecto investigativo, hemos logrado, desde el fortalecimiento de relaciones interpersonales, intercambio académico y profesional, profundizar en temas como la Memoria, el trabajo Psicosocial y la Construcción de paz portando con orgullo nuestra posición como estudiantes, docentes, egresados y egresadas, y asimismo como representantes de una de las más prestigiosas universidades públicas del país; siempre ha sido y será imperativo demostrar y construir relaciones estrechas entre conocimiento e intervención, y entre academia y sociedad, visibilizando todos aquellos aportes que se gestan de manera co-construida.

Como Semillero, consideramos que las instituciones académicas deberían aferrarse a sus vinculaciones políticas, ser comprometidas con posiciones democráticas y en definitiva humanistas. Para nosotras y nosotros es importante resaltar que “La vida académica y sus productos se articulan a determinados intereses sociales, lo cual es particularmente más visible en el caso de la actividad académica vinculada al quehacer de las Ciencias Sociales” (Salamea, 2022, p. 4).

En relación con esto, en diferentes disciplinas podemos decir que se encuentran espacios académicos que replican y defienden los discursos, metodologías e intervenciones de la sociedad en la que se encuentran y no los cuestionan, pero, por otro lado, también es cierto que encontramos espacios académicos que están más alineados al carácter crítico y reflexivo, donde se cuestionan las prácticas para que sean transformadoras, creativas y pertinentes al momento de investigar e intervenir los problemas sociales.

Es por esto por lo que estimamos que el “deber ser” del conocimiento es la vocación genuina, propositiva, liberadora, transformadora, participativa y cuestionadora en lugar de tener una connotación reproductora. En palabras de Barragán y Torres (2017):

La participación como criterio implica que las decisiones principales de la investigación son tomadas por los protagonistas de la experiencia, relación que rompe con la supuesta autoridad del investigador y la “ignorancia científica” de los sujetos de la práctica [...] la participación es un camino epistemológico, político y metodológico en donde los sujetos de la experiencia mediante la facilitación de los investigadores definen las finalidades y las preguntas que guiarán la sistematización. (pp. 77-78)

Así, los ejercicios grupales y la toma de decisiones colectivas tienen un peso fundamental en la validez del ejercicio, y de esta forma las personas dejan de ser objetos y se asumen como sujetos que tienen saberes propios valiosos para la construcción de análisis y propuestas de investigación e intervención. Esto a su vez, amerita profesionales que tengan la capacidad de acercarse a los territorios y a sus transformaciones, que entiendan las complejidades de la realidad y produzcan, unifiquen e implementen herramientas para la garantía de los Derechos Humanos en diferentes contextos de manera particular diferenciada, interpretando las subjetividades y universos cercanos.

Como afirma Salamea (2022), la invitación que se realiza desde la academia es no dejar de lado “el compromiso subyacente de trabajar por esclarecer la verdad y coadyuvar a la transformación de la sociedad” (p. 4), procurando entonces la construcción de sociedades democráticas, solidarias, equitativas, etc. Descubriendo la realidad desde el enfoque sistémico y complejo, identificando sus interconexiones y contradicciones.

Estas realidades y los imperantes de la sociedad que han surgido en las últimas décadas han tenido un papel trascendental en la academia como una invitación y a su vez exigencia de ejercer un rol activo en la solución de estos problemas “y en la forma de vincularse con el entorno, favoreciendo relaciones de reciprocidad y procesos colaborativos e innovadores” (Saldías *et al.*, 2020, p. 347).

Teniendo en cuenta esto, desde el semillero nos hemos interesado por aportar a construir esa relación crítica entre la academia y la sociedad, a través de la recopilación, identificación de categorías de análisis, visibilización de opiniones intersubjetivas de estudiantes, docentes, egresados y egresadas del departamento y análisis crítico de lo que se ha creado, diseñado, implementado y sistematizado desde el trabajo social en la UNAL durante los últimos once años alrededor de los tres grandes ejes que orientan este proyecto, resaltando los trabajos, aportes y discusiones que han contribuido a la construcción de Memoria y Paz en el contexto colombiano.

## Pedagogías alternativas y trabajo social

A lo largo de nuestro trabajo como semillero nos hemos cuestionado sobre cómo construir paz en un país donde la guerra no da tregua, en donde, a pesar de haber iniciativas, tanto comunitarias como estatales, pareciese que no pudiéramos dejar atrás la violencia. A lo largo de esta investigación y durante la recopilación de información surgieron preguntas en torno a ¿cómo promover la paz en Colombia? y ¿cómo, desde el trabajo social, aportamos a esta transformación tan necesaria en el país?

El Compromiso ético-político del trabajo social ha sido visto, desde la disciplina, con una profunda relación con las pedagogías alternativas centradas en la promoción y reconocimiento de los Derechos Humanos, de la participación social, y de la memoria frente al olvido. En el caso de la pedagogía, para la memoria se asume “una educación de la razón crítica, donde se re-dimensiona la acción hacia una transformación, alejándola de la reproducción del orden social, permitiendo que la memoria recupere su agenciamiento para la construcción de una utopía-deseo” (Castro, 2020, p. 49).

Durante el proceso, hemos encontrado un profundo interés por parte de las y los trabajadores sociales por fomentar en la sociedad colombiana una conciencia crítica, la cual permita a la ciudadanía generar una cultura de paz, empatía y solidaridad. Esto ha llevado a permear de enfoques pedagógicos que están sujetos a intencionalidades transformadoras, como es el caso de la pedagogía popular, la cual, desde el paradigma crítico, da voz a aquellos históricamente oprimidos víctimas del sistema socioeconómico y cultural, en palabras de Henao (2012):

podemos encontrar que existen afinidades en términos de su intencionalidad transformadora y su objetivo político, además se plantea la necesidad de participación colectiva en la construcción de conocimiento con el objetivo de constituir sujetos políticos que tengan el deseo de cambiar su condición opresora de vida. (p. 53)

Por otro lado, la pedagogía popular, al igual que el trabajo social, tiene un profundo interés por la promoción de un cambio social el cual desafíe las estructuras de poder y la injusticia social, pues invita a “posicionarse críticamente frente al contexto, a las circunstancias históricas que nos desafían y nos condicionan. Pensar críticamente no es una facultad o proceso abstracto sino concreto, histórico, que exige del sujeto reconocerse y asumirse frente a dicha historicidad” (Torres, 2009, p. 30).

Así, estas pedagogías permiten a los trabajadores y las trabajadoras sociales pensar en la construcción de paz para comprender la realidad y el contexto social en el plano intelectual y moral, que requiere una sensibilidad ético-política del entorno; lo que Paulo Freire denominó *situación límite*, situaciones o eventos que presentan una oportunidad para reconocer los factores sociohistóricos y que a su vez permitan impulsar acciones que promuevan un cambio hacia una sociedad en paz.

Asimismo, los paradigmas emancipadores de la educación popular otorgan al trabajo social la posibilidad de generar un diálogo y acción transformadora de situaciones históricas como lo es el conflicto armado colombiano, brindando un paradigma en el cual se suma importancia a la interacción e intercambio de ideas entre aquellos que se movilizan en un contexto específico con el fin de “reconocernos como sujetos de poder, saber y voluntad para no caer ni en el determinismo fatalista, ni en el voluntarismo ingenuo, como insiste Freire. El reivindicar hoy la necesidad y la plausibilidad de pensar y construir otros mundos posibles” (Torres, 2009, p. 29).

Mediante estas pedagogías, el trabajo social puede asumir un rol fundamental en la reconstrucción del tejido social colombiano, brindando herramientas empoderadoras a las personas que instan, no solo a reconocer el pasado de violencia y conflicto armado, sino también a apropiarse de su capacidad de construir un futuro. Por consiguiente

se hace necesario contrarrestar las formas sesgadas, anacrónicas y descontextualizadas como se aborda el conflicto sociopolítico colombiano desde la escuela, en tanto la sola señalización de los actores del conflicto como de los acontecimientos violentos, no contribuyen a entablar escenarios ni instrumentos que potencialicen o transformen el conflicto en escenario de paz. (Ramos, 2014, p. 13)

De igual manera, al analizar los aportes académicos del Departamento de Trabajo Social pudimos evidenciar que la pedagogía es vista como una herramienta de transformación social capaz de abordar los contextos marcados por la violencia, promoviendo espacios de esperanza y resiliencia por medio del desarrollo de metodologías que convocan a los distintos actores sociales a involucrarse con prácticas comunicativas, artísticas y deportivas que aportan en la construcción de paz y reconciliación, pues en los espacios donde se desarrollan las prácticas pedagógicas emergen multiplicidad de escenarios conflictivos que inciden en la formación personal e interpersonal de los individuos. “Así, la educación en y para el conflicto se entiende como un instrumento para el cambio social y una oportunidad para aprender a construir relaciones, formando personas y ciudadanos dentro de un clima de respeto y dignidad para lograr la paz” (Alvarez, 2022, p. 8).

En estas pedagogías alternativas, los frutos de lo que se construye son el vehículo de sensibilidades y sentimientos constructores de memorias colectivas, lo que convierte a estas propuestas pedagógicas en herramientas importantes de sanación y reparación simbólica, la cual empodera a la población receptora de violencia a ser agentes activos de reconstrucción de proyectos de vida.

## Contribución del semillero al departamento: reflexiones sobre la producción de conocimiento desde trabajo social

A lo largo de este compromiso académico y social como semillero de investigación, hemos abordado la problemática respecto a que desde el Departamento de Trabajo Social se necesita más visibilización de las construcciones de conocimiento, investigaciones evaluativas, sistematizaciones de experiencias e intervenciones de los procesos que se han gestado y han hecho parte de las soluciones y conversaciones acerca de problemas estructurales como la pobreza, la violencia en el contexto familiar, el conflicto armado, el desplazamiento forzado, el reclutamiento de niños/niñas, lo psicosocial, ético-político, la memoria y la construcción de paz, entre otras. En palabras de la docente Clara Castro (2024):

Siento que en Trabajo social somos como una cantidad de hormiguitas haciendo un montón de cosas que no se visibilizan en la facultad ni en la universidad y hay mucho de lo que hablar, la construcción de coloquios, seminarios, simposios, etc., que logren sacar lo que tiene el departamento y plantearlo concretamente en otros escenarios [...] porque tenemos mucho material, y este proyecto de investigación está dando cuenta del diverso material con el que contamos para poder hablar de lo psicosocial, de la construcción de paz y de la memoria [...] tenemos que dejar de estar tan encerrados para poder empezar a hablar con otros y otras y mostrar los diferentes campos y las líneas de acción del Trabajo social y seguir demostrando que si es posible construir conocimiento en colectivo. (Entrevista 27 de febrero del 2024)

Como semillero, queremos continuar resaltando que el trabajo social es una disciplina y una profesión que hace parte del ejercicio de la construcción de conocimiento y trabaja desde “el deber ser”, es decir, las construcciones sociales e históricas sobre lo que se considera bueno, como la vida digna y los Derechos Humanos (Malagón, 2012). Por lo tanto, nuestra labor puede ser entendida como una forma de acción social consciente dirigida a un individuo, grupo o comunidad para contribuir a transformar, orientar, modificar situaciones problemáticas analizadas desde una realidad contextual y desde la complejidad (Cifuentes, 2009).

Por ello, para estar en sintonía con los cambios de la sociedad, las discusiones actuales y las exigencias que se presentan y resultan retadoras para las investigaciones que nos preceden en este momento, es necesario como afirma Pérez (2009):

No perder vigencia en las construcciones académicas ni la relevancia del papel de la investigación en el ejercicio profesional del Trabajo social, como un imperativo para deconstruir rutinas a-sistemáticas y poco rigurosas, que atienden el inmediatez de la acción y que han configurado de manera dual la investigación y la intervención como dos asuntos separados. (p. 52)

Esto quiere decir que la intervención requiere estudiar y comprender los problemas de manera profunda, compleja y sistémica, y la investigación resulta esencial para cuestionar y romper las prácticas que no siguen un sistema o estructura delimitada, es decir, que se hacen sin fundamento ni análisis profundos o poco estructurados. Por esto, desde trabajo social procuramos minimizar y erradicar las actuaciones que se hacen de manera rutinaria, monótona para “solucionar” los problemas urgentes ya que sin investigar adecuadamente se pueden generar acciones con daño. Esto último basándonos en el enfoque de Acción Sin Daño (ASD) que se constituye como:

Aquellas acciones, programas, proyectos e intervenciones que han sido construidas con mucho cuidado, para generar el mínimo impacto negativo en las comunidades que se acompañan. Se basa en los principios de la dignidad (respetar y valorar a las víctimas), la autonomía (facilitar la toma de decisiones propias de las víctimas y no tomarlas por ellas) y la libertad (favorecer la definición y desarrollo del proyecto de vida que cada uno elija). (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, s.f.)

Además, respecto a la dualidad, la intervención siempre debe estar basada en la investigación, y la investigación debe alimentarse de las prácticas de intervención. Por ejemplo, sin este ejercicio de la investigación-intervención no se hubiera logrado “dar el giro en la mirada en la intervención del Trabajo Social hoy, pasando de la concepción de un individuo víctima y carente, a un sujeto social que recrea, resignifica y transforma permanentemente sus realidades” (Perez, 2009, p. 53), lo que a su vez requiere que la base de intervención e investigación debe ser en todo momento el respeto e interés genuino del valor inherente hacia la dignidad de todas las personas y los derechos individuales, sociales y/o civiles así como el reconocimiento de sus propias capacidades.

Esto es algo que amerita ser mencionado en las discusiones frente a la importancia de la producción de conocimiento desde las distintas profesiones, que implica realizar lecturas exhaustivas, críticas y reflexivas de la realidad social en la que se interviene a nivel micro y macro “como un conjunto de interacciones en la relación de los sujetos con un mundo objetivado, permeado, congregado y reconstruido de la mano del proceso acelerado de globalización y de políticas transnacionales” (Perez, 2009, p. 43).

Asimismo, queremos resaltar que dentro de aquellos aprendizajes alrededor de nuestra trayectoria como semillero, hemos reafirmado que la sistematización de experiencias está relacionada con la identidad misma del trabajo social. Según Barnechea y Morgan (2010):

Concebimos la sistematización como la reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo. Por tanto, esta permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica. (p. 103)

Dentro de los usos de la sistematización, Barnechea y Morgan (2010) mencionan que “en la sistematización de experiencias se pretende ordenar, procesar y hacer comunicables los conocimientos adquiridos en estas” (p. 103); al llevar a cabo esto, se puede mejorar el ejercicio de la práctica o intervención, enriquecer las reflexiones y propuestas teórico-conceptuales, y comprender e intentar explicar las situaciones enfrentadas en la práctica.

En palabras de Barragán y Torres (2017), la sistematización de experiencias en trabajo social “aparece como una posibilidad de construir conocimiento riguroso sobre las experiencias de los profesionales, para mejorar su intervención y la acción social transformadora” (p. 16), por lo que desde hace varias décadas, “en buena parte de las escuelas de Trabajo Social, la sistematización se ha incorporado en los planes de estudio profesional y actualmente orienta buena parte de trabajos de grado y de postgrado” (p. 17).

La sistematización de experiencias no solo se trata de la recopilación de datos, sino que es una oportunidad para que, de manera crítica y transformadora, se mejoren los procesos investigativos e interventivos, se logre comunicar los aprendizajes y al mismo tiempo contribuir al crecimiento de cada individuo involucrado, grupo o comunidad. Por ejemplo, “a través de la sistematización de las prácticas, las personas y colectivos participantes se reconocen como sujetos sociales con capacidad y posibilidades de transformar las situaciones de desigualdad e injusticia” (Barragán y Torres, 2017, p. 27).

Sin embargo, esto no es posible sin el ejercicio de organizar, almacenar y analizar de manera lógica y estructurada las investigaciones e intervenciones realizadas por estudiantes, docentes, egresados y egresadas del departamento. El hecho de guardar de manera organizada todas aquellas contribuciones que se realizaron desde la academia, posibilita la oportunidad de tomarlos como insumos para futuros procesos de investigación e intervención.

Como semillero de investigación comprendemos la importancia de la producción de conocimiento y nos hemos visto afectados por la carencia del registro, organización y sistematización de documentos relacionados con temas de memoria, construcción de paz y trabajo psicosocial en el departamento. La baja importancia que le ha otorgado el departamento a documentar y almacenar información ha sido una constante interrogante en el ejercicio de investigación para nuestro proyecto.

Allí radica también la pertinencia de nuestra investigación, pues en la búsqueda de documentos, tesis, revistas, entrevistas, informes de pasantías, prácticas, conversatorios, participaciones en foros, eventos, diplomados, entre muchos otros que logramos conseguir o recuperar, nos hemos encontrado con valiosos aportes de los procesos de formación en investigación a la construcción de memoria y paz en el contexto colombiano, característicos del Departamento de Trabajo Social de la UNAL.

Algunos de ellos, como la investigación e intervención desde el enfoque de ASD, enfoque diferencial, enfoque interseccional, interdisciplinar, la paz leída desde el contexto y de las experiencias de trabajo comunitario y educativo, la interpelación sobre los vínculos y actitud crítico-reflexiva, la memoria como apuesta a la transformación social, iniciativas importantes para el abordaje de lo psicosocial desde la corporalidad, el teatro, la biodanza y la musicoterapia, entre muchos otros que permiten la visibilización del legado que se traza desde el trabajo social en los temas de construcción de paz, memoria y trabajo psicosocial y que se convierte en una invitación a mejorar cada vez más como departamento.

## Eventos convocados

A lo largo de la experiencia que hemos recorrido como semillero MEMPRAPAZ, se nos han presentado varias oportunidades de participar, convocar y aportar en diferentes ámbitos significativos relacionados con los ejes temáticos abordados en el proyecto que se está realizando actualmente y, en general, con las líneas temáticas que se abordan en el semillero, y que representan la base en la que se fundamenta este espacio académico de construcción, reflexión y acción. Pero también nos hemos comprometido con muchos otros elementos, y en estos escenarios de encuentro hemos reflexionado sobre el movimiento universitario.

En primer lugar, nos parece pertinente recordar el evento del día 20 octubre del 2023, titulado: *Silencios y memorias históricas. Reflexiones a 50 años del golpe militar de Chile y a 40 años de democracia en Argentina*. Este fue un espacio realizado en el marco de celebración de la semana del trabajo social en la Universidad Nacional de Colombia, y se llevó a cabo un cine foro en el cual se discutieron dos películas: *El pacto de Adriana* y *Los agujeros negros de la dictadura*.

En medio de un encuentro entre la directora de una de las películas, una psicóloga especialista en daño transgeneracional y las docentes del departamento, Leonor Perilla y Patricia Sierra, se llevó a cabo una jornada de reflexión respecto a la historia de las dictaduras y el lugar que ocupa en la actualidad la memoria, para poder sanar los rezagos de dolor que ha dejado la guerra en nuestros países latinoamericanos.

Más adelante, tuvimos la oportunidad de aportar en los encuentros de Gira académica por la paz y el Noveno conversatorio: La UNAL en movimiento por la paz y entre próceres y rebeldes. Estos fueron eventos realizados en colaboración con Archivos del Búho, un proyecto que busca recopilar, organizar y difundir los archivos del movimiento estudiantil. Para el semillero fueron dos espacios de encuentro en los que aportamos en términos logísticos, en la organización, difusión y desarrollo de cada uno; pero de la misma manera, impactaron en nuestra perspectiva frente al movimiento estudiantil, y a su vez a los movimientos sociales, al comprender su relación con la memoria, la paz y lo psicosocial.

Siguiendo la misma línea, el evento de grados y conmemoración de estudiantes detenidos y desaparecidos fue un acto conmemorativo que se llevó a cabo el día 17 de abril del 2024 junto a las familias víctimas del Colectivo 82, un caso que conmocionó a todo el país y que aún resuena en nuestra memoria como comunidad universitaria y como sociedad colombiana. Este espacio nos permitió acercarnos desde un lugar diferente a las memorias del movimiento estudiantil y reconocer la incidencia que se puede tener desde nuestras líneas como espacio de reflexión y construcción de conocimiento.

Más adelante, apoyamos en la convocatoria el evento del día 6 de marzo, llamado: *Cuando la memoria incómoda*, un espacio convocado por la Escuela de Ciencias Humanas (ECH) y Maestría en Conflicto Memoria y Paz (MCMP), de la Universidad del Rosario, el Instituto CAPAZ - Instituto Colombo Alemán para la Paz, y Colectivo Internacional Historias Desobedientes; y tuvo como propósito central entablar un diálogo en torno a la transmisión de memorias y daños generacionales experimentados por los descendientes de víctimas y responsables de la guerra en Colombia y las dictaduras del Cono Sur.

Por otro lado, durante el proceso que se está llevando a cabo en el proyecto actual, comprendimos la urgencia de convocar un espacio de conversación con la profesora Martha Nubia Bello, reconociendo su trayectoria profesional y los diferentes aportes que ha realizado a lo largo de la creación y configuración del semillero. Asimismo, construir este como un espacio cerrado no parecía pertinente respecto al interés y posicionamiento ético-político del semillero, por lo que se decidió realizar una convocatoria a un espacio abierto de conversación con la profesora, el cual se llevó a cabo el jueves 21 marzo. Este espacio se nombró: *Entrevista Abierta. Una Conversación con Martha Nubia Bello*.

Este espacio fue realmente enriquecedor para la construcción del proyecto de investigación, ya que nos permitió acercarnos a la experticia y diversos conocimientos y saberes de acción relatados por esta profesora. Además, la construcción del espacio permitió configurar un ambiente más cercano que nos permitiera reflexionar respecto a las trayectorias de vida de la docente y, seguramente, proyectarnos a futuro como profesionales, en un campo de acción que tiene tanta oportunidad de incidencia.

Dentro de los eventos, también se incluye la participación de nuestro semillero en el Congreso Iberoamericano de Paz Imperfecta, con la ponencia: "Paz imperfecta, memorias y reparación: una mirada desde el Trabajo social". Este evento se llevó a cabo el 16 de octubre en la Universidad La Salle, sede Chapinero, en donde se lograron destacar algunos aportes del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia sobre la comprensión de la paz imperfecta, a partir de experiencias investigativas y trayectorias profesionales, y desde un abordaje crítico social de la paz.

## Reflexiones finales

Como pudimos dar cuenta a lo largo de este recorrido contextual, las condiciones políticas y sociales que implican el momento de post acuerdo de paz en el cual transitamos actualmente, han convocado al trabajo social para generar la creación y organización de nuevos espacios de incidencia, en los cuales se visibilicen los trabajos individuales y comunitarios en temas relacionados con la memoria, la construcción de paz y el trabajo psicosocial, y que entren a dialogar con las preguntas que se tienen desde la academia frente a este momento histórico en particular.

Es así como se evidencia la necesidad urgente de continuar construyendo caminos entre la investigación y la transformación social en aquellos contextos marcados por la violencia y la desigualdad. En relación con esto, el trabajo social, y las pedagogías alternativas y los enfoques críticos, pueden convertirse en actores clave en la reconstrucción del tejido social, la reivindicación de la memoria histórica y la consolidación de una paz con justicia y dignidad.

Lo anterior, mediante la transformación de la comprensión que se tiene de los actores sociales involucrados únicamente como víctimas y sujetos receptores de violencia, transitando a un reconocimiento de las y los mismos como actores políticos con capacidad de agencia, lo que permite resignificar los traumas y modificar la lectura de la realidad.

Es así, que las proyecciones que se tienen desde este espacio de construcción de conocimiento están orientadas a fortalecer las reflexiones actuales, alimentar la curiosidad por comprender y desarrollar apuestas alternativas y reivindicar el lugar del quehacer profesional, abriendo una puerta a maneras diferentes de comprender la realidad y de realizar un acompañamiento social situado que reconozca la importancia que tiene para estos procesos la manera en la que se lee la realidad.

Este ejercicio permite reflexionar sobre el lugar de la universidad pública como espacio de resistencia y producción de conocimiento situado, siempre desde una posición ética y política comprometida con la realidad social del país, y, por ende, una de las reflexiones a modo de invitación es que la acción investigativa no puede desvincularse del contexto, ni de los afectos, ni de los sentidos que movilizan nuestras apuestas ético-políticas.

## Referencias

- Alvarez, R. (2022). *Rutas del lenguaje para la transformación del conflicto. Una intervención pedagógica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Barragán D. y Torres, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Editorial El Búho Corporación Síntesis.
- Barnechea García, M. M. y Morgan Tirado, M. d. I. L. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias y Retos*, 1(15), 97-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929270>
- Castro, C. (2020). Pedagogía de la memoria: una promesa ética de formación. En P. Ortega Valencia, C. Castro Sánchez, J. Merchán Díaz y G. Vélez Villafañe (Eds.), *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cifuentes Gil, R. M. (2009). Consolidación disciplinar de Trabajo social en las Ciencias Sociales: desafío y horizonte en la formación profesional en Colombia. *Eleuthera*, 3. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/5418/4899>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Henao, A. (2012). *Trabajo social y educación popular. hacia la construcción de un proyecto ético-político*. Universidad Nacional de Colombia.
- Malagón, E. (2012). *Fundamentos del Trabajo social*. Universidad Nacional de Colombia.
- Ortega, P. (2017). Fragmento del poema *El abrazo*. En *Pedagogía Crítica: ¿En qué contextos estamos educando?* (p.21). Editorial Bonaventuriana.
- Pérez Álvarez, A. (2009). Repensar la sistematización y la investigación evaluativa en la intervención del Trabajo social, como pilares para la producción de conocimiento. *Palabra*, 10 (10), 43-52. <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palabra/article/view/132>
- Ramos, T. (2014). *Prohibido olvidar: jóvenes construcción de paz. Una apuesta pedagógica desde el enfoque de construcción de paz*. Universidad Nacional de Colombia. <https://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/688/1/Tito%20Enrique%20Ramos%20Galeano.pdf>

Reporte Hermes Unal. (2022). [Documento Interno].

Salamea Córdova, M. (2022). Academia y Sociedad. *ACORDES*, 1-10. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/acordes/article/view/2270>

Saldías, C. C., Sánchez, G. S. y Aguilar, C. R. (2020). Innovación social en la docencia universitaria: una estrategia de interacción entre la academia y sociedad. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 25(4), 347-363.

Torres Carrillo, A. (2009). Educación Popular y Paradigmas Emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, (30), 19-32. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/pys/article/view/1338/1312>

Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (s.f.). *Enfoque de acción sin daño. Tejedoras y tejedores*. UARIV.

# Vivencia y formación. Aproximación a los relatos de experiencia de estudiantes en espacios universitarios

Experience and Training: An Approach to Students' Experience Narratives in University Spaces

María Paula Roa Galeano<sup>\*</sup>  
Lina Tatiana Daza Tamayo<sup>\*\*</sup>  
Esther Gutiérrez Mora<sup>\*\*\*</sup>

## Resumen

El presente artículo recoge algunos resultados de la investigación *Vivencias estudiantiles y formación del ser, un análisis desde la Antropología Pedagógica* en dos programas académicos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Esta fue realizada por el semillero *Formación: El despliegue del espíritu* del programa en Pedagogía. Dicha investigación surgió ante los desafíos que se plantearon en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2020-2024, respecto a las diversas formas de habitar la universidad. Con ello, se analizaron los efectos de formación presentes en los relatos de experiencia de un grupo de estudiantes de últimos semestres de dos programas académicos de las Facultades de Educación Física y Educación. Lo anterior, a través de una metodología cualitativa y con el apoyo de técnicas de recolección de información como entrevistas semiestructuradas y análisis de datos con el Software Atlas Ti. Dentro de los resultados se destacan efectos de formación relacionados con lo que Hamann (1992) denomina la *Yoidad*, o conciencia de las acciones y relaciones con el mundo, *el deseo de saber* y de ser formado, *la interpersonalidad*, o relación con otros, así como las formas diferenciadas de apropiación del espacio en cada sede de la universidad.

## Palabras clave

Antropología pedagógica; pedagogía; formación; experiencia; universidad

## Cómo citar este artículo

Roa Galeano, M. P., Daza Tamayo, L. T y Gutiérrez Mora, E. (2025). Vivencia y formación. Aproximación a los relatos de experiencia de estudiantes en espacios universitarios. *Zegusqua*, (4), 136-152.

\*\*\*\*\*

\* Estudiante de séptimo semestre del pregrado en Pedagogía de la UPN. Integrante del semillero *Formación: El despliegue del espíritu*, y monitora del proyecto CIUP *Vivencias estudiantiles y formación del ser. Un análisis desde la Antropología Pedagógica*. [mproag@upn.edu.co](mailto:mproag@upn.edu.co)

\*\* Estudiante del cuarto semestre del pregrado en Pedagogía de la UPN. Integrante del semillero *Formación: El despliegue del espíritu* y monitora del proyecto CIUP, *Vivencias estudiantiles y formación del ser. Un análisis desde la Antropología Pedagógica*. [ldazat@upn.edu.co](mailto:ldazat@upn.edu.co)

\*\*\* Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, profesora programa en Pedagogía, investigadora principal del proyecto CIUP, *Vivencias estudiantiles y formación del ser. Un análisis desde la Antropología Pedagógica*. [eygutierrezm@pedagogica.edu.co](mailto:eygutierrezm@pedagogica.edu.co)

## Abstract

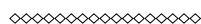
This article presents findings from the research project *Student Experiences and Formation of the Self: An Analysis from Pedagogical Anthropology* within two academic programs at the National Pedagogical University (UPN). Conducted by the research group *Training: The Unfolding of the Spirit*, part of the Pedagogy program, the study responds to the challenges outlined in the 2020–2024 Institutional Development Plan (PDI) concerning the diverse ways of inhabiting the university. The research analysed formative effects present in the experience narratives of a group of final-semester students from the Faculties of Physical Education and Education. It employed a qualitative methodology supported by data collection techniques such as semi-structured interviews and data analysis using Atlas.ti software. Among the key findings were formative effects related to what Hamann (1992) describes as *Selfhood*—a consciousness of one's actions and relationships with the world—along with the desire to know and be formed, interpersonal relations, and differentiated ways of appropriating university spaces across different campuses.

### Keywords

pedagogical anthropology; pedagogy; training; experience; university

## Introducción

La pregunta por la *formación* ocupa un lugar central en el campo de la educación y la pedagogía. Para aproximarse a ella, la Antropología Pedagógica (AP) resulta pertinente en tanto disciplina que se interesa por la génesis del proceso personal ocurrido bajo el efecto de dichos campos (la educación y la pedagogía). Con esta perspectiva como punto de partida, en la investigación desarrollada surgió la preocupación en torno al ausentismo del estudiantado en algunos escenarios extracurriculares, particularmente aquellos en los que se convocaba a reuniones, encuentros de divulgación académica, entre otras que interpelan la vida en común en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Así, el semillero de investigación *Formación, el despliegue del espíritu*, se preguntó por las razones que atravesaban dicha experiencia de distanciamiento, y si la trayectoria formativa de estudiantes de últimos semestres de un Programa de la Facultad de Educación Física<sup>1</sup> (PFEF) y un Programa de la Facultad de Educación<sup>2</sup> (PFE), ofrecían pistas interpretativas para



<sup>1</sup> Los programas que integran la Facultad de Educación Física son: Licenciatura en Recreación, Licenciatura en Deporte y Licenciatura en Educación Física. Se mantiene el anonimato de los datos para garantizar la reserva de identidad del grupo de estudiantes y programas participantes.

<sup>2</sup> En el caso de la Facultad de Educación, se encuentra la Licenciatura en Educación Básica Primaria, Licenciatura en Educación Comunitaria, Licenciatura en Educación Infantil. Se mantiene el anonimato de los datos para garantizar la reserva de identidad del grupo de estudiantes y programas participantes.

entender su posicionamiento frente a estas nuevas formas de habitar la universidad. Esta preocupación se tradujo en apuestas institucionales registradas en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2020-2024 de la UPN,

es necesario generar espacios que estimulen la convivencia de toda la comunidad, y realizar un ejercicio de indagación y análisis alrededor de la relación del ser humano con los diferentes entornos, de manera que se puedan establecer diálogos entre las epistemologías del vivir bien y el buen vivir y las concepciones de vida digna. Así, se espera promover prácticas y relaciones consecuentes con una ética del bien común, la solidaridad y las responsabilidades compartidas como principios orientadores del bienestar institucional (p. 161)

La selección de los programas académicos de las facultades enunciadas respondió a dos razones: 1) las particularidades de su objeto de estudio y 2) el espacio físico donde se produce el proceso formativo. En el caso del PFEF, desarrolla buena parte de sus actividades en la sede Valmaría, ubicada en Calle 183 n°. 51-99, en Bogotá. El PFE funciona en la sede central, ubicada en la Calle 72 (Bogotá, Colombia). Con ello, reconocer los matices y especificidades de su objeto de estudio requería en un primer momento observar y tematizar la estructuración y organización de los contenidos que orientan el trabajo pedagógico desde los planes de estudio y documentos maestros de los programas académicos seleccionados. Un segundo momento supuso la aproximación a los relatos de experiencia de un grupo de 16 estudiantes de últimos semestres (8 en PFEF y 8 en PFE), para recuperar sus experiencias en relación con las siguientes dimensiones: motivaciones para la elección de la carrera, relación con el currículum, relación con los docentes, la relación entre estudiantes y relación con el espacio universitario.

La aproximación a estas dimensiones permitió identificar que la formación del ser constituye una apuesta que supera la transmisión de saberes esenciales (disciplinares, éticos), pues requiere una participación activa del yo, en otras palabras, supone un trabajo sobre sí que trasciende la relación pedagógica, docente-estudiante. En coherencia con ello, la investigación se justificó al reconocer la pertinencia de profundizar en los efectos de formación, vinculados a la responsabilidad, la libertad, la autonomía, el respeto por el otro, asuntos que se ponen en juego como experiencia vivida, y que sientan las bases de lo común en sociedad. Con lo enunciado, la AP se muestra como un campo pertinente para reflexionar y problematizar los efectos de la formación que la educadora de educadores y sus docentes en formación pueden narrar a partir de su experiencia vivida.

Al respecto, una exploración de la literatura reciente sobre la formación y la experiencia estudiantil en la escuela y en espacios universitarios en países como Colombia, México, Chile y España indica que la pandemia jugó un papel central no solo en la relación docente y estudiante, sino también en la forma de transmitir y apropiarse los saberes.

Gallardo *et al.* (2014), Guzmán y Saucedo (2015) y González y Torres (2017) presentan una aproximación a las experiencias y vivencias de los estudiantes que ingresan a la educación superior, señalando la importancia de reflexionar sobre aquellas transformaciones que tiene el sujeto en su formación. Si bien intervienen las experiencias individuales, también se presentan las experiencias en colectivo, en particular con el docente, quien es fundamental para promover el deseo por el saber. Esto con el propósito que los estudiantes participen en múltiples contextos que le brinda la educación.

Otro grupo de producciones se focaliza en las experiencias de estudiantes en época de pandemia (Covid-19), dada su significación en los relatos del grupo de estudiantes entrevistados. Allí, Barbey, Cavallo y Monjelat (2022) destacaron la dificultad para adaptarse e innovar en los métodos de educación durante el confinamiento, pero que con el tiempo posibilitaron experiencias distintas en estudiantes y docentes, a partir de la implementación de herramientas digitales que fortalecieron la enseñanza durante el Covid-19. Por otro lado, Rodas (2022) recupera los sentires y las experiencias de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia durante la emergencia del Covid-19. En su trabajo expone que se presentaron cambios importantes en el quehacer docente durante la emergencia sanitaria, afectando las relaciones y la mediación pedagógica existente entre los sujetos que participan en el sistema educativo.

Asimismo, es fundamental señalar trabajos sobre la AP, en lo cual, se encontraron los artículos de Luz Amparo Villegas Durán (2008), quien reconoce al ser humano como un ser no determinado, que necesita de la formación para transformar y elevar su ser, a través de la experiencia que reflexiona sobre la evolución que ha tenido el sujeto a lo largo de su vida. Esta autora retoma el concepto de formación a partir de varios autores como Hegel, Gadamer y Rousseau, que le permiten tener un horizonte sobre el objeto de estudio. De este modo, concluye la importancia de pensar la docencia universitaria bajo una perspectiva formativa que le permita reducir la instrumentalización de la enseñanza.

Por último, Runge y Muñoz (2005) problematizan los espacios pedagógicos a partir de un diálogo con la AP, entendida como aquella que estudia al ser humano como un ser formable, necesitado de educación, y también de una cultura que lo orienta hacia una configuración de los ideales del sujeto. Por lo tanto, pretende analizar desde un marco de referencia de la sociología, cómo las experiencias del hombre configuran espacios pedagógicos.

Esta aproximación a la investigación sobre la formación y su relación con las experiencias estudiantiles, indica que, aunque existe una preocupación sobre lo que acontece en el sujeto tras su paso por diferentes procesos educativos, resultan poco estudiados los conceptos de formación, anclados a las vivencias y experiencias desde la AP. De allí la importancia del estudio realizado.

## Vivencia, experiencia y formación. Entrada conceptual

Como se mencionó en la introducción de este artículo, la AP constituyó el eje central de la investigación realizada. Desde el análisis propuesto por Bruno Hamann (1992) “La antropología pedagógica quiere mostrar cómo el hombre se autorrealiza por la educación y cómo los medios educativos vienen determinados por las condiciones propias del ser del hombre” (p. 36). Dicha autorrealización se relaciona con el concepto de formación o *Bildung* trabajado desde los desarrollos de la tradición germánica. Allí se considera al ser humano como un ser carente, que no nace determinado, sin embargo, a través de la socialización con un otro y con el mundo, forja su posición y carácter frente al mismo. El ser humano entonces, tiene la capacidad de elevar su condición humana a través de la educación, que permite un cultivo interior que moviliza la totalidad que lo constituye: cuerpo, espíritu y razón. Al respecto, Fabre (2011) plantea que la *Bildung*,

es trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio. Ella apunta a hacer de la individualidad una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad. La *Bildung* es, pues, la vida en el sentido más elevado (p. 216).

La formación en el sentido alemán, *bildung*, pretende la elevación del individuo para el despliegue de su espíritu a partir de la realización personal con fines éticos y estéticos de la vida. Esto se da desde las *experiencias*. Según Dilthey (1949), la experiencia es el salto fundamental para llegar a la formación. Esta no se produce sin la *vivencia*, puesto que es subjetiva, momentánea, situada temporal y espacialmente, tiene unas implicaciones al vivirse en colectivo, pero son personales. Ante ello, Nolh (1950) plantea “la vivencia se tropieza con la experiencia precedente y el mundo entero de experiencias anteriores, quién acoge la nueva vivencia y la elabora” (p. 85). Esta se presenta desde los primeros años de juventud, pero a medida que la persona va creciendo, aquellas vivencias se van perdiendo en las sombras del olvido sin estar completamente olvidadas, sino más bien reprimidas. Según Nolh (1950), lo que las trae de nuevo a la luz de la existencia es el *recuerdo*, que hace parte de la realidad interior. En esa línea, el autor afirma que “los recuerdos que en mi afloran no son nunca lo que ayer eran, sino que se reconstruyen a base de toda conexión viva” (p. 64).

De esta manera, *el recuerdo*, al participar en un círculo curioso que asimila lo nuevo, y lo nuevo a su vez absorbe y lo transforma, le da al ser humano su aspecto contingente, cambiante, formable. Al respecto, la *experiencia* no aparece sin la reflexión sobre la *vivencia* recordada. Para poder incidir en el carácter subjetivo del ser humano, la vivencia pasa por la influencia de factores externos atravesados por *la duración, la frecuencia, la intensidad y la novedad* de aquello que se ha vivido (Hamann, 1992). Estos grados de afectación o de influencia hacen de las experiencias algo particular.

Así, las experiencias posibilitan el despliegue de rasgos estructurales en la persona como *la yoidad o reflexividad, la interpersonalidad, la necesidad de ser educado, la libertad y la corporeidad* (Hamann, 1992). *La yoidad y reflexividad* refiere a la autoconciencia y significado de las vivencias interiores; *la interpersonalidad*, hace referencia al ser en la relación que establece con un *otro*; *la necesidad de ser educado* responde a la necesidad de estímulos que posibilitan una relación continua con el saber; *la libertad* hace referencia a la toma de decisiones bajo una conciencia normativa, y *la corporeidad* tiene que ver con el lugar que ocupa el ser humano en la relación con el espacio. Con este marco conceptual, se pensó una ruta de trabajo metodológico que posibilitó una aproximación a las vivencias y experiencias desde la AP.

## Metodología

La propuesta de investigación se abordó desde el paradigma hermenéutico y el método cualitativo. Conviene señalar que algunos postulados de la fenomenología hermenéutica trabajados por Max van Manen (2003) resultaron centrales para situar la mirada en la experiencia personal en torno a cuatro aspectos: 1) temporalidad (tiempo vivido), 2) espacialidad (espacio vivido), 3) corporalidad (cuerpo vivido), 4) relacionalidad o comunalidad (relación humana vivida).

Como técnicas de recolección de información se priorizaron la entrevista semiestructurada y el análisis documental. La selección de la población se realizó a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández, 2014) y se atendió a criterios como: distribución por sexo, participación en actividades académicas (esto incluía estudiante no participativo y participativo) y etapa del proceso formativo en el que se encontraba el grupo de estudiantes (semestre). Así, se dio prioridad a quienes cursarán el último ciclo de formación, pues con ello se garantizaba el acceso a los recuerdos y vivencias relacionadas con las trayectorias académicas en la UPN. Esta etapa brindó pistas analíticas importantes sobre la relación construida en torno a los espacios universitarios y con otros integrantes de la comunidad académica. Con respecto a las entrevistas realizadas a estudiantes la distribución fue la siguiente, 16 estudiantes de últimos semestres (8 en PFEF y 8 en PFE).

De acuerdo con los aspectos que la fenomenología puso en el radar analítico, la guía de entrevista diseñada contempló las siguientes dimensiones: 1) elección de la carrera (razones, motivaciones), 2) experiencias con respecto a la relación docente-estudiante, 3) experiencia con respecto a la apuesta curricular (contenidos), 4) experiencias con respecto a la relación entre estudiantes del programa y otras carreras, y 5) experiencias en relación con el espacio universitario (Sede central calle 72 y Valmaría). Respecto a esta última dimensión, se consideraron los usos recurrentes y las percepciones con respecto a las dinámicas de apropiación y uso.

Los relatos de experiencia derivados de ello se procesaron a través del Software Atlas Ti. También se entrecruzaron los resultados con las siguientes categorías de Hamann (1992): yoidad, reflexividad, libertad, interpersonalidad, corporeidad, búsqueda del sentido de las cosas y necesidad de ser educado, así como con los grados de influencia de los factores externos que inciden en las vivencias: *la duración, la frecuencia, la intensidad y la novedad* de aquello que se ha vivido (Hamann, 1992). Además, el corpus documental que complementó el análisis estuvo integrado por los planes de estudio y los documentos maestros del PFEF y el PFE. La reflexión en torno a esto se adelantó a partir de un ejercicio de tematización en el que se rastreó la idea de formación que circula en estos documentos.

Es importante señalar que los resultados que serán expuestos a continuación no tienen la pretensión de generalizar respecto a las formas de habitar o percibir el espacio universitario, más bien registra las experiencias personales de un grupo de estudiantes, cuyo primer rasgo en común fue haber cursado su primer ciclo de universidad durante la pandemia del Covid-19, esto es entre 2019 y 2021.

## Lo común en los relatos de experiencia. Algunos resultados de la investigación

Con el apoyo del software Atlas Ti, se generó una nube de etiquetas (o palabras) que destaca los códigos más frecuentes en el procesamiento de los relatos del grupo de estudiantes entrevistados. Estos fueron: 1) carencias, 2) apropiación, 3) percepción de la profesión y 4) reflexividad (ver Figura 1).

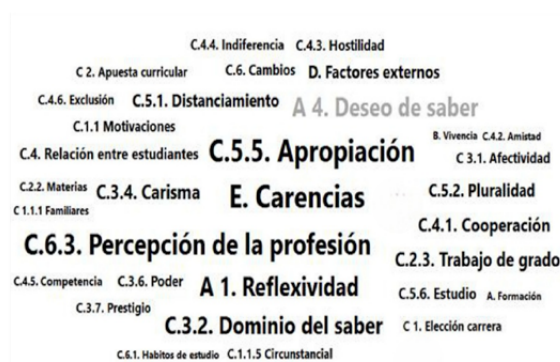


Figura 1. Nube de Tags o palabras. Procesamiento de datos en Atlas Ti.

Fuente: Imagen tomada del software ATLAS-TI

El código *carencias* indicó que el grupo de estudiantes se refería de manera frecuente a la ausencia de algo en la universidad. Algunos ejemplos de ello fueron: el plan de estudios (materias de orden práctico), la relación con el espacio físico (referida a la infraestructura física) y la relación entre estudiantes (frágiles vínculos donde predominan relaciones de competencia). En segundo lugar, se encontró el código *apropiación*, allí se observaron

diferentes perspectivas relacionadas con el espacio donde se desarrollan los procesos académicos de la PFEF y PFE. Así, la sede Valmaría se identifica como un espacio seguro con formas de regulación institucional que posibilitan la consolidación de la autoridad. La sede de la calle 72, por su parte, es reconocida como un escenario atravesado por fuertes tensiones debido a la pluralidad de pensamientos, lo que en ocasiones genera una atmósfera que, para el grupo de estudiantes entrevistados, hacen frágiles las lógicas de cooperación y tolerancia.

En tercer lugar, se encuentra el código *percepción de la profesión*, el cual permitió situar relatos de experiencias vinculados a procesos de transformación o cambio que evidenciaron la capacidad del estudiante de reflexionar sobre sí mismo y sobre el campo profesional, movilizándolo así su deseo de saber y de ser formado. Dicha percepción emerge como resultado de las vivencias y experiencias construidas a través de la relación entre profesores y estudiantes y entre pares, durante el recorrido por los diferentes cursos que se proponen en el plan de estudios. En cuarto lugar, el código de *reflexividad* señala el efecto que han causado las experiencias en la universidad respecto a la autoconciencia de los estudiantes sobre sus propias acciones y la relación que tienen con el mundo. En el siguiente apartado se presentan algunas especificidades.

## Enseñanzas memorables y curso de vida

Las motivaciones relacionadas con la elección de la carrera son movilizadas por experiencias familiares y escolares previas a la universidad. Allí, emergen los recuerdos en torno a docentes memorables o integrantes de la familia con formación profesional. Estos animaron en el grupo de estudiantes el deseo de estudiar. Para Hamann (1992), la *Referencia o búsqueda del sentido de las cosas* estaría relacionada con dicho deseo. Allí, “se muestra a la persona como un ser que se siente impulsado a llevar una vida plena y a considerar un horizonte que le permita entender y valorar las demás cosas y sus propias acciones” (p. 155). *La libertad* también se pone en juego como efecto estructurante del ser, pues se expresa en “actos auto responsables, en las decisiones personales y en el modo de relacionarse con los demás” (p. 155). Al respecto, en una de las entrevistas realizadas se expresó lo siguiente,

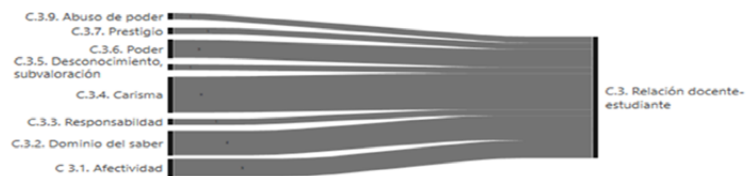
Una razón fundamental (para ingresar a la carrera) fue un docente de educación física que era uno de los docentes que a pesar de que el estudiante no fuera el mejor, o de los excelentes en el colegio, él nunca fue selectivo. Para él todos eran iguales, no te apartaba. (Entrevista estudiante PFEF, 2024).

Así, la relación entre docentes y estudiantes se consolida cuando quien enseña expresa su dominio del saber, y en particular cuando el conocimiento es aterrizado en procesos prácticos o aplicables a la realidad concreta. Acompañado de este reconocimiento se destaca el *carisma* como un rasgo excepcional de quien enseña (ver Figura 2).

	● ◇ C.3. Rela...	
	33	
● ◇ C.3.1. Afec...	13	3
● ◇ C.3.2. Dom...	32	4
● ◇ C.3.3. Resp...	30	1
● ◇ C.3.4. Caris...	24	6
● ◇ C.3.5. Desc...	6	1
● ◇ C.3.6. Poder	14	3
● ◇ C.3.7. Prest...	11	1
● ◇ C.3.9. Abu...	3	1

Figura 2. Experiencia relación docente-estudiante.

Fuente: Gráfica tomada del software ATLAS-TI.



En el caso del grupo de estudiantes del PFEF, se evidenciaron tres rasgos estructurales de la persona trabajados por Bruno Hamman (1992), *la interpersonalidad, la yoidad (reflexividad), y la necesidad de ser educado*. De esta manera, las vivencias que marcan la experiencia están influenciadas por su *duración*, es decir, el tiempo transcurrido que posibilita la creación y fortalecimiento de lazos con las y los docentes. Así se expresó en una de las entrevistas, “La verdad yo siento que ellos son como mi familia, la docente C bien podría ser mi mamá. El docente D puede ser muy bien un tío, siempre nos tratamos familiarmente, pues llevamos casi un año y medio conociéndonos” (Entrevista estudiante PFEF 2024).

La *intensidad* de la vivencia también es fundamental, pues el saber del docente encarna una fuerza que atraviesa las vivencias propias del estudiante,

El docente “P” da humanística y él siempre marcó; creo que marcó a todos los que estuvimos en esa clase porque la dedicación que él mostraba hacía que uno amara su carrera, que apropiara todo eso que enseñaba y que uno dijera yo también quiero enseñar cómo él. (Entrevista estudiante PFEF, 2024).

Por otro lado, los relatos de experiencia del grupo de estudiantes participantes del PFE evidenciaron el rasgo estructural de la *interpersonalidad*, vinculado con la importancia del respeto hacia el *otro* que acompaña el proceso formativo de la universidad. Esto se refleja en el rol del docente, quien, a través de sus clases, deja una marca significativa en el educando. Allí también se observó que el grado de influencia que atraviesa la vivencia es la *intensidad* del vínculo que se fortalece a partir de las relaciones construidas en el marco del proceso formativo,

empezamos a participar en un proyecto de la Biblioteca, donde trabajamos con Recursos Educativos, con Comunicaciones, con el equipo de la Biblioteca, con los docentes de escuelas del IPN, con docentes de otros programas, esto me abrió el horizonte un montón. Este trabajo se encausa gracias a la compañía de mi maestra y a su paciencia interminable, y a su vocación como mentora. (Entrevista estudiante PFE, 2024).

Además, la *duración* es fundamental, pues ratifica la importancia de la continuidad del vínculo pedagógico, por vía de procesos académicos como el trabajo en torno a las líneas de investigación y las prácticas profesionales, así como procesos extracurriculares anclados a las monitorías de gestión o investigación,

Yo termino en esa línea de investigación por una docente que está dictando uno de los cursos y empieza como a provocarnos ese interés por la lectura, por la importancia y la relevancia que tiene la lectura en la educación en el país. (Entrevista estudiante PFE, 2024).

## Encuentros con el campo del saber.

### El lugar del currículum en la experiencia estudiantil

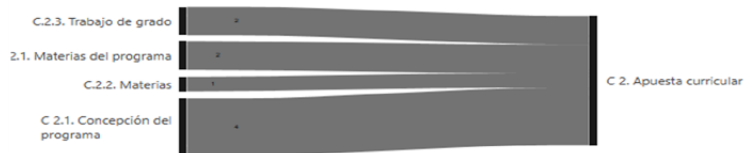
Los planes de estudio de los programas académicos del PFEF y PFE cuentan con un diseño y duración diferenciados. El PFEF analizado tiene una duración de diez semestres (5 años), y está organizado en tres grandes áreas: humanística, pedagógica y disciplinar. En el caso del PFE, se organiza por áreas que se cursan en ocho semestres académicos (4 años), distribuidos en seis componentes: pedagogía, ciencias de la educación, contexto educativo, investigación, prácticas y estudios básicos; estos a su vez se integran a cuatro áreas del conocimiento: disciplinar, interdisciplinar, profesional-general y profesional-específico.

El análisis de los planes de estudio en relación con los relatos de experiencia permitió reconocer que los componentes Humanístico del PFEF y el profesional específico del PFE han sido centrales en las vivencias y experiencias estudiantiles por la relación particular que establecen con el objeto de estudio. Así, el componente humanístico reflexiona sobre el lugar del cuerpo, superando la idea de la actividad física, y enfatiza respecto al papel del profesional en su campo y su contribución al mundo. Desde el área humanística se analiza el sentido de lo humano a partir de las relaciones hombre-sociedad-cultura-naturaleza, esto moviliza *la búsqueda de sentido de las cosas*, haciendo que la responsabilidad y la toma decisiones orientadas al bienestar común, sean algunos de los efectos más recurrentes de la formación.

	● ◇ C 2. Apu... ⌚ 10	
● ◇ C 2.1. Con... ⌚ 20	4	
● ◇ C.2.2. Mat... ⌚ 9	1	
● ◇ C.2.2.1. Ma... ⌚ 26	2	
● ◇ C.2.2.2. Ma... ⌚ 4		
● ◇ C.2.3. Trab... ⌚ 23	2	

Figura 3. Relación con la apuesta curricular.

Fuente: Imagen tomada del software ATLAS-TI.



El ser humano puede autorrealizarse, por tanto, autodeterminarse, en eso consiste la *yoidad* y *reflexividad*, lo que abre el camino hacia la *libertad*. Esta última posibilita la toma de decisiones respecto a temáticas y líneas de investigación en las que se quiere profundizar. En la investigación llamó la atención que para varios estudiantes del PFEF, el desarrollo del proyecto de grado estuvo impulsado por el trabajo académico en torno a la práctica profesional, así como el área humanística y disciplinar vistas a lo largo de la carrera. Similar situación se presenta con el PFE, donde los relatos de experiencia indican que las prácticas y la investigación confrontan a los estudiantes con su campo de saber y los diferentes contextos de aplicación del conocimiento. “Espacios como humanística y disciplinar en donde se tratan teorías del conocimiento, prácticas, han marcado mi vida, mi conocimiento y esa pasión que tengo hacia esto” (Estudiante PFEF, 2024).

Con lo dicho, tanto en PFEF como en PFE los espacios académicos que integran sus áreas y componentes, se entrecruzan con los cuatro grados de influencia que contribuyen a la estructuración de la persona según Hamann (1992), entre ellos, la duración (corresponde a los espacios académicos que se cursan en un año y medio o dos), la frecuencia (tiene que ver con las áreas del conocimiento que cuentan con el mayor número de horas de trabajo presencial y autónomo), la novedad (relacionada con perspectivas y escenarios no conocidos previamente) y la intensidad (relacionada con las y los docentes, población, instituciones, que marcan de manera particular al estudiante). En esa línea, la experiencia vivida con respecto a la trayectoria formativa resulta significativa en aquellos espacios académicos que guardan relación con la aplicación práctica de los saberes.

## Sobre la relación entre pares (estudiantes)

En los relatos compartidos por el grupo de estudiantes, la pandemia del Covid-19 representó un antes y un después en la experiencia vivida. Allí, se reconocieron los esfuerzos de las y los docentes para sostener el trabajo académico, así como la complejidad de avanzar en procesos de socialización con otros estudiantes. Al respecto, algunas entrevistas enfatizaron en que los vínculos entre pares después de la pandemia están mediados por tensiones relacionadas con la competitividad en torno al dominio del saber, así como con la diversidad de pensamientos y la incapacidad de llegar a acuerdos sobre los mismos. Así se expresó en una de las entrevistas,

me parece problemático que no se maneje en ese tipo de tensiones en la universidad, porque eso sí genera un conflicto entre estudiantes, ya la relación cambia totalmente y ya empieza a interferir en el pensamiento del otro, eso ha provocado también que muchos compañeros no quieran volver a expresar sus ideas o que simplemente prefieran callarse o quedarse en el anonimato solo para evitar no ser aceptados por otros. (Entrevista estudiante PFE, 2024).

● ◆ C.4. Relación entre estudiantes		
☺ 16		
● ◆ C.4.1. Coo...	☺ 21	2
● ◆ C.4.2. Ami...	☺ 5	1
● ◆ C.4.3. Host...	☺ 15	3
● ◆ C.4.4. Indif...	☺ 12	1
● ◆ C.4.5. Com...	☺ 9	1
● ◆ C.4.6. Excl...	☺ 12	1

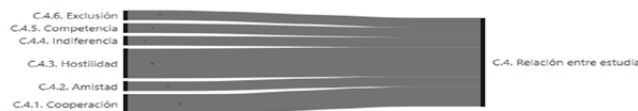


Figura 4. Experiencia relación entre estudiantes.

Fuente: Imagen tomada del software ATLAS-TI.

Como consecuencia, *la interpersonalidad (relación con otros)* se muestra frágil, pues predomina el individualismo y el temor a participar en espacios de debate colectivo. Esto es recurrente en las experiencias narradas en torno a la sede de la calle 72, en donde confluyen la mayoría de las facultades y programas académicos. En la sede Valmaría, donde operan tres programas académicos vinculados a la Facultad de Educación física (Educación física, Recreación y Deporte), la relación con otros se muestra más armónica y empática.

Entré en época de pandemia, todos veníamos muy jóvenes y al no interactuar con los compañeros del semestre éramos muy tímidos. Al principio existía esa timidez, esa pena por hablar entre nosotros. Todos llevamos muy buena relación a pesar de que existen diferencias, hemos sabido trabajar juntos. Es una relación no de amistad, sino de compañerismo. (Entrevista estudiante PFEF, 2024).

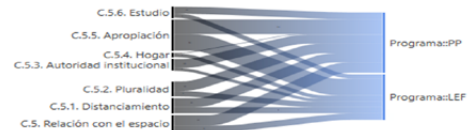
## El espacio vivido y su relación con la formación

Las experiencias construidas en el espacio influyen de manera significativa en la formación de la persona. Para Bruno Hamann (1992), la educación es afectada por influjos ambientales que son de gran importancia pedagógica, pueden ser factores naturales, económicos, sociales y culturales. Estos a su vez influyen en las vivencias, dada su relación con aspectos como la duración, frecuencia, intensidad y la novedad del acontecimiento vivido.

	Programa:LEF 8 293	Programa:PP 8 253	Totales
●◇ C.5. Relación con el espacio 24	9	15	24
●◇ C.5.1. Distanciamiento 22	9	13	22
●◇ C.5.2. Pluralidad 22	8	14	22
●◇ C.5.3. Autoridad institucional 17	4	13	17
●◇ C.5.4. Hogar 6	5	1	6
●◇ C.5.5. Apropiación 45	24	21	45
●◇ C.5.6. Estudio 16	6	10	16
<b>Totales</b>	<b>65</b>	<b>87</b>	<b>152</b>

Figura 5. Relación con el espacio.

Fuente: Imagen tomada del software ATLAS-TI.



Para hablar de la experiencia en el espacio universitario, es necesario mencionar que un factor generador de tensiones, pero a su vez acercamiento entre estudiantes en las dos sedes, tiene que ver con la autoridad institucional. Al respecto, los relatos indican que en Valmaría dicha autoridad ha desplegado en los estudiantes una conciencia normativa que posibilita la cooperación, la interpersonalidad y la corporeidad (relación entre el sujeto y el objeto, o el escenario en el que habita). “Nos inculcan como ese sentido de, este es el espacio, cuídenlo, pues esta es su universidad tienen que luchar por ella, trabajar por ella” (Entrevista estudiante PFEF, 2024).

Estas dinámicas de cooperación, construidas por estudiantes y docentes, le otorgan al espacio su reconocimiento como un hogar y un lugar seguro. Con respecto a la sede central, la regulación institucional que hace posible la emergencia de la autoridad es leída como frágil, lo que ha generado distanciamiento de algunos integrantes de la comunidad universitaria, poniendo aún más barreras para el despliegue de esos rasgos. Según uno de los relatos de experiencia, con la pandemia del Covid-19 los usos y apropiación de los espacios universitarios cambiaron de manera importante,

antes había áreas específicas para ciertas actividades, pero después de la pandemia todo cambió. Ahora la gente fuma en cualquier parte, y si no fuera porque no se puede fumar dentro de los edificios, lo harían ahí también. Esa apropiación del espacio cambió porque no hubo un momento en que se aclarara para qué era cada lugar. Por ejemplo, la biblioteca, que antes era para estudiar, ahora es un sitio donde la gente se reúne a hablar, y en la sala de cómputo, que se necesita para trabajar, algunos están viendo películas. Como que se ha perdido el sentido de la Universidad. (Entrevista Estudiante PFE, 2024).

De esta forma, se entiende que *la yoidad, la búsqueda de sentido de las cosas, la libertad y corporeidad*, deben estar atravesadas por una conciencia normativa que posibilite la relación del sujeto con el mundo. La conciencia normativa genera unas relaciones diferentes con aquello que le rodea y con él mismo, puesto que es un paso hacia la libertad, entendida desde Hamann como las decisiones cruciales en nuestra vida. En ese sentido, el espacio es factor influyente en la creación de experiencias colectivas.

## Algunas reflexiones de cierre

Poner la mirada en la experiencia vivida resulta central para el análisis de los procesos educativos. En la investigación realizada quedó claro que en la configuración de la relación pedagógica entre estudiantes y docentes han sido centrales *el carisma* y *el dominio del saber*, asuntos a los que se suman la pasión, el compromiso, el afecto y la responsabilidad como puertas de entrada para fortalecer el vínculo pedagógico.

En el estudio, los criterios de selección del grupo de estudiantes basados en la *participación* o no en actividades extracurriculares, revelaron que este aspecto no influyó en la intensidad de las vivencias y experiencias universitarias. Si bien dichas actividades ampliaban las posibilidades de encuentro con la vida académica y estudiantil, los efectos de formación dependieron en la mayoría de los relatos de factores como la *duración, frecuencia y novedad* de todo aquello que acontecía en la relación con el saber, tanto en el aula como en los escenarios de práctica.

En línea con ello, en los relatos de experiencia se destacó lo significativo de los espacios académicos vinculados a conocimientos prácticos, o aquellos cuyos marcos teóricos se relacionan directamente con la realidad y el ejercicio profesional. Esto puede tener dos lecturas: por un lado, lo novedoso de confrontar lo aprendido en contextos diversos y, por el otro, el resultado de un modelo económico global que sutilmente redirecciona los fines de la educación hacia la obtención de títulos, haciendo que la relación "educación y trabajo" sea cada vez más inseparable. Esto último se resalta al situar en los relatos de experiencia la frecuencia de los códigos relacionados con las *carencias* en el plan de estudios, especialmente las materias de orden práctico.

Respecto a la distribución por sexo, las vivencias y experiencias universitarias no muestran diferencias contundentes entre las y los estudiantes participantes. Sin embargo, las discusiones en torno a las violencias basadas en género (VBG) en el espacio universitario han contribuido a ganar mayor conciencia frente a los límites en la relación saber-poder que se deben agenciar tanto dentro como fuera del aula. Así, aunque se presentan tensiones, particularmente en carreras con una tradición predominantemente masculina (como en el caso de los programas de la Facultad de Educación Física), el centro de las vivencias y experiencias sigue girando en torno a la relación con el saber y los vínculos entre docentes y estudiantes.

De otra parte, el ingreso a la universidad del grupo de estudiantes entrevistado coincidió con la pandemia del Covid-19 (2019-2021). Este periodo influyó de manera importante en la relación con *otros* y la relación con el espacio físico universitario actual. En el caso de la sede de la calle 72, el deterioro de la infraestructura física y las dificultades de mantener un diálogo en espacios de debate donde confluyen posturas políticas y académicas diversas ha llevado a una toma de distancia frente la posibilidad de habitar de manera más frecuente este espacio universitario. Con respecto a la sede de Valmaría, en donde opera el PFEF, se han generado unas dinámicas de cuidado y apropiación que contribuyen a que este sea percibido como un hogar, un espacio seguro donde el tiempo académico transcurre con el tiempo en el que se configuran los lazos sociales entre pares.

Con todo lo dicho, reflexionar en torno a los efectos de formación desde la AP resultó valioso para pensar la complejidad de las experiencias universitarias en la sociedad contemporánea, donde el deseo de saber, la reflexividad, la libertad y la construcción de la vida en común, parecieran mostrarse frágiles ante el fortalecimiento del individualismo. En esa línea, habitar el espacio universitario supone volver a la idea de *pluralidad* como condición básica para la vida pública, pero esta debe producirse en el marco del respeto y la cooperación como valores esenciales para reconstruir los entornos colectivos. Según Arendt (2009),

Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse. (p. 200)

Trabajar en torno a lo común supone un desafío para las y los educadores en formación, pues se requiere movilizar la cooperación y la escucha activa desde la empatía y no exclusivamente desde la simpatía. Avanzar en ello posibilita el acceso a la experiencia del *otro*, paso esencial para consolidar un *nosotros*.

## Referencias

- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós Ibérica. <https://ezequielssingman.blog/wp-content/uploads/2020/09/la-condicion-humana-hannah-arendt.pdf>
- Barbey, L., Cavallo, C. y Monjelat, N. (2022). Aprender a aprender en la virtualidad: Experiencias estudiantiles durante la pandemia por COVID-19. *Praxis y saber*, 13 (35).
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: *Bildung*. *Educación y Pedagogía*, 23 (59), 215-225. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4157511.pdf>
- Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D. y Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51 (2).
- González, Y., Manzano, O. y Torres, M. (2017). Riesgos de deserción en las universidades virtuales de Colombia, frente a las estrategias de retención. *Revista Universidad Libre de Cali*, 14 (2).
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67).
- Hamann, B. (1992). *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. Editorial Vicens Vives.
- Rodas, J. (2022). *Vidas minúsculas: Experiencias biográfico-narrativas y relatos de vida de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en situaciones de emergencia*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/30644/1/Rodas\\_Vidas%20Min%C3%basculas\\_2022.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/30644/1/Rodas_Vidas%20Min%C3%basculas_2022.pdf)
- Runge, A. y Muñoz, D. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: Reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2005000200003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2005000200003)

- Hernández, R. (2014). Muestras orientadas a la investigación cualitativa. En R. Sampieri (Ed.), *Metodología de la investigación*. (pp. 387-391). Editorial McGraw Hill Education. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2020). *Plan de Desarrollo Institucional 2020-2024. Educadora de educadores para la excelencia, la paz y la sustentabilidad ambiental*. <http://pdi.pedagogica.edu.co/>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Editorial Idea Books.
- Villegas, L. (2008). Formación: Apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Universidad de Granada.





nuestro estudiantado es esencial si queremos crear las condiciones necesarias para que el aprendizaje pueda ponerse en marcha en sus dimensiones más hondas e íntimas” (2013, p. 36). Esta pedagogía comprometida presupone una labor que pone en tensión nuestras prácticas tradicionales en la escuela y la relación con el saber. En este sentido, la relación que debería establecerse en la escuela y sobre todo en el salón de clase es de un reconocimiento mutuo entre el profesor y el estudiante, en donde el contenido, el conocimiento o la materia se convierten en el puente de diálogo recíproco y constante entre ellos.

Es desde esta manera particular de establecer la relación entre el maestro y el estudiante que la educación empieza a constituirse como una *práctica para la libertad*, porque en ella se hace necesario que el aprendizaje de los contenidos surja desde una acción que involucra a estos dos sujetos como actores que entablen un diálogo común con aquello que aprenden y enseñan. No obstante, lo que nos propone bell hooks —creo yo— es pensar nuestra labor docente como si fuéramos el director de una obra. El maestro pone un juego, un escenario, un libreto, unos personajes y unas situaciones, es decir, pone en movimiento el conocimiento. En ese intercambio el estudiante es el actor principal, porque él interpreta el contenido y lo expresa, haciéndolo suyo de manera íntima y personal.

Así, la relación entre el maestro y el estudiante trasciende la mera reproducción de contenidos, presupone una orientación de la educación que no se limita a imponer

un currículo, ni se construye desde una relación unidireccional con el estudiante y el conocimiento, sino que transforma el contenido y el sentido de la escuela en aras de que sus prácticas garanticen el bienestar del educando. Sobre esto, bell hooks se acerca puntualmente a su maestro Paulo Freire, y nos exhorta a salir de la educación bancaria, haciendo de la enseñanza parte fundamental de la vida del estudiante. Por consiguiente, una educación para la vida necesita de un trabajo docente que adquiere significado más allá de los límites de la escuela y del salón de clase. Es un trabajo que toma conciencia sobre el estudiante como un *ser humano integral* que, según su contexto, su entorno social y sus necesidades, está inmerso en situaciones y experiencias complejas que necesitan de orientación, sentido de la responsabilidad y sobre todo de cuidado.

Quisiera seguir exponiendo muchas más cosas que encontré en el texto de bell hooks como, por ejemplo, su perspectiva sobre la necesidad de hacer una revolución de los valores en la escuela, su crítica y reflexión sobre la diversidad, la inclusión y el multiculturalismo, pero creo que esta tarea es del lector, ir y buscar sus propias preguntas y respuestas. Por lo pronto, quiero volver sobre mis propias preguntas.

Sumergiéndome en el texto de la autora, empecé a comprender el sentido del concepto transgredir. Noté que no hacía falta una definición tácita y explícita del término. La narración misma de bell hooks nos presenta que el concepto está estrechamente ligado con el concepto de libertad. En este sentido, transgredir es sobrepasar, atrave-

sar, ir más allá de los límites impuestos, de las fronteras de lo establecido con el fin de abrir caminos y romper ataduras sociales y culturales a través de la enseñanza. No sobra decir que esta acción no se realiza como irrupción desde el ejercicio agresivo y violento, sino que, en su relación con la enseñanza y la educación, su sentido se corresponde con una transformación individual y colectiva del estudiante y la misma escuela en relación con el conocimiento, lo cual supone reconstruir las prácticas pedagógicas y darle un vuelco al sentido de la enseñanza y la educación.

Si entendemos que el aprendizaje es una acción de liberación y transformación, esta premisa pone en tensión y en pugna el sentido actual que tenemos de los fines de la educación, pues, desde la perspectiva de nuestra autora, sus objetivos no son la reproducción de contenidos, la memorización o la educación para el trabajo, sino algo que puede parecer simple, pero que es más valioso para la formación de un ser humano integral: la educación tiene como fin mostrar el mundo, explorarlo y generar sorpresa por aquello que se descubre cuando se pone en movimiento un objeto de estudio, un contenido o una materia. En últimas, el aprendizaje como acción liberadora debe cambiar la mirada del estudiante sobre sí mismo y sobre su vida. Así, la educación evocará posibilidades, transformaciones, escenarios de reflexión, ya que es en la escuela en donde todo acontece, en donde la vida y el pensamiento del estudiante se expande, va más allá de sus propios límites y de sus propias fronteras, es decir, transgrede su realidad y entorno.

El mundo académico no es el paraíso. Pero el aprendizaje es un lugar donde se puede crear un paraíso. El aula, con todas sus limitaciones, sigue siendo un escenario de posibilidades. En ese campo de posibilidades, tenemos la oportunidad de trabajar a favor de la libertad, de exigirnos a nosotras y a nuestros compañeros una apertura de mente y de corazón que nos permita afrontar la realidad, a la par que imaginamos colectivamente cómo traspasar fronteras, cómo transgredir. Esto es la educación como práctica de libertad (hooks, 2021, p. 266).

La educación como práctica para la libertad necesita para su realización, no solo de una pedagogía comprometida y de orientar los fines de la escuela en correspondencia con la formación integral del estudiante, sino, principalmente; de un docente transgresor. Pero ¿por qué el maestro es transgresor? Un maestro transgresor es aquel que no solo reconstruye sus prácticas para hacer significativo el aprendizaje, sino que sobrepasa los límites impuestos del currículo y hasta los fines impuestos por la sociedad a la misma escuela. La transgresión que realiza el docente supone una relación recíproca que se va reconstruyendo y alimentando en relación con el aprendizaje, el contexto, el entorno social y la vida del estudiante. Esto pone sobre el escenario la función liberadora del aprendizaje, pues busca generar y promover en el educando una visión crítica sobre el mundo y su realidad.

Es así como bell hooks nos presenta a un maestro transgresor como un lector de lo cotidiano y, en esta lectura, hace del saber y del conocimiento una herramienta para que el estudiante interprete su mundo, su vida y lo que le acontece. No obstante, para la autora este docente no es un agente ingenuo, ni un soñador utópico, pues la educación no cambia el mundo, ni los azares y contingencias de la vida misma, sino que abre caminos de comprensión y horizontes de posibilidades para quien se educa.

Ahora bien, qué más me queda por decir de la obra de bell hooks. Tal vez, que en ella encontré la interpelación y correspondencia íntima que reafirmó una vez más mi convicción de ejercer esta profesión. Fue con sus cuestionamientos que me examiné y puse en tensión mis prácticas y mi formación docente. Y fue en sus consideraciones sobre el ser maestro y la educación que recordé y confirmé que educar es un compromiso ético, político y social que no podemos eludir, ni posponer. Por último, solo me queda invitar al lector a conocer esta obra y la vida de esta gran pedagoga, para que puedan, así como yo, encontrar sus propias preguntas y examinar sus propias respuestas.

## Referencias

- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capital Swing.
- Mir, J. M. (Ed.). (1982). *Diccionario Ilustrado Latín-Español Vox*. <https://archive.org/details/mir-jose-maria-ed.-diccionario-ilustrado-latín-español-vox-ocr-1982/page/n529/mode/2up>
- Real Academia Española [RAE]. (s.f.). *Cultura*. *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es/dpd/transgredir>

## Presentación de la revista *Zegusqua Pedagógica*

### Enfoque y alcance

El término *Zegusqua* viene de la lengua chibcha que significa contar. Este término viene acompañado del adjetivo *pedagógica* el cual manifiesta la intencionalidad de fomentar el contar narrando con un claro interés político como es la educación y la enseñanza. Este es un espacio generado desde la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. La revista *Zegusqua Pedagógica* es una publicación en formato único electrónico, con una periodicidad anual, que tiene por finalidad promover, publicar y divulgar resultados de la reflexión, la gestión del conocimiento y la investigación en temas y problemáticas de los campos de la literatura, la lingüística, la semiótica, la filosofía, la geografía, la historia, la pedagogía y la didáctica, las artes, la enseñanza de lengua propia y lenguas extranjeras, y otras disciplinas y ciencias humanas afines.

La revista *Zegusqua Pedagógica* divulga procesos de creación e investigación mediante varias formas escriturales que hemos denominado *travesías*: narrativas, reflexivas e investigativas. Estos espacios se ofrecen como una posibilidad de construcción y comunicación del conocimiento mediante estéticas que lo hagan memorable.

1. *Travesías narrativas*: se entiende como toda narración que pretenda divulgar procesos de investigación o de creación con acento en temas y procesos específicos del campo y que pueden ser visibles mediante los siguientes formatos:
  - a. *Entrevista pregunta-respuesta*. Cuenta el punto de vista temático otorgado por un/una sabedor/a del campo. Es decir, no se ocupa de generalidades o de la historia particular del entrevistado, sino que responde a una serie de preguntas y respuestas sobre un tema de interés. Este tipo de texto constará de: título, itálicas (en el que se hace el perfil del entrevistado), una serie de preguntas y de respuestas. Esta entrevista no debe superar las tres páginas. Se trata de una ficción veraz, pues lo que se lee, tres páginas, no es equivalente al tiempo real que se empleó para la entrevista. El texto final recoge el sentido de lo dicho, está limpio de reiteraciones, y se construye a partir de las preguntas y respuestas originales, así como de nuevas que surjan a la hora de organizar el texto final.
  - b. *Entrevista romanceada*. Este tipo de reportaje contextualiza el tema que se tratará, acude a los contextos reales en los que se pretende contar una experiencia significativa de un/a sabedor/a del campo; organiza el proceso mediante secuencias

narrativas —qué sucede primero, luego, de último—; detalla los aspectos que observa, ya sean del espacio físico o social; recoge las diferentes voces de las personas involucradas, usa el estilo directo e indirecto, no es necesario consignar las preguntas, estas se introducen en la lógica narrativa; introduce comentarios sobre el mundo narrado o citado, le otorga un carácter analítico a lo narrado. Se trata de un relato que permita de forma explícita o implícita inferir el acontecimiento que le da origen a la problemática abordada. A través de este tipo de reportaje se puede mostrar parte del trabajo de campo de una investigación o sistematizar la experiencia significativa de un tercero o propia. El texto debe constar de un título, un esquema narrativo básico: inicio, desarrollo y cierre, y hacer uso del talento narrativo y literario de quien lo escribe. Extensión máxima: tres páginas.

- c. *Perfil*. Reconoce en el otro su aporte al campo, no para criticarlo, sino para comprenderlo. Su propósito es contar de manera fiel quién es una persona de actualidad a partir de una pregunta de investigación sobre alguien. Indaga mediante varias técnicas investigativas: revisión documental, entrevista al propio sujeto y a su red; se centra en el momento actual o sincrónico de su aporte, y en ese sentido, se aparta de la biografía o la pretensión reconstructiva de toda una vida. Aunque en este género narrativo predomina la voz del narrador, su narración es para ocuparse del otro, no de la historia personal del narrador.
- d. *Sistematización de experiencia*. Este género predominantemente narrativo asume tres momentos para su elaboración: reconstrucción, interpretación y potencialización sobre lo que pasó en una determinada práctica pedagógica; recoge las diferentes voces y evidencias de los participantes en cada una de esas fases. Si bien es preferible que sean los propios actores los que organicen su experiencia de forma narrativa y reflexiva, también pueden contar con la ayuda externa de pares en el proceso. Como toda historia digna de ser contada, es necesario que la experiencia se asuma en un antes y después respecto a una práctica pedagógica que marca el acontecimiento transformador o de innovación.
- e. *Crónica*. Esta revista publica textos narrativos encabalgados entre el acontecimiento real histórico y su tratamiento literario, para dar paso a miradas sobre problemas sociales contemporáneos. Estos pueden ser ilustrados mediante pequeñas historias que condensan poderosamente la mirada de los otros sobre un hecho memorable el cual vivirá en la mente de los lectores. No se trata pues de una reconstrucción lineal de hechos sino del juego del hilar; no se trata de solo una apertura y un cierre argumental sino de intensificar la valoración del mundo en esos dos tiempos que viven los personajes; no es sobre la historia personal del narrador sino de la historia de los otros; de la objetividad vertical sino de la exploración subjetiva de la mirada.

- f. *Taller creativo*. Esta revista reseña los espacios de creación que suceden dentro de la vida universitaria y de las instituciones escolares. Para ello los participantes del taller están invitados a contar de qué se trata, qué persiguen, los modos en los que hacen y los resultados que llevan hasta el momento. Pueden agregar evidencias como fotografías, fragmentos de las creaciones. Extensión máxima: dos páginas.
  - g. *Evento artístico*. Esta revista reseña eventos artísticos que tengan un grado de continuidad y de los cuales haya habido al menos una primera versión sobre la que se puedan comunicar evidencias palpables de su realización. Para ello, los participantes están invitados a publicar una breve descripción del nombre del evento, fines que persigue, su naturaleza y lugar en el que se desarrolla. Extensión máxima: dos páginas.
2. *Travesías reflexivas*: esta revista publica producción reflexiva tipo ensayo en varias modalidades: foto ensayo, ensayo académico y monólogo. La idea fundamental del acto de ensayar es la de probar una idea que ponga en tensión el sujeto en los contextos, el cuerpo en los territorios, los saberes en las disciplinas, entre otros, y que interpele a la subjetividad crítica. Para ello, cada número de revista presentará una pregunta de indagación que articule la creación de los ensayistas.
- a. *Fotoensayo*: este formato parte de una serie de fotografías unitarias que puestas en relación con otras establecen la relación fractal del tipo “la parte contiene el todo, el todo contiene la parte”. En ese sentido el fotoensayo construye una narrativa expresiva para quienes quieren desarrollar o plasmar una idea. Sin embargo, una sola imagen puede condensar todo el discurso que se quiere transmitir. Por tal motivo, queda abierta la posibilidad de que el ensayo también sea presentado mediante una sola imagen. Las imágenes pueden estar acompañadas de un párrafo argumentativo.
  - b. *Ensayo narrativo*: un ensayo parte de dudas, antes que de certezas; por tal motivo, este es el espacio para construir una reflexión genuina, creativa y narrativa sobre una idea que se quiere probar, pero que emplea secuencias narrativas, descriptivas, dialógicas, de comentarios y lógicas para reflexionar sobre un tema en particular. La extensión no debe superar las dos cuartillas.
  - c. *Monólogo*: en esta estrategia narrativa un protagonista va narrando y reflexionando sobre su propia historia, ya sea para sí o para los otros; hace uso de todos los recursos literarios, pintorescos, lógicos y patéticos, connaturales al ser humano, es decir a los sentidos, las ideas y las emociones para construir su universo en torno a un acontecimiento o idea que quiere expresar.

3. *Travesías investigativas*: esta revista publica artículos derivados de actividades de investigación como la participación en semilleros de investigación, de auxiliares de investigación o trabajos de grado en pregrado o maestría que correspondan al formato IMRYD (introducción, materiales y método, resultados y discusión).
  - a. Artículo de investigación: puede ser de revisión de tema o de resultado de investigación.
  - b. Nota científica: resultados de estudios pequeños o preliminares que aporten conocimientos nuevos a hipótesis que están en proceso de investigación.
4. *Separatas*: este espacio tiene como objetivo incentivar la competencia literaria y la producción discursiva a partir diálogos interculturales en varias lenguas. Los géneros y los temas son libres.

## Proceso editorial

La revista cuenta con un Comité Interno de Trabajo Editorial conformado por docentes de la Facultad de Humanidades, el cual orienta el proceso de convocatoria, elección y acompañamiento a los autores. La convocatoria es permanente, por ello su artículo puede ser enviado a nuestros correos en cualquier momento del año. Durante el proceso de elección cada artículo enviado a nuestros correos es revisado por el comité interno quien determinará la pertinencia del artículo y le dará respuesta al autor sobre la solicitud de la publicación, en un plazo no superior a un mes desde el recibo del material. Esta respuesta puede contener tres calificaciones:

1. No se acepta la solicitud de publicación, y en este caso, el editor emite una justificación sobre la decisión.
2. Reúne las condiciones mínimas de publicación, en la gran mayoría de los casos estos documentos deben ser ajustados, en cuyo caso, se devuelve el artículo al autor con una serie de recomendaciones para que se ajuste a las condiciones de la revista y se le da un tiempo límite para volverlo a presentar. En esta calificación se pueden agendar tutorías por parte de los docentes con el autor para realizar un acompañamiento más específico en los asuntos que deben ajustarse.

Una vez recibido el documento con los ajustes realizados por el autor, este recibe información sobre la edición en la que será publicado el artículo, que en todo caso será la inmediatamente siguiente a la convocatoria hecha. Para continuar con el proceso, el autor debe estar de acuerdo con las políticas adoptadas en la revista con respecto a la cesión de derechos patrimoniales y a la autorización de uso de la producción textual para la actividad ordinaria de investigación, docencia y publicación, acorde con la Ley 13 de 1982 y Ley 44 de 1993.

En caso de que el autor que obtiene la calificación 2 no envíe el documento en los plazos establecidos y con los ajustes recomendados, se considera que desistió de la intención inicial de publicar.

Una vez se tiene la totalidad de los artículos que conforman una edición semestral, se envían al Grupo Interno de Trabajo Editorial de la UPN quienes se encargan de hacer una segunda revisión, corrección de estilo, diagramación y publicación en la página web.

## Política de acceso abierto

Esta revista provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el principio de que poner la investigación a disposición del público de manera gratuita favorece el intercambio de conocimiento global.

## Condiciones de envío de documentos

Teniendo la certeza e intención de escribir en nuestra revista, tenga en cuenta las siguientes recomendaciones:

Correo de la revista: [zegusqua@upn.edu.co](mailto:zegusqua@upn.edu.co)

- Envíe su documento en alguno de los siguientes formatos:
  - » Word 2007-365 (.docx)
  - » Word 97-2003 (.doc)
- El texto debe ser enviado con interlineado de uno y medio (1,5) y tamaño de fuente 12 puntos. Se usa cursiva en lugar de subrayado (exceptuando las direcciones URL) y todas las ilustraciones, figuras y tablas deben estar dentro del texto, en el sitio que les corresponde y no al final.
- La citación sigue la norma APA 7ma edición. No olvide consultar las directrices para autoras/es.
- Los anexos como imágenes deben enviarse en formato JPG. Se deben atender las siguientes indicaciones:
  1. Formato de autoría del producto: mediante este formato se exonera a la revista *Zegusqua Pedagógica* de cualquier plagio de autoría y el firmante asume la responsabilidad jurídica por eventuales violaciones de derecho de autor.
  2. En el caso de publicar imágenes de niños, los autores deben anexar el formato de autorización de los padres o acudientes.
  3. Todas las imágenes que se publiquen deben ser originales, pues dado que es una revista que propicia la creación no se aceptan imágenes de libre circulación ni tomadas de internet.

4. Se recomienda a los autores que, en caso de publicar muestras de talleres de creación, tramiten previamente los registros de derechos de autor para evitar futuros plagios.
- El envío del producto a la revista *Zegusqua Pedagógica* se constituye en la aceptación de los siguientes aspectos:
    1. El participante se compromete a que este producto no está cursando su proceso de publicación en cualquier otro medio de divulgación.
    2. El participante se compromete a no remitir el producto a otro medio en los siguientes seis meses de envío a este medio, tiempo que dura nuestro proceso de arbitraje y respuesta de aprobación o no.
    3. El envío constituye la autorización de que en caso de ser aceptado el producto pueda ser publicado en nuestro medio.