

Número

25

Primer semestre 2023
ISSN 2248-5376

Anekumene

Revista virtual de Geografía, cultura y educación



ISSN 2248-5376

Anekumene

Número 25 / ISSN: 2248-5376
Año 2023-I / Bogotá D. C., Colombia

Comité científico

Mg. Elsa Amanda Rodríguez de
Moreno
Colombia
Dra. María Raquel Pulgarín Silva
Colombia
Dr. Fabián Araya Palacios
Chile
Dr. Marcelo Garrido Pereira
Chile
Dra. Helena Copetti Callai
Brasil
Dra. Lana de Souza Cavalcanti
Brasil
Mg. Raquel Gurevich
Argentina
Dr. José Armando Santiago Rivera
Venezuela
Dr. Xosé Manuel Souto González
España

Editoras

Nubia Moreno Lache
Sonia María Vanzella Castellar

Editoras

Nubia Moreno Lache
Sonia María Vanzella Castellar

Comité editorial

Dra. Nubia Moreno Lache
Dra. Sonia María Vanzella Castellar
Dr. Alexander Cely Rodríguez
Dra. María Victoria Fernández Caso
Dr. Luis Guillermo Torres Pérez
Mg. Elsa Amanda Rodríguez de Moreno
Doctorando Mario Fernando Hurtado Beltrán
Doctorando Juan Camilo Álvarez Naranjo
Maestrante Diana Elizabeth Sarmiento

Fotografía carátula

Parque Farroupilha
Porto Alegre, Brasil. Octubre de 2022.
Nubia Moreno L.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Universidad Pedagógica Nacional
Fondo Editorial

Preparación Editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinación editorial

Lucía Bernal

Editoras de revistas

Mariel Loaiza
Isabella Rendón

Corrección de estilo

Laura Camacho

Diagramación

Mauricio Esteban Suárez Barrera

Diseño de cubierta

Paula Andrea Cubillos Gómez



Contenido

5-7 Editorial

Avatares por una educación geográfica
Nubia Moreno Lache y Sonia María Vanzella Castellar

Educación y espacio

8-19 Revisión de la literatura sobre juventud y ciudadanía
Sandra Yasmín Montaña-Achury

20-31 Pautas para (re) pensar a Pedagogía
Daniel Fernando Sánchez-Navarro

Problemas espaciales contemporáneos

32-43 Cazucá-Soacha, educación comunitaria y percepciones ambientales
desde la Fundación Tiempo de juego
Sergio Esteban Delgado-Bello, Viviana Camila Prieto-Muñoz

44-54 El aprendizaje del dibujo de ilustración en las comunidades
de fans de narrativas de culto
Sherly González-Pineda

Contenido

Teorías geográficas, geografía de la cultura y la vida cotidiana

56-66 Instrumento de observación barrial no participante Doce de octubre (Bogotá d.c. Colombia)
Jonny Stwar Ricaurte-Peñuela

66-76 Walking from the Benjaminian *Flâneur* To Urban Walk in the XXI Century
Laura Camila Gómez-Orjuela

Informes y avances de investigación

77-86 Comprensión de las experiencias frente al manejo de las emociones y las resiliencias en adolescentes
Yuri Viviana Quiñones-Ramos, Cindy Patricia Mora-Narváez, Eliana Carolina Velazco-Rincón

Reseña

87-88 Le dedico mi silencio: la despedida literaria de Mario Vargas Llosa
Ricardo Ruíz-Angulo

89-90 Los autores

Avatares por una educación geográfica

Nubia Moreno Lache y Sonia María Vanzella Castellar
Editoras

Son múltiples las experiencias, intercambios, movilidades, congresos, reuniones, actividades académicas y de grupos de investigación que nos permiten interactuar y reiterar que las demandas en la educación contemporánea cada día dan lugar a más desafíos y posibilidades. Quizás acudimos hoy, dados los avances de la información y el conocimiento mediados por la comunicación, a una explosión de información que nos invade e incluso satura en formatos impresos, digitales, redes sociales, multimedia, etc.; por esto, en varias ocasiones entramos en agotamientos profundos, desesperanzas, nuevas motivaciones, fluctuaciones, temores, cansancios o nuevas renovaciones. No podemos definir de una única manera el ser y estar de la docencia y la educación, pero sí podemos seguir pensando que los caminos en el reino de la educación como apuesta formadora de sujetos y ciudadanías permite una amplia sedimentación que nutre las alternativas para habitar los espacios que ocupamos.

Los tiempos son agitados, por lo mismo, agitar nuestro conocimiento y desafiar nuestros límites es también una constante insinuación para escudriñar qué y cómo las personas, desde sus prácticas y vivencias diarias, se reconocen a sí mismas y a los otros; como también de qué manera reconocen al espacio geográfico e interactúan con él. Por tanto, este cobra cada vez más sentido y significado desde una simple pero contundente afirmación: es necesario insistir en un aprendizaje y enseñanza de la geografía que priorice *el espacio como un lugar vivo* para todas las personas independiente de su género, creencia, cultura, condición socioeconómica, nacionalidad, visión de mundo, etc. Lo citado parece evidente y posiblemente reciente; no obstante, este interés que persigue al saber geográfico se puede evidenciar con mayor o menor fuerza en diferentes momentos de la trayectoria geográfica. Nos interesa resaltar y recordar el llamado de Kropotkin (1885/2023)¹ cuando insistió que: “Es tarea de la geografía aportarnos esta verdad, en toda su luz, en medio de todas las mentiras acumuladas por la ignorancia, la presunción y el egoísmo [...] Debe enseñarnos, desde nuestra más tierna infancia que todos somos hermanos, sea cual sea nuestra nacionalidad” (pp.19-21).

Recordar estas simples pero profundas tareas como docentes interesados por la educación geográfica, la geografía escolar, la formación de docentes para su enseñanza, así como en el desarrollo de investigaciones que fundamentan la pedagogía y didáctica de la geografía, son llamados a la perseverancia, la motivación y la continuidad de modo que las vicisitudes del siglo XXI no apaguen las llamas encendidas y propulsoras de ideas nuevas, refrescantes y motivadoras al momento de educar.

Anekumene, como suele ser el estilo y las secciones que acompañan nuestra publicación, coloca en este número algunas relaciones como juventud y adolescencia desde la vivencia, las emociones y la ciudadanía; la vida y acción comunitaria en la resistencia por la lucha del territorio; algunas de las mediaciones posibles para pensar la educación en la constitución de sujetos; la unidad categorial de barrio y de ciudad, bien desde los análisis espaciales o desde la experiencia fenomenológica en el lugar; las emociones y los lugares como manifestación de que los seres humanos no realizamos la escisión entre la vida y el espacio geográfico que ocupamos y por ello la pedagogía juega un papel importante; o la lectura novelada del espacio, en donde las categorías de temporalidad, espacialidad y sociabilidad son latentes como lo figura la reseña. Estos son los ejes que, en este número, son la base de las valiosas reflexiones que aportan sus autores, una continuidad e interés por pensar lo que podemos enunciar como una pedagogía del espacio.

1 Kropotkin, P. (1885 -2023). *Lo que debe ser la geografía*. Calumnia Ediciones.

Así, “Revisión bibliográfica acerca de juventud y ciudadanía”, escrito por Sandra Yasmín Montañó Achury, comparte una revisión bibliográfica sobre la relación entre *juventud* y *ciudadanía* durante las últimas dos décadas. La disertación muestra y se enfoca especialmente en la importancia de la formación ciudadana desde el ámbito escolar, así como en comprender las dinámicas que rodean esta relación conceptual. De esta manera, la autora hace una provocación para ahondar en la comprensión de las juventudes y sus diversas interrelaciones con los espacios que habitan y construyen cotidianamente.

“Pautas para (re)pensar la pedagogía”, escrito por Daniel Fernando Sánchez Navarro, se interesa por abordar desde la Pedagogía, como conocimiento fundamental del profesional docente, algunos de los tránsitos, configuraciones y desarrollos que esta disciplina ha experimentado. Ese protagonismo parece, desde el punto de vista histórico, un objetivo por conquistar; se acerca más a ser un proyecto a futuro que una evaluación real de lo que la sociedad entiende por pedagogía, cómo la valora y le da credibilidad. El artículo hace parte de indagaciones y consultas que elabora el autor en el marco de sus estudios doctorales, por lo que explora la propuesta de Mario Osorio Marques acerca de una Pedagogía como ciencia del profesorado y discute sobre elementos necesarios para pensar en una Pedagogía de la Complejidad, la cual se integre en la estructura de la racionalidad crítica y se oriente hacia la comprensión para ayudar a afrontar los retos educativos contemporáneos de las diversas sociedades.

Sergio Esteban Delgado Bello y Viviana Camila Prieto Muñoz sitúan su artículo “Cazucá-Soacha, educación comunitaria y percepciones ambientales desde la Fundación Tiempo de Juego”, en la Huerta Dalia, perteneciente a la Fundación Tiempo de Juego, en donde realizan una labor de análisis a las percepciones ambientales que se tienen sobre Cazucá desde la geografía de la percepción y los estudios de género para construir estrategias de educación ambiental comunitaria. En este artículo, esta acción comunitaria, la vida de las personas y el interés por educar espacial y ambientalmente son ejes valiosos y latentes que merecen especial atención.

Sherly González-Pineda, en “El aprendizaje del dibujo de ilustración en las comunidades de fans de narrativas de culto”, expone el proceso y el resultado de una investigación etnográfica que profundizó sobre cómo los aficionados a los valores artísticos y estéticos de los contenidos audiovisuales para el entretenimiento desarrollan estrategias de aprendizaje autodidactas integradas a las dinámicas de participación transmedia y respaldadas por las prácticas comunitarias del *fandom*. Entre las conclusiones obtenidas se destacó que, debido a las motivaciones y a la naturaleza instructiva de la información en los entornos de aprendizaje transmedia, los logros obtenidos son limitados y opuestos a los valores educativos. De esta manera, esta reflexión es un aporte más para los intereses de la educación desde diversas mediaciones.

“Instrumento de observación barrial no participante. Doce de octubre, Bogotá D.C., Colombia” de Jonny Stwar Ricaurte Peñuela, muestra, desde la experiencia de investigación que adelanta a nivel de maestría, el proceso de levantamiento de información del plano del barrio Doce de Octubre de la ciudad de Bogotá D.C., Colombia, con el fin de poder construir el paisaje de las funciones urbanas del barrio a partir de la práctica espacial de sus habitantes y contrastarlo con la representación del espacio que hacen las instituciones distritales de la ciudad. Este artículo se convierte en un aporte metodológico que puede ser útil en los estudios de los barrios y que con las mediaciones respectivas los docentes pueden aprovechar en la enseñanza de la escala barrial.

“Walking from the benjaminian *flâneur* to urban walk in the XXI Century”, de Laura Camila Gómez Orjuela, reflexiona desde algunos de los postulados de Walter Benjamin sobre la posibilidad de leer las calles, lo que es una alternativa metodológica para entender qué es y quiénes somos en la ciudad dada su complejidad y diversidad. El *flâneur* cobra vida desde las experiencias narrativas que la autora posiciona en escalas urbanas relacionadas con el desarrollo de su investigación a nivel de Maestría y muestra una provocación y alternativa para el estudio, aprendizaje y enseñanza de la ciudad; en particular, porque la experiencia del sujeto es vital en la narración que la autora muestra y que motiva para despertar desde el deambular, la condición de habitantes urbanos.

Yuri Viviana Quiñones Ramos, Cindy Patricia Mora Narváez y Eliana Carolina Velazco Rincón, en el artículo “Comprensión de las experiencias frente al manejo de las emociones y las resiliencias en adolescentes”, comparten algunos de los aspectos de la investigación que adelantaron, el cual busca comprender las experiencias frente al manejo de las emociones y la resiliencia en adolescentes de 13 a 17 años con el interés de mejorar su capacidad emocional. Esta investigación aporta nuevos conocimientos a las investigaciones ya existentes, puesto que está basado en la comprensión de la expresión de las emociones y ajustados a las necesidades de los territorios. En la aplicación de la investigación, se confirma que el estudiar las emociones aportando detalles del contexto, ayuda a entender cómo se sienten y cómo reaccionan las personas ante una situación, en la cual el territorio en donde se encuentran juega un papel importante.

Finalmente, “*Le dedico mi silencio*, la despedida literaria de Mario Vargas Llosa”, escrita por Ricardo Ruíz Angulo, muestra magistralmente, como lo elabora el autor de la reseña, el tránsito por la novela, su relación con la sociedad, la política, la cultura y la educación. Es una reseña que rinde homenaje a una de las figuras icónicas del Boom Latinoamericano, a la vez que permite relacionar desde los campos emergentes de la geografía, en particular Geografía y Literatura, la posibilidad para acceder a otros espacios geográficos vivos. Como nos cita el profesor Ruiz, *Le dedico mi silencio* es una novela polifónica y multigénero, ya que, a través de la música, la geografía, la historia, la cultura y la gastronomía, nos narra un viaje maravilloso por Lima, la capital peruana, y por el norte del Perú, específicamente por Puerto Eten, Lambayeque.

¡Les deseamos a todas las personas una buena y provocadora lectura de este número!



E

Ane
ku
mene

Revisión de la literatura sobre juventud y ciudadanía

Literature Review on Youth and Citizenship

Revisão da literatura sobre juventude e cidadania

Sandra Yasmín Montaña-Achury¹

Cómo citar este artículo: _____

Montaña-Achury, S.Y. (2023). Revisión de la literatura sobre juventud y ciudadanía. *Anekumene*, (25), 9-19.

Resumen

Este texto presenta una revisión de la bibliografía sobre el tema "Juventud y Ciudadanía" publicada en las últimas dos décadas. El objetivo principal es examinar las fuentes científicas disponibles en bases de datos para comprender el estado del arte sobre el tema, identificar a los principales autores, países e investigadores involucrados, y explorar la relevancia de la formación ciudadana, especialmente en el contexto escolar. La estructura del texto está dividida en cinco secciones. La primera parte discute los conceptos de ciudadanía y formación ciudadana, estableciendo el contexto teórico de la investigación. La segunda sección analiza publicaciones científicas relevantes del periodo estudiado, destacando tendencias y contribuciones. La tercera parte evalúa la relación entre los países de origen de las publicaciones, el índice de citas y el impacto en el campo de investigación. El cuarto segmento explora gráficamente las relaciones entre términos clave, destacando co-citaciones y la formación de campos conceptuales. Finalmente, se presentan y debaten los resultados y las conclusiones.

Palabras clave

Juventud; ciudadanía; formación ciudadana

¹ Estudiante del Doctorado Interinstitucional de Educación - Universidad Pedagógica Nacional.

Abstract

This text presents a review of the literature on the theme "Youth and Citizenship" published over the past two decades. The central aim is to examine scientific sources available in databases to understand the state of the art on the subject, identify the main authors, countries, and researchers involved, and explore the relevance of citizenship education, particularly in the school context. The structure of the text is divided into five sections. The first part discusses the concepts of citizenship and citizenship education, establishing the theoretical context for the investigation. The second section analyses relevant scientific publications from the studied period, highlighting trends and contributions. The third part evaluates the relationship between the countries of origin of the publications, citation indexes, and their impact on the research field. The fourth segment graphically explores the relationships between key terms, highlighting co-citations and the formation of conceptual fields. Finally, the results and conclusions are presented and discussed.

Resumo

O texto apresenta uma revisão da bibliografia sobre o tema "Juventude e Cidadania" publicada nas últimas duas décadas. O objetivo central é examinar fontes científicas disponíveis em bases de dados para compreender o estado da arte do tema, identificar os principais autores, países e pesquisadores envolvidos, e explorar a relevância da formação cidadã, especialmente no contexto escolar. A estrutura do texto é dividida em cinco seções. A primeira parte discute os conceitos de cidadania e formação cidadã, estabelecendo o contexto teórico da investigação. A segunda seção analisa publicações científicas relevantes do período estudado, com destaque para tendências e contribuições. A terceira parte avalia a relação entre os países de origem das publicações, o índice de citação e o impacto na área de pesquisa. O quarto segmento explora graficamente as relações entre termos-chave, destacando co-citações e a formação de campos conceituais. Por fim, os resultados e as conclusões são apresentados e debatidos.

Keywords

Youth; citizenship; citizenship education

Palavras-chave

Juventude; cidadania; formação cidadã

Introducción

Pensar la ciudadanía como un proceso propio de la socialización humana, de las formas de relación que hemos establecido con los otros y con el mundo que habitamos, implica reconocer los actores que intervienen en su construcción, las implicaciones que tiene ser ciudadano, no solo ligadas a un territorio, sino asociadas, también, a los mecanismos establecidos desde la época republicana para actuar como individuo y como miembro de una comunidad.

Siguiendo a Benedicto (2016), la ciudadanía como institución está en constante redefinición, a pesar de ello, existen cuatro componentes primordiales que permiten delimitar esta concepción y mantenerla en las sociedades democráticas; a saber: ser ciudadano implica vincularse a la sociedad a través de la participación en el sistema económico, esto requiere formarse para hacer parte del aparato productivo de la sociedad mediante el trabajo y el consumo de bienes y servicios, debido a este componente económico las relaciones de los ciudadanos se ven mediadas por las lógicas del mercado, el poder adquisitivo y lo que significa un sujeto en el sistema de oferta y demanda, nos preparamos en este escenario en la medida en la que participamos del mercado laboral y económico. Un segundo componente inalienable a la condición de ciudadanía es la condición de individuo que tiene derechos relacionados con la pertenencia a una nación y lo que implica en cuanto a ser sujetos de derechos civiles, políticos y sociales. Esta visión de carácter liberal otorga a la persona que pertenece a la nación la condición de autonomía en la medida en la que tiene y puede buscar la conquista de derechos.

Un tercer aspecto que hace parte de la institución de la ciudadanía se vincula con la relación de verticalidad que tiene la persona con el Estado y que se ve reflejada en el cumplimiento de responsabilidades ligadas a la pertenencia a un grupo social: estar con otros implica no solo derechos del individuo, sino también corresponder a los derechos de los demás miembros de la comunidad. Finalmente, la participación es un elemento por medio del cual el ciudadano mantiene los vínculos con la comunidad, hace parte de la toma de decisiones y se relaciona desde la acción a la vida pública. Este último componente se corresponde de manera directa con la condición política de la ciudadanía más tradicional. El ejercicio ciudadano se da a través de las diversas prácticas de participación, elegir y ser elegido, vincularse con la sociedad representando y actuando en la toma de decisiones.

Las implicaciones del asunto de la ciudadanía pueden verse desde una óptica pasiva (individuo que tiene derechos y debe asumir unas responsabilidades) o desde una perspectiva un poco más compleja, que no solo reconozca la condición individual, sino que reconozca a ese individuo como parte de un colectivo y que, en ese escenario, las dinámicas propias

de las relaciones, de la tenencia de lo material, incluso del poder, afectan de manera directa e indirecta las formas de relacionarse con los otros y con el mundo. Esta tensión que se desarrolla en el contexto comunitario.

Pero estas dinámicas ya complejizadas por la tensión entre lo individual y lo comunitario se movilizan de manera más rápida con las relaciones cada vez más diversas y entrecruzadas que construyen los jóvenes con los múltiples mundos posibles que les ofrecen ser ciudadano de una nación, de una comunidad local, de un grupo de acción que los identifica (por la moda, la música, las redes sociales, los equipos de fútbol, el anime, o cualquier expresión por la que se opte para habitar el mundo y construir subjetividades), y la visión cosmopolita: ser ciudadanos del mundo. Todo lo anterior hace que la concepción de ciudadanía sea amplia y cambiante, no limitada por la institucionalidad, a pesar de que requiera de ella en la noción más convencional de integración y participación, por el contrario, es alimentada por los innumerables escenarios de movilización y actuación política que ofrecen los diversos grupos en la sociedad civil, en las movilizaciones espontáneas, de minorías relacionadas con las identidades culturales y sexuales, entre otros.

Es así como la condición de ciudadanía, y en particular de ciudadanía juvenil, requiere de un rastreo constante para identificar las variaciones que se presentan y que aparecen producto de las diferentes vinculaciones de la condición de ser ciudadano, ser miembro de varias comunidades en simultáneo y participar en el desarrollo de los objetivos comunes que los identifican, ser ciudadano local, global y cosmopolita y además ser ciudadano individual y estar en el colectivo.

Para cumplir con el cometido, el rastreo se realizó haciendo uso de la base de datos Web Of Science (wos) Clarivate, lo que permitió identificar 2044 registros en el periodo comprendido entre 2010 hasta 2023. Con esta información se hizo uso del *software* R, que permitió interpretar los resultados de la búsqueda en cuanto a la producción de literatura científica, como de las diferentes categorías que se dan para interpretar a partir de la aplicación de las herramientas y, de este modo, conocer el estado actual de la producción intelectual alrededor del tema de interés. Cada uno de los apartados que se presentan, responde a las herramientas del *software*, pero también a la interpretación de las relaciones de los conceptos aplicados en la búsqueda.

Metodología

Para adelantar la revisión de información relacionada con las categorías *juventud y ciudadanía* se hizo uso de la base de datos Web Of Science (wos) Clarivate, a través de la cual se incorporó como primer criterio de búsqueda el vocablo *juventud* y se añadió *ciudadanía*, dando como resultado inicial 2044 documentos con información relacionada. De estos,

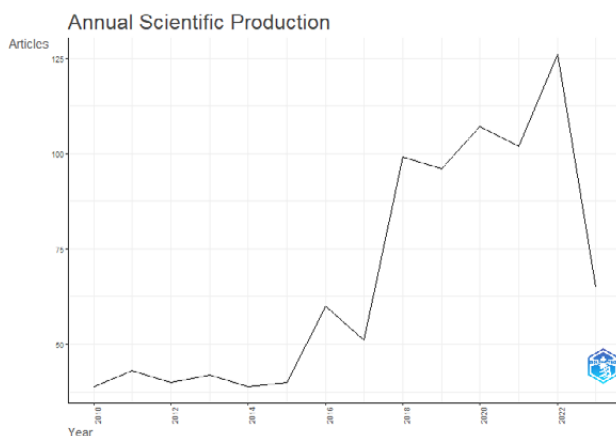
1958 corresponden a artículos, de los cuales 860 son de acceso abierto, 102 tienen acceso temprano, 53 son artículos en revisión, 19 corresponden a material editorial y 11 son reseñas de libros.

Con este primer filtro se puede observar que 461 documentos corresponden a disciplinas de educación e investigación educativa, 251 a ciencias sociales interdisciplinarias, 207 a sociología, 159 a ciencia política y 118 están relacionados con la geografía. Así mismo, 88 documentos aparecen publicados en revistas de estudios de la juventud; 28 en revistas de estudios de ciudadanía; 24 en educación, ciudadanía y justicia social; 22 en revistas asociadas al joven y, 20 en revistas de estudios étnicos y migratorios, poniendo en evidencia que el campo de conocimiento es de repercusión amplia en diferentes áreas del conocimiento.

Una vez obtenida esta información se seleccionan los diferentes documentos y se procede a exportar la información, de manera que el plano tenga los datos suficientes para el análisis bibliométrico. Haciendo uso del *software* R que, en palabras de Ramírez (2022, p. 75), “es un lenguaje para el análisis estadístico y gráfico creado por estadísticos para todo el público que requiera un análisis estadístico o lograr una mejor visualización de la información”, se filtra con criterios relacionados como el lenguaje de los documentos, reduciendo la cifra a 500 elementos. Una vez obtenida esta información se generan los gráficos aplicando los filtros ofrecidos por la herramienta.

A continuación, se presenta un análisis sucinto de la información, se establecen las principales discusiones y las conclusiones generales, emanadas de la producción intelectual y de los aportes que se consideran relevantes para adelantar el proceso de investigación acerca de la ciudadanía y la juventud.

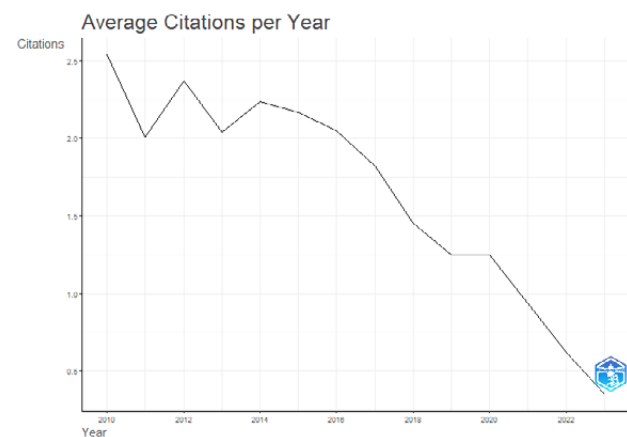
Figura 1. Producción científica anual



Fuente: Software R., 2023.

La información acerca de la producción científica anual, deja ver un fuerte crecimiento en el año 2018 pasando de cerca de 51 documentos a 99 aproximadamente en este periodo; de igual manera, otro pico de producción intelectual se evidencia en el año 2022 donde la producción investigativa vuelve a incrementarse más del 25%, pasando de 99 a 126 documentos que tratan temas sobre Juventud y Ciudadanía. Este comportamiento permite ver el creciente interés por la relación entre estas dos categorías de estudio, particularmente por el fuerte incremento en el último lustro. Sin lugar a duda, la comunidad científica en el área de las ciencias sociales y humanas pone el foco en esta relación.

Figura 2. Citación promedio por año

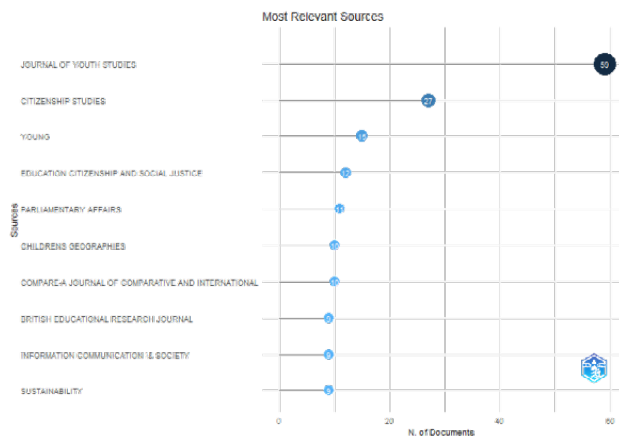


Fuente: Software R., 2023.

La información del promedio de citas por año permite evidenciar que en la primera parte de la década anterior la tasa de citación por año se mantuvo estable manteniéndose en un rango promedio de 39 a 42 citas por año. El comportamiento del promedio de citación del 2014 al 2015 evidencia que la tasa se mantiene entre un 22,44% a un 16,42%, evidenciando que el crecimiento de producción intelectual hace que el nivel de citación disminuya, ya que, a mayor número de documentos producidos, mayor número de fuentes para citar, ampliando el abanico de posibilidades para los nuevos investigadores. En el periodo comprendido entre el 2020 y el 2022, el comportamiento es decreciente con un promedio del 1,25 al 0,35. Lo anterior deja en evidencia un descenso progresivo en el número de citas por año relacionado con el incremento de la producción intelectual.

La siguiente información permite analizar los recursos más relevantes de la producción intelectual.

Figura 3. Fuentes mas relevantes

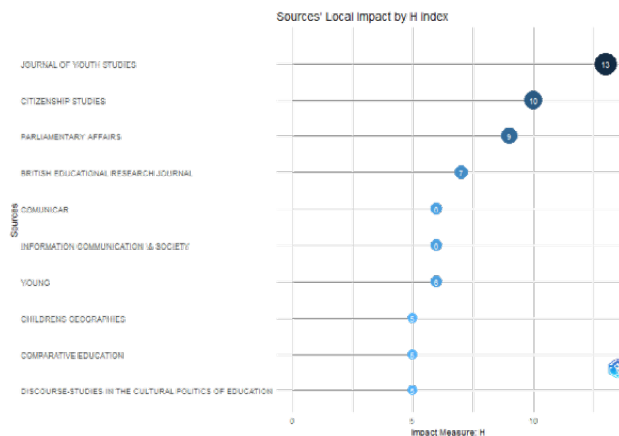


Fuente: Software R., 2023.

La información más relevante de las fuentes se relaciona con revistas dedicadas al estudio sobre la juventud con 59 documentos, estudios sobre ciudadanía con una producción de 27 artículos, juventud con una producción de 15 artículos, educación ciudadana y justicia social con 12 producciones, asuntos parlamentarios con 11 artículos, geografía infantil y asuntos parlamentarios con 10 producciones, por debajo de este número se encuentran diarios relacionadas con el área de la comunicación, investigación educativa, sostenibilidad, revistas étnicas y del fenómeno de migración, entre otro tipo de publicaciones. Esta herramienta de análisis de la data deja ver que el tema de Juventud y Ciudadanía tiene una amplia gama de perspectivas desde donde se puede estudiar, no solo por las relaciones que se suscitan entre estas dos categorías, también, por las diversas ópticas que brindan las diferentes áreas del conocimiento.

La siguiente información permite analizar los recursos más relevantes de la producción intelectual consultados para la base de datos vos.

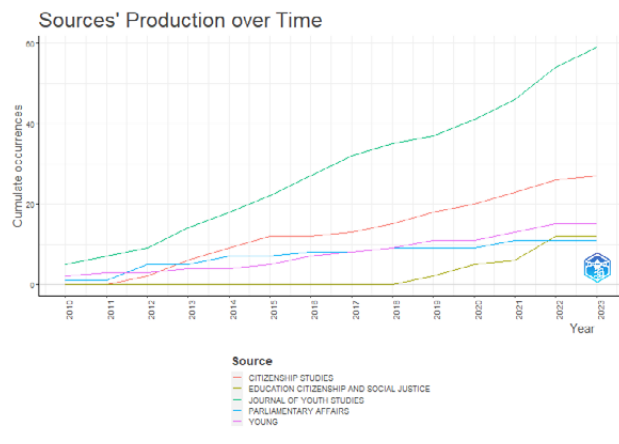
Figura 4. Fuentes de mayor impacto local



Fuente: Software R., 2023.

Para los investigadores que consultan y descargan información de la base de datos vos, las principales fuentes de citación son los trabajos de investigación publicados en *Journal of Youth Studies* con 13 artículos relacionados con los criterios ciudadanía y juventud, revista con publicaciones de acceso abierto dedicada a investigaciones o experiencias de los contextos socioeconómicos de los jóvenes, la educación y las políticas acerca de la juventud. Como segunda fuente de consulta se encuentra la revista *Citizenship Studies*, dedicada a la publicación de investigaciones sobre la naturaleza de la ciudadanía y las políticas de inclusión y resistencia; en esta revista se han publicado diez artículos científicos relacionados con los criterios anteriormente mencionados. Como tercera fuente relevante se encuentra *Parliamentary affairs*, revista interesada en la divulgación de asuntos relacionados con las políticas, la participación, el accionar parlamentario y los asuntos de la democracia, en esta última se han publicado nueve artículos sobre el tema. Se evidencia que las principales fuentes de publicación están relacionadas con los estudios sociales, sin embargo, los gráficos también muestran un número considerable y en aumento relacionados con la educación, dejando ver un creciente interés por la relación entre la ciudadanía y la acción de la escuela. A continuación, la figura nos permite observar el crecimiento de las principales fuentes de citación.

Figura 5. Producción de las fuentes a lo largo del tiempo

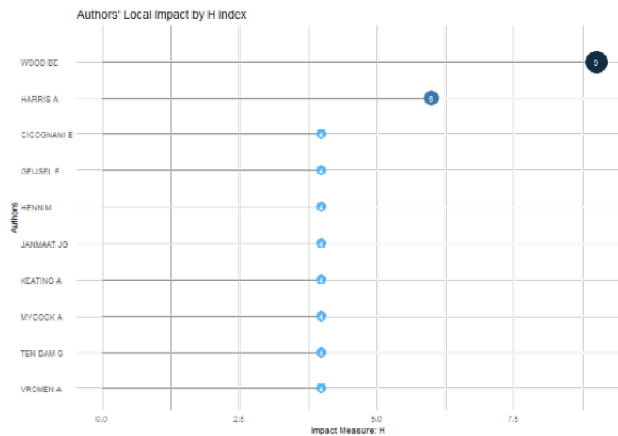


Fuente: Software R., 2023.

La información relevante presentada en esta gráfica muestra el crecimiento progresivo de las diferentes fuentes de publicación, de manera particular *Journal of Youth Studies*, que reportan un incremento sostenido en el periodo comprendido entre el 2017 hasta el 2023; la otra fuente de publicación con crecimiento significativo a partir del 2011 es *Citizenship Studies*. Se destaca el comportamiento creciente a partir de 2018 en cuanto a publicaciones científicas acerca del tema Ciudadanía y Juventud en *Education Citizenship and Social Justice*, evidenciando el interés en aumento de la relación entre la ciudadanía, la juventud y la educación.

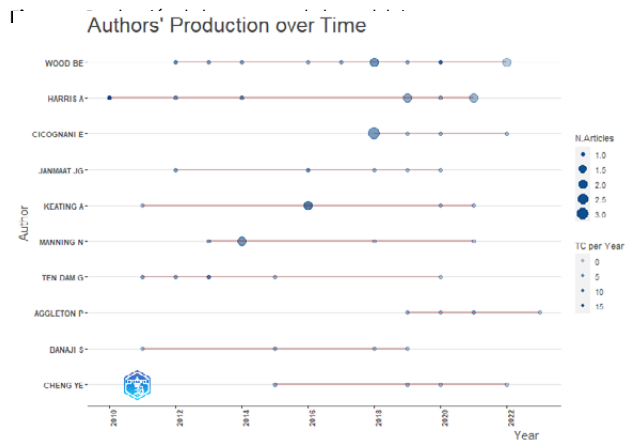
El siguiente apartado presenta datos sobre los principales autores que investigan temas vinculados con la Juventud y la Ciudadanía.

Figura 6. Autores más relevantes



Fuente: Software R., 2023.

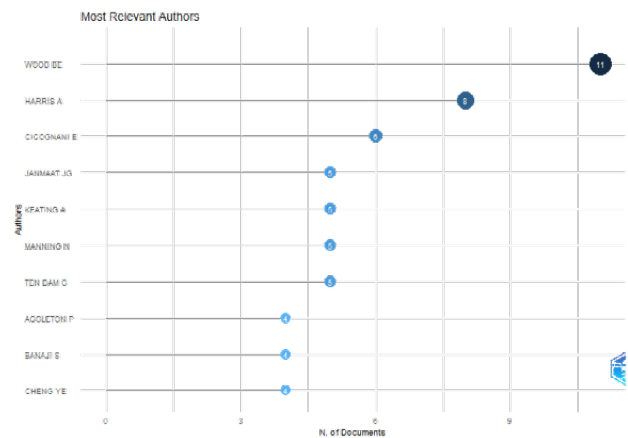
La información brindada por la base de datos wos y analizada a través del *software R*, evidencia cómo los tres principales autores a Be Wood Elisabeth Madera, investigadora de la Universidad de Wellington, Nueva Zelanda, quien alrededor del tema de la juventud y la ciudadanía reporta 11 artículos publicados entre el 2010 y el 2023, destacándose temas relacionados con la ciudadanía juvenil, la política educativa y la sociología de la juventud, lo anterior asociado a la geografía. La segunda autora con mayor número de publicaciones es Ana Harris de la Universidad Metropolitana de Cardiff, quien además de investigar el campo de la Juventud, se encuentra asociada con diversos autores que analizan la relación del desarrollo juvenil en contextos políticos particulares. Como tercera autora está Elvira Cicognani de la Universidad de Bologna, de quien se reportan 6 artículos asociados al campo de la psicología. Se evidencia que investigadores de diversos campos de estudio se encargan de profundizar en este campo temático.



Fuente: Software R., 2023.

La producción de los últimos años de las tres investigadoras con mayor número de publicaciones reportadas en wos se distribuye para la investigadora Wood, en el lapso comprendido de 2012 a 2022, siendo los años 2018 y 2022 los de mayor número de artículos publicados. Para la investigadora Ana Harris, sus 8 producciones se distribuyen entre los años 2010 al 2021. Adicionalmente, es el año 2018 en el que se producen más publicaciones del tema y de la investigadora Elvira Cicognani. Sobre Juventud y ciudadanía se publican en el periodo entre el 2018 al 2022, publicando tres de sus estudios en el año 2018. Se evidencia que la última parte de la década anterior posee una amplia bibliografía que se convierte en fuente de citación para los investigadores en ciernes.

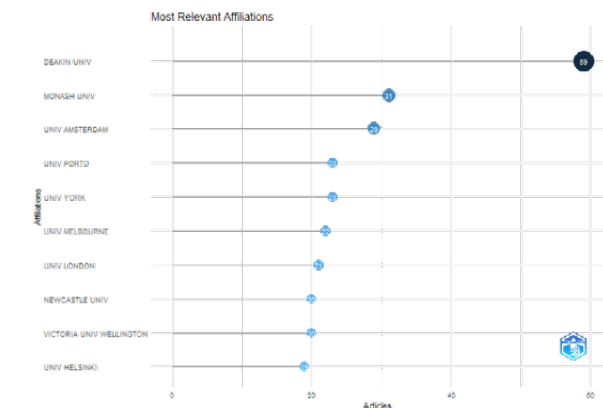
Figura 8. Autores con mayor acceso en wos



Fuente: Software R., 2023.

Son las tres autoras Be Wood, Ana Harris y Elvira Cicognani, las que localmente reporta wos como las investigadoras con mayor número de publicaciones referenciadas, lo que se relaciona de manera directa con el número de producciones publicadas, esto hace que se consideren sus investigaciones y sus producciones en fuente de consulta para los académicos que se interesen por la formación en ciudadanía y la juventud. El siguiente apartado presentará información relevante en cuanto a afiliación de las producciones académicas.

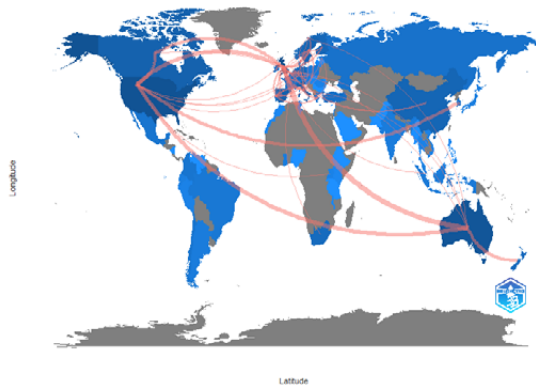
Figura 9. Afiliaciones de los autores con mayor relevancia



Fuente: Software R., 2023.

bución más dispersa en el mismo evidencia categorías de información como comportamientos, comunidad, edad, internet, información, social media y comunicación, observando relaciones asociadas a escenarios de socialización clásicos y contemporáneos.

Figura 19. Mapa de colaboración entre países



Fuente: Software R., 2023.

La construcción de conocimiento, tal como refleja la ilustración, permite observar que la producción es hegemónica, en el sentido en el que los países con mayor número de documentos producidos, mantienen relaciones de co-citación entre ellos mismos, con certeza produciendo campos de comprensión robustos de los constructos asociados a los términos Juventud y Ciudadanía y que se convierten en referentes en la consolidación de corpus teóricos desde distintas latitudes; este aspecto se puede considerar como positivo al iniciar una investigación, pero esto puede hacer perder de foco que las referencias pueden ser puntos de partida y que las connotaciones particulares las aportan los contextos locales, los fenómenos sociales propios de las realidades vividas en los territorios, desde las comunidades y desde las poblaciones, que seguramente aportan al crecimiento y enriquecimiento del campo conceptual y de la producción científica en general.

A continuación, se presentan algunas discusiones que se generan con respecto a la información recolectada en la base de datos y las relaciones establecidas a partir de la aplicación de las herramientas del *software* R, esto con el objetivo de visualizar relaciones en los campos temáticos e identificar posibilidades de incursión en el campo de la investigación.

Discusión

La revisión de la información de la base de datos nos, no solo agiliza y vuelve más práctica la consulta de las fuentes de información locales, sino que permite un fácil acceso a la información en cualquier lugar del planeta y con la producción reciente, facilitando la tarea al momento de

iniciar un proceso de investigación, haciendo que el barrido inicial sea ágil y enriquecedor en términos de actualidad y reconocimiento de los autores. Además de esto, se encuentra el contar con un *software* que permita hacer el metaanálisis de la información de manera eficiente en términos de la graficación de los datos que hacen amigable el análisis de las categorías definidas y relaciones sobre las tendencias en la investigación.

De lo anterior, y considerando que las categorías *Juventud* y *Ciudadanía* fueron establecidas como las fuentes de la consulta, se logra establecer las siguientes consideraciones.

- La categoría poblacional *jóvenes* como fuente de investigación está directamente relacionada con la categoría *ciudadanía*, debido a la relación de la edad con la etapa escolar en la que la institución se debería encargar de esta. Sin embargo, es necesario visibilizar las asociaciones que se establecen entre esta franja poblacional y las condiciones propias de la ciudadanía, tales como la vinculación al mundo laboral, la participación de los mecanismos propios de las comunidades, el desarrollo de capacidades vinculadas a la participación política, la defensa y conquista de los derechos, entre otras.
- La ciudadanía como categoría central posibilita la reflexión desde diferentes campos conceptuales y disciplinarios que pretenden identificar desde las formas más convencionales propias del sistema democrático hasta miradas propias de concepciones contemporáneas: desde esta dinámica de desarrollo conceptual se aprecia que no es una noción estática, sino que en ella confluyen las contribuciones de diversos campos del pensamiento y de múltiples disciplinas que complejizan las interpretaciones, las contraponen y las complementan. Dentro de estos campos de producción algunos términos se asocian a la educación y en particular a la formación de la ciudadanía, convirtiéndolo en un espacio de producción con alta potencia y sugiriendo a la escuela como un escenario que analice las convergencias de las construcciones desde su interior y hacia afuera.
- La educación y la escuela como institución se presentan como escenarios de formación y esto se relaciona con la ciudadanía en la medida en la que las políticas públicas se vuelven efectivas en el aula, a pesar de ello, se hace necesario interrogarse por el origen de las construcciones conceptuales que se convierten en políticas públicas en las naciones; ¿qué intereses sustentan estas líneas de acción?, ¿bajo qué lógicas se establecen los derroteros para la ejecución que se convierten en planes y proyectos en las escuelas? Como interés particular, surge como cuestionamiento ¿la escuela puede ser un espacio crítico que desde lo local cuestione y tensione los campos y las concepciones producidas desde los escenarios clásicos de producción de conocimiento? Es tarea entonces de la escuela indagar, reflexionar y volver sobre sí la mirada de estudio desde su misión socializadora y formadora.

- La política es un proceso de formación inherente al ejercicio de la ciudadanía y se relaciona con la conquista de los derechos individuales y colectivos de las personas que pertenecen a una nación, que ofrece la institucionalidad, esta visión convencional de la política.

Conclusiones

Las relaciones que se establecen en estos dos criterios de rastreo de investigación permiten concluir que el proceso de la ciudadanía es muy complejo y amplio en el entendido que las miradas de las diferentes áreas de conocimiento enriquecen la perspectiva de la ciudadanía como un concepto cambiante, que se ve influido por las situaciones propias de las dinámicas sociales y de la delimitación de las instituciones establecidas por la nación, pero también, que la ciudadanía es una construcción dinámica que se matiza por la influencia de las condiciones contemporáneas de habitar el mundo y de estar con otros.

La construcción de ciudadanía está delegada por la nación a las instituciones más convencionales: la familia, la escuela, los partidos políticos; pero existen otras formas de formación de ciudadanía asociada con los grupos, las asociaciones y los movimientos casuales o formales. Sin embargo, este proceso de ciudadanía no es dimensionado de la misma manera que lo oficialmente establecido.

La escuela como escenario de formación y participación debe procurar fortalecer su impacto como un espacio del ejercicio pleno de la ciudadanía. Se da por hecho que este papel se está cumpliendo por la implementación de los políticas de formación definidas por los estados, pero la escuela ha de proponerse trascender el plano de lo formal y reconocer que los jóvenes no son proyectos de ciudadanos, son ciudadanos en ejercicio que cada vez más buscan escenarios menos formales, sin embargo, queda establecida la inquietud sobre las concepciones de los jóvenes acerca de los espacios de participación, si en realidad son consideradas estas formas de participación como ejercicio político y de la conquista de derechos ciudadanos.

Referencias

- Benedicto, J. (2016). La ciudadanía juvenil: Un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 925-938.
- Guía para la visualización de datos: Bibliometrix (2020). Recursos bibliográficos. 30. <https://ciencia.lasalle.edu.co/items/e56858f9-a95e-47d1-8a56-25611db439f6>
- Universidad Pedagógica Nacional (s.f.). Acceso directo a Biblioteca Universidad Pedagógica Nacional, Recursos bibliográficos. <https://biblioteca.upn.edu.co>
- Torres, D. (s.f.). Primeros pasos y técnicas avanzadas con Biblioshiny App. Materiales didácticos del curso de técnicas bibliométricas avanzadas ec3metrics. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/64961/bibliometrix%20-%20biblioshiny%20_Dan.pdf?sequence=1



E

Ane
ku
mene

Pautas para (re) pensar a Pedagogia

Guidelines to Rethink Pedagogy

Pautas para (re) pensar la Pedagogía

Daniel Fernando Sánchez-Navarro¹

Cómo citar este artículo: _____

Sánchez-Navarro, D.F. (2023). Pautas para (re) pensar a Pedagogía. *Anekumene*, (25), 21-31.

Resumo

A pedagogia é o conhecimento fundamental do profissional docente. Esse protagonismo parece, do ponto de vista histórico, um objetivo a ser conquistado; é mais do que uma avaliação real do que a sociedade entende por pedagogia, como a valoriza e lhe dá credibilidade, é um projeto futuro. Com o objetivo de trazer a pedagogia de volta à discussão, buscando defender seu lugar e relevância para a identidade e atuação docente, foi realizada uma pesquisa no âmbito de uma dissertação de mestrado, intitulada "A Pedagogia ao encontro da complexidade", da qual surge este artigo que apresenta as análises e reflexões alcançadas. O estudo explora a proposta de Mário Osório Marques sobre uma pedagogia como ciência do magistério e discute elementos necessários para pensar em uma pedagogia da complexidade, que se integre à estrutura da racionalidade crítica, oriente-se para a compreensão e possa ajudar a enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

Palabras-chave

Pedagogia; complexidade; teoria crítico-hermenêutica

¹ Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás.

Abstract

Pedagogy is the fundamental knowledge of the teaching professional. This protagonism seems, from a historical point of view, like an objective to conquer; moreover, a project for the future rather than a real evaluation of what society understands by pedagogy, how it values it, and gives it credibility. With the aim of placing pedagogy back into discussion, seeking to defend its place and relevance for teacher identity and action, research was carried out within the framework of a master's dissertation, entitled "Pedagogy in the face of complexity," from which this article emerges presenting the analyses and reflections reached. The study explores Mario Osorio Marques's proposal regarding pedagogy as the science of teaching, and discusses necessary elements to consider in a pedagogy of complexity, which integrates into the structure of critical rationality and is oriented towards understanding, and can help address contemporary educational challenges.

Resumen

La pedagogía es el conocimiento fundamental del profesional docente. Ese protagonismo parece, desde el punto de vista histórico, un objetivo por conquistar; es más, un proyecto a futuro que una evaluación real de lo que la sociedad entiende por pedagogía, cómo la valora y le da credibilidad. Con el objetivo de colocar la pedagogía de nuevo en discusión, buscando defender su lugar y relevancia para la identidad y actuación docente, se realizó una investigación en el marco de una disertación de maestría, con el título "A Pedagogía ao encontro da complexidade", de la cual surge este artículo que presenta los análisis y las reflexiones alcanzadas. El estudio explora la propuesta de Mario Osorio Marques acerca de una pedagogía como ciencia del profesorado, y discute sobre elementos necesarios para pensar en una pedagogía de la complejidad, la cual se integre en la estructura de la racionalidad crítica y se oriente hacia la comprensión, y pueda ayudar a afrontar los retos educativos contemporáneos.

Keywords

pedagogy; complexity; critical-hermeneutic theory

Palabras clave

pedagogía; complejidad; teoría crítico-hermenéutica

Introdução

Referir-se à crise tornou-se uma prática comum. Esta crise se manifesta de maneiras diversas e impactantes. É frequente ouvir comentários sobre a crise ambiental, econômica, moral, dos direitos humanos e, especialmente, da educação. Esta crise é recorrentemente destacada na agenda política. De acordo com Arendt (1961), a própria crise oferece a oportunidade de reavaliar toda as certezas acumuladas até o momento, revelando-as como respostas a questões ainda mais profundas que demandam novas abordagens de nossa parte. A crise apenas se torna fatídica quando nos afundamos em respostas dominadas pela pretensão de evitar um tratamento adequado ou de tentar encaixar as novas questões em modelos que já foram descartados por sua fragilidade ou por estarem carregados de preconceitos, lacunas ou derivados de teorias assimiladas acriticamente.

Quando se trata da crise educacional, é notável como os jornais internacionais repetidamente questionam por que os países da América Latina sempre ficam nas posições mais baixas nos testes, como o teste PISA, onde se posicionam no 25% mais baixo, ou o TERCE, realizado pela UNESCO com resultados igualmente alarmantes (Paul, 2019). Além das comparações com países que possuem sistemas educacionais radicalmente diferentes, como Finlândia, Coreia do Sul ou Suíça, que ocupam as primeiras posições na lista, a análise histórica dos resultados demonstra que os próprios resultados da região não melhoram muito em comparação com épocas passadas. As análises estruturais geralmente apontam para o contexto desigual como a principal causa da falta de progresso na qualidade da educação, que vai desde a estrutura familiar, passando pelo financiamento, até a estrutura física das escolas e, obviamente, os professores.

O problema persiste até os dias de hoje, apesar dos grandes esforços realizados, pelo menos no que diz respeito à cobertura. Mas o mais preocupante é que, embora tenha recebido muita atenção popular, institucional e internacional, os resultados continuam a indicar uma tendência de perda de qualidade, especialmente se a qualidade for entendida segundo os parâmetros dos testes internacionais, como afirmam diversos recortes de imprensa da última década (Agence France Presse, 2018; BBC Mundo, 2012; Brunner, 2013; Gossain, 2014 e Sanchez, 2015).

A ação dos meios de comunicação de massa evidencia a disputa de sentidos em torno da educação. Um exemplo desse tipo de discurso é a denúncia de um jornal sobre como as mudanças são muito lentas e não conseguem se adaptar às demandas da época. Basta comparar e refletir sobre a definição de relevância educacional utilizada: "A relevância consiste em ensinar o que você precisa saber para ganhar a vida. Que o aprendido corresponda aos trabalhos que estão sendo oferecidos"² (s.p)

(Gossain, 2014). Em outro exemplo, o jornal El Tiempo, onde Sanchez (2015), na seção de educação, explica essa preocupação: "Isso é um problema importante em uma economia globalizada, onde as recompensas vão para os trabalhadores mais qualificados e produtivos, e onde a educação de alta qualidade é valorizada mais do que nunca" (s.p).

Parece que, para os atores da comunicação de massa, a educação como problema da sociedade está resolvida, pelo menos no que diz respeito aos seus objetivos. Ficam para debate problemas administrativos, de gestão de recursos, e de aplicação prática de estratégias. No entanto, pelo menos de acordo com os meios de comunicação e as instituições que concordam com eles, os objetivos estão claros: a educação é uma ferramenta do mercado de trabalho.

Com uma avaliação diferente em relação aos exames, mas com o mesmo sentimento de insatisfação em relação aos resultados da educação e seus sistemas de ensino, outros países como Estados Unidos, França e Canadá desenvolveram seus próprios programas de melhoria desde a década de 80, como afirmou a Agence France Presse (2018). A informação apresentada aqui não pretende ser uma análise profunda do discurso hegemônico na política educacional, mas sim uma sondagem que evidencia duas tendências: a primeira é o diagnóstico de crise, amplamente utilizado em nível global, e a segunda é a preocupação com o papel dos professores nessa crise, uma questão que está no cerne da discussão desenvolvida nesta pesquisa.

A intensificação da crise pode ser compreendida, segundo Arendt (1961), em três premissas ou forças mutuamente solidárias que foram introduzidas nos sistemas educacionais. Estas são:

- (1) A perda de contato entre os estudantes e o professor, tanto em grupos como em indivíduos. Os adultos que atualmente assumem o papel de fomentar a autonomia do aluno parecem ter perdido interesse na formação de horizontes qualificados para orientar essa liberdade. A ruptura dessa relação quase obriga que o verdadeiro padrão de comportamento para o aluno seja o seu grupo, o que pode degradar-se até o ponto da delinquência, como ocorre em alguns casos.
- (2) O pragmatismo dominante das ciências, especialmente da psicologia e da sociologia, que tem levado à perda progressiva do ser do professor e do ser do ensino. O professor sofre uma transformação quando seu conhecimento fundante, a pedagogia, se restringe especificamente a uma concepção instrumental do ensino, e apenas de maneira geral, despojando-o das preocupações sobre o porquê ensinar, para que ensinar e o que ensinar.
- (3) A terceira premissa é a extensão do pragmatismo aos domínios do conhecimento e daí à compreensão da aprendizagem. Nessa lógica, a aprendizagem só pode ser demonstrada se levar o sujeito a ter a competência de fazer, geralmente através do jogo ou da emulação, elementos

2 As traduções são de minha autoria.

autônomos do aluno que por sua vez são fenômenos mensuráveis que substituem o conceito de trabalho em seu sentido filosófico de agir no mundo, transformando-se e transformando o mundo, fechando o aluno em um círculo vicioso onde a atividade leva automaticamente ao saber fazer, ao mesmo tempo em que mantém o aluno fora do mundo da cultura e do contato com outros, fortalecendo a primeira premissa da crise.

Um contexto de desconfiança em relação à educação e a perda da figura do professor realmente encarnam uma crise de sentido. Neste artigo, defendemos a necessidade de expressá-la como uma crise pedagógica, para que a partir da pedagogia possamos buscar respostas e enfrentar os problemas profundos de nossa realidade educacional. Esta é a ciência que reflete sobre a educação, é o conhecimento próprio do professor, é sua base, o constitui e dá sentido às suas práticas profissionais. É justificável afirmar que sem ela, ou com ela em xeque pela perda de sentido, estamos perdendo cada vez mais a figura do professor.

Atualmente, a pedagogia como fundamento do trabalho docente está passando por um período de questionamento constante sobre sua verdadeira validade, uma vez que seu discurso empalidece em comparação com as avaliações dos sistemas educacionais realizadas nas últimas décadas. Não é surpreendente, ela perdeu sua unidade, sua autoridade sobre seu objeto e tem sido cada vez menos capaz de agir e refletir de maneira autônoma. A pedagogia já não pode recorrer ao seu passado para dizer nada, portanto, ninguém a ouve no presente. Isso resultou na perda do sentido do ser/fazer do professor.

Em resposta a essa problemática, com o objetivo de colocar a pedagogia novamente em discussão, buscando defender seu lugar e relevância para a identidade e atuação docente, foi realizada uma pesquisa no âmbito de uma dissertação de mestrado, intitulada "A Pedagogia ao encontro da complexidade", da qual este artigo apresenta as análises e reflexões alcançadas.

Nesse sentido, o texto avança em dois momentos. O primeiro apresenta a proposta pedagógica de Mário Osório Marques com a qual se defende o lugar da pedagogia e o sentido do ser professor, e em uma segunda instância, discute-se a possibilidade e as condições em que as contribuições da teoria da complexidade são relevantes para debater uma proposta pedagógica, em diálogo com os desafios do século XXI.

Mário Osório Marques. A pedagogia como ciência

Em sua obra, Mário Osório Marques questiona a pedagogia através da categoria de paradigma e orienta seu raciocínio através de sua constituição histórica, onde questiona as formas de conhecimento e a racionalidade inerente ao desenvolvimento das práticas educativas.

Compreender essas relações hoje é essencial para entender os problemas que enfrentamos na sociedade do século XXI, em uma era que poderíamos chamar de modernidade tardia, na qual a razão iluminista já não é o centro de avaliação das formas de vida e pensamento. Apesar de sua existência, ela não tem a força para impor-se sobre outras propostas, inclusive as irracionais, míticas, relativas ou puramente subjetivas (Kuhn, 2016).

Com essa abertura, enriquecedora, mas caótica, busca-se encontrar ou ao menos definir as condições básicas para sonhar com uma racionalidade que sirva como ponto de encontro e nos permita construir um projeto de sociedade e educação fora da crise humana que implica o aprofundamento na racionalidade instrumental e, portanto, na pedagogia instrumental, instrumentalizada e instrumentalizadora, como denuncia Horkheimer (2002).

Para Marques, a pedagogia é uma ciência da prática e para a prática, que tem como objeto a direção teórica dos processos educativos e as experiências que se geram no campo da ação e da comunicação intersubjetiva, seguindo a linha teórica de Habermas. É um movimento no qual se constrói o conhecimento e se valida no campo intersubjetivo. "Trata-se de seguir reflexiva e criticamente o desenvolvimento das práticas, transformando-as em experiências e vinculando-as criativamente ao seu próprio discurso performativo" (Marques, 2006, p. 128). Seu método implica a articulação de pressupostos teóricos, práticas discursivas ou ações comunicativas e condições de operacionalização. O método regenera a teoria, implica reflexividade e aprofunda cada vez mais a compreensão dos sujeitos, transformando sua compreensão e, portanto, qualificando suas possibilidades de ação.

A proposta de Marques baseia-se na interconexão de três coordenadas teóricas que permitem guiar a prática de forma a não oprimir os indivíduos, a não ocultar o sentido e a ser realizável em termos técnicos. Essas dimensões devem estar sempre prontas para agir e se atualizar nos níveis de ação pedagógica, no nível das práticas diretas, no nível da institucionalização e no nível das práticas coletivas.

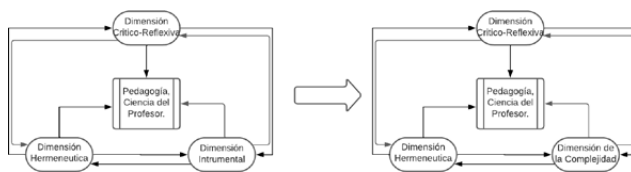
A dimensão hermenêutica da pedagogia reconhece que sua tarefa fundamental é inserir o indivíduo no mundo da cultura e das tradições, interpretando o mundo para revelar seu sentido, assim como revela o sentido da relação educativa da qual faz parte. A hermenêutica aqui é a interpretação necessária no processo educativo. O sentido das práticas, dos conteúdos, dos discursos, a revelação das ocultações em sua constituição histórica. Portanto, a dimensão hermenêutica da pedagogia reflete sobre as formas dadas, a construção do mundo da vida e o lugar do indivíduo nele, suas possibilidades de interpretação, o encontro com outros indivíduos e a dominação da capacidade de interpretação, tanto para dirigir a prática quanto para a capacidade inerente dos sujeitos que a compõem. Formar intérpretes com compreensões próprias para o mundo da vida.

A dimensão crítico-reflexiva permite superar duas limitações da dimensão hermenêutica: o espaço pertinente para pensar a relação entre o que é e o que poderia ser, a dimensão de um projeto desejável e sustentável na razão comunicativa, onde se cria um mundo comum buscando combater a dominação; por outro lado, a compreensão dessa dominação, suas condições e formas de existência, suas formas de agir, o arcabouço teórico para desvendá-la e as capacidades coletivas e discursivas para refletir sobre ela e encontrar caminhos de ação conjunta para superá-la, passando pelo desafio do entendimento mútuo, a convergência de intencionalidades, o problema de validade e a relação entre indivíduo, comunidade e sociedade.

Ambas as dimensões trabalham dialeticamente: o sentido é a base da reflexão crítica, e a reflexão crítica cria outro horizonte de sentido. A pedagogia (hermenêutica), que busca o sentido da formação humana, e a pedagogia (crítico-reflexiva), que busca converter essa formação humana em um processo de transformação para o que poderia ser, sempre em movimento em direção a uma humanidade emancipada através dos valores necessários para a vida coletiva e a razão comunicativa, em oposição à razão instrumental.

A dimensão instrumental da pedagogia baseia-se no controle técnico e estratégico dos processos e experiências, na intervenção no mundo para garantir o sucesso da melhor maneira possível. É importante distinguir que, neste caso, a palavra "instrumental" refere-se ao domínio técnico, à capacidade humana de criar conhecimento para a ação. A pedagogia instrumental utiliza ferramentas e técnicas para agir sobre aspectos que exigem controle ou conhecimentos práticos para uma ação direcionada a cumprir objetivos. Marques (2006) menciona esses elementos: as técnicas próprias do âmbito cultural local, o patrimônio atual das ciências e suas adaptações ao conteúdo educativo, as ciências que abordam a educação como problema, todas passando pelo crivo de sua dimensão hermenêutica e crítica.

Figura 1. Esquema da proposta.



Fonte: O autor, 2018.

Tendo identificado na obra de Mário Osório Marques um possível caminho para combinar com as contribuições da complexidade, que propõe um diálogo tanto com a dimensão hermenêutica quanto com a dimensão crítica, agora pretende-se entender o que poderia ser a dimensão complexa e como esta é relevante nesta lógica.

A "re" emergência da complexidade

A complexidade é um metaconceito, multidimensional e polivalente, de modo que não se pode buscar uma definição fechada. No dicionário, é sinônimo de complicado ou difícil de entender; etimologicamente, refere-se ao que está interconectado. Ambos os pontos de vista, a partir dos quais se estabelece o significado da complexidade, têm fortes consequências epistemológicas (Ciruana, 2001).

O pensamento complexo é uma capacidade humana. São conhecidos os exemplos dos pensadores do mundo antigo na Grécia, já que a filosofia grega era, de maneira implícita, uma forma de pensamento global-local que buscava compreender a totalidade e as partes sem fragmentar a realidade. Nessa época, surgiram os pensadores que forneceriam a base filosófica para o pensamento moderno, também conhecido como o paradigma simplificador. Seu ideal de conhecimento exigia reduzir a realidade, buscando conhecer para dominar e dominar para explorar, trabalhando com a ilusão de certeza baseada em caixas de realidade ou disciplinas (Morin, 2005). A complexidade buscará reconectar o conhecimento dotando-o, em primeiro lugar, de consciência, ou seja, reincorporando o aspecto ético ao sujeito conhecedor que é *sapiens* e *demens*, situado em um contexto com historicidade (Morin, Le Moigne; 2000).

Por quê? ¿Por que esses elementos se dissiparam em algum momento entre a superação do modo de pensar medieval e a configuração do mundo moderno? Em síntese, o paradigma simplificador surge da obra de Descartes (2010), que se opôs categoricamente ao modo de pensamento dominante na filosofia medieval, largamente baseado em Aristóteles. Os pensadores medievais acreditavam que o esforço para entender se reduzia a encontrar a essência divina no mundo.

Descartes contribuiu, por meio de seu método, com os elementos necessários para forjar um mundo distinto para uma sociedade que precisava abandonar o passado e descobrir verdades divinas. O domínio da natureza pelo homem foi um avanço imenso, porém isso se exauriu ao ponto de complicar nossas possibilidades de compreender e viver no presente.

No *Discurso do Método*, Descartes (2010) descreve quatro elementos que, segundo ele, o capacitaram a tomar as melhores decisões. Esses elementos consistem em duvidar de toda as coisas, optar pelo raciocínio lógico-dedutivo, decompor tudo em suas partes mais simples e realizar uma revisão tão abrangente que se possa confiar razoavelmente que não haja omissões significativas, evitando erros de todas as formas possíveis, o que implica objetividade. Embora represente uma postura crítica e uma mudança na forma de pensar o mundo, Descartes e muitos outros pensadores que seguiram seu caminho de maneira dogmática acabaram esterilizando o conhecimento, adormecendo-o com certezas,

fragmentando a realidade em partes e minando a ciência com dualismos perigosos e desumanos, como o da mente e do corpo, do sujeito e do objeto, entre outros.

O dualismo mais condenável de todos foi a separação entre razão e ética, que marcou páginas da história com duas guerras mundiais, duas bombas atômicas, diversos acidentes em usinas nucleares e outros conflitos, onde a razão trabalhou unicamente para a morte (Marques, 2000).

No próprio núcleo da ciência moderna, na física, o paradigma começou a desmoronar, o que poderia ser considerado um segundo momento da emergência do pensamento complexo, implícito nas novas descobertas da microfísica, que teriam um alcance epistemológico fundamental. Ao longo do século XX, várias teorias foram se acumulando, contradizendo princípios básicos do pensamento simplificador. Entre elas estão a Cibernética, a Teoria de Sistemas e as Teorias da Informação e Comunicação, entre outros muitos enfoques que quebraram o molde da ciência moderna. Por um lado, demonstraram que não existe uma causalidade única e linear, que a contradição não é uma característica desprezível e esquecível, mas sim uma qualidade vital. Também mostraram como a incerteza faz parte da organização do mundo e como em uma realidade de sistemas há um todo maior do que a soma das partes, e como surgem qualidades únicas na parte que interage no contexto, que são invisíveis quando o objeto está separado; como resultado, o ideal metodológico procedimental da ciência experimental carece de formas de validar suas premissas ou, pelo menos, não pode considerá-las universais (Rodríguez, 2018).

Num terceiro momento, a complexidade se apresenta explicitamente, principalmente em duas correntes: por um lado, está o pensamento complexo, e por outro lado, estão as novas teorias da complexidade agrupadas no que se conhece como as ciências da complexidade, que se orientam para a investigação de sistemas complexos adaptáveis, sistemas dinâmicos não lineares, modelos dinâmicos, matrizes de interações, teoria do caos, etc.

Segundo Ciruana (2001), essas contribuições teóricas das ciências da complexidade não compreendem em profundidade o que é a complexidade, estabelecem um reducionismo diferente, uma simplificação inversa baseada no quantitativo dos fenômenos, por isso está longe de poder abranger três condições não redutoras que pertencem ao núcleo do paradigma complexo e que são: o conhecimento do conhecimento como reflexão epistêmica; a antropologia do conhecimento, fonte ontológica que conecta em rede os níveis psicológico, social, ético, econômico, histórico e contextual do humano; e, por último, a antropologização do conhecimento, definida como a vinculação do conhecimento aos problemas da humanidade, que não podem ser entendidos apenas por funções em uma organização ou sistema.

As ciências da complexidade tiveram início nos centros de pesquisa mais elitistas do mundo, financiados pelos grandes poderes. No entanto, atualmente, essas contribuições teóricas forneceram um novo vocabulário que permite pensar na complexidade a partir de princípios como a autopoiese, os sistemas, a recursividade, a incerteza, a contradição, a auto-organização, etc. O verdadeiro problema reside no fato de que as outras modalidades do pensamento complexo não sabem discutir nem construir em conjunto com as ciências da complexidade, embora tais tentativas existam.

Quais são essas outras formas de compreender a complexidade? Do lado da interpretação moriniana do problema. O pai do pensamento complexo, Edgar Morin, não é o inventor do pensamento complexo, tampouco foi o primeiro a falar explicitamente sobre ele; de fato, neste terceiro momento, onde a complexidade existe de maneira independente no mundo científico e teórico epistemológico, existem múltiplos significados de complexidade. Um deles aborda a complexidade a partir de novas metodologias que reduzem a complexidade a atributos que integram em forma de rede ou sistema; outro é a compreensão moriniana.

A contribuição de Morin consistiu em unir essas enormes engrenagens e compilar um arcabouço paradigmático que impactou na cultura científica, criando um espaço para outros campos do saber. No entanto, a crítica ao pensamento complexo é bastante forte, pois não produz ferramentas para o trabalho de campo que estejam à altura dos resultados de sua contraparte. O pensamento complexo não é concebido como o fim das disciplinas, mas como o reconhecimento de suas limitações e o conhecimento de princípios que permitem manter contatos extra disciplinares (Rodríguez, 2018).

Então, em que consiste a complexidade do pensamento complexo?

O pensamento complexo é uma tarefa em vários sentidos: o pensamento, o conhecimento e as instituições ou a conexão sociedade-ciência. O problema do pensamento começa com a necessidade de reformulá-lo segundo os princípios que o tornam uma aposta por compreender a natureza complexa do universo. Sua primeira base epistemológica é uma aposta por uma ciência com consciência. Consciência para refletir sobre si mesma, assumindo assim a responsabilidade por suas ações e criticando seus fracassos. É uma aposta tanto objetiva quanto subjetiva, retomando o sentido da teoria como incerteza, já que aqui as teorias estão sempre prontas para serem controversas (Barberousse, 2017).

Os demais princípios epistemológicos podem ser expressos em oposição ao paradigma simplificador. O paradigma simplificador é nomotético, produz leis para expressar as regularidades do universo e agir sobre ele por meio dessas compreensões simples, ignorando o contexto, o singular e o particular. Em contraste, a compreensão complexa dialoga tanto com o universal quanto com o local (Morin, 2000).

Enquanto a ciência clássica opera com uma temporalidade reversível, a-histórica, de projeção linear acumulativa em direção ao progresso, a temporalidade complexa é um composto que compreende o tempo como um processo em duas direções: aquilo que dá forma e constrói, mas também aquilo que degrada e destrói. Organiza um sistema que se autoproduz e que, por meio da repetição, se degrada e desaparece (Morin, 2000).

Descartes estabeleceu a separação das partes como um princípio fundamental. No entanto, a complexidade não apenas valida o todo, mas começa a partir da relação entre o todo e a parte. Esta relação faz com que novas características sejam adquiridas que não podem ser detectadas apenas prestando atenção à parte ou ao todo do sistema em questão. Essas relações emergem em três contextos: o físico-químico, o biológico e o antropológico.

As leis, adquiridas por meio da dedução, são o núcleo do paradigma simplificador. A partir das leis, o que não pertence à ordem teórica é discriminado e ignorado porque sua existência implica uma incapacidade de vincular o que parece carecer de ordem dentro da explicação universal. O novo paradigma entende esse ato como uma negação que leva à ignorância por escolha própria. A compreensão abrange tanto leis quanto desordem por meio de interações que compõem um processo de organização, representado por Morin pela figura do tetragrama complexo composto por: ordem-desordem-interações-organização.

De maneira semelhante ao que ocorre com a temporalidade simplificada, que é reduzida e unidirecional, a versão simplificadora das causas estabelece limitações para a compreensão. A causalidade simples é monolítica, externa e superior, entendida como a aplicação de uma lei. Por outro lado, a complexidade observa como a causalidade funciona conectando em uma relação dialógica as causas de ordem interna (endo causas) e as causas de ordem externa (exo causas), que juntas compõem um circuito que se retroalimenta, como bem exemplifica o fenômeno cibernético do feedback.

O princípio hologramático é, mais uma vez, outra razão pela qual a linearidade é insuficiente para alcançar uma compreensão complexa. Serve como evidência de um princípio organizacional entre o todo e a parte, onde a parte contém informações do todo e o todo tem informações das partes.

A relação entre o meio e o fenômeno carece de valor na forma clássica da ciência. Sua resposta às implicações do contexto foi a assepsia e o controle, desenvolvendo-se em um espaço livre de mudanças no ambiente para poder gerar o conhecimento. O ambiente, de uma perspectiva complexa, é uma forma de conhecimento que reflete sobre a realidade gerada pelas conexões entre elementos e o meio.

O ser e o existir, dimensões separadas pelo esquema cartesiano do conhecimento, são uma categoria poderosa que vincula tanto a autoprodução

dialógica quanto a organização hologramática, e relaciona as coisas no espaço com um sentido que não pode ser entendido como entidades feitas de substâncias, como propõe Aristóteles.

A validação do conhecimento, isto é, a tarefa epistemológica, é mediada pelas lógicas do paradigma moderno e é predominantemente idealista. Os sistemas complexos partem do entendimento de que o próprio sistema não pode compreender todos os elementos por si só. Isso, que parece uma contradição lógica, na verdade é uma oportunidade para aproveitar a contradição e expandir o sistema, conectando-o com outros, para resolver problemas que são completamente impossíveis de captar separadamente (Morin, 2000).

Cada um desses pilares coexiste simultaneamente e compõe a epistemologia da complexidade. No entanto, eles não são a chave da compreensão, mas o ponto de partida do problema, o início de perguntas mais pertinentes para uma ciência em processo de conscientização, além do dualismo entre objeto e sujeito, uma base objetiva real e uma construção subjetiva ideológica que compõem retroativamente o conhecimento.

A complexidade é um problema, um desafio e não uma resposta (Morin, 2001). Vale a pena ler Morin sobre os desafios que nos aguardam.

Hoje podemos dizer: somos filhos do cosmos, carregamos dentro de nós o mundo físico, carregamos dentro de nós o mundo biológico (...) mas com e em nossa própria singularidade. Em outras palavras: para enfrentar o desafio da complexidade, precisamos de princípios organizacionais do conhecimento (Morin, 2001, p. 567).

A complexidade é mais uma tarefa e um horizonte do que um modelo ou uma solução. A palavra "atitude" estaria mais próxima de sua definição ideal, como uma capacidade de estar atento e aproveitar nossa realidade como um tecido no qual podemos intervir para melhorá-lo e melhorar-nos no processo. Tanto os propósitos do humanismo clássico, a compreensão hermenêutica e a dialética crítica podem trabalhar sob a bandeira da complexidade em um pensamento versátil, interconectado e relevante para os desafios de nossa época (Pithan, 2005).

Através da transdisciplinaridade

O problema do conhecimento está relacionado com a maneira de organizá-lo e as formas de produzi-lo. No paradigma simplificador, essa organização é feita por meio de disciplinas, que são caixas de realidade. Nesse caso, é necessário repensar as disciplinas e dar espaço e validade aos conhecimentos gerados em abordagens extra ou transdisciplinares.

O que é a transdisciplinaridade e por que é fundamental na construção do conhecimento complexo? Essa pergunta deve ser precedida por uma explicação do que é uma disciplina. Morin (2000a) resume a tarefa. Ele

define disciplina como uma categoria, um conceito de ordem superior que organiza um fenômeno. Que fenômeno? O fenômeno da pesquisa, o objeto de conhecimento que é definido e que, ao ser apropriado, ajuda a definir a própria ciência. O objeto da geografia é o espaço geográfico, enquanto o objeto da história é o passado social, assim como o objeto da sociologia é a sociedade e os atores sociais, para citar alguns exemplos clássicos. As disciplinas institucionalizam uma entidade no mundo laboral moderno, criando um sujeito que se forma nelas ao mesmo tempo em que se forma através das ações desses sujeitos.

Seus campos são, em tamanho e número, proporcionalmente similares à quantidade e tamanho das incertezas que a humanidade teve, embora sejam relativamente novos, neste caso, alguns séculos, ou seja, são modernos. No pouco tempo em que têm acompanhado a humanidade, conseguiram cristalizar-se, em outras palavras, endurecer internamente, excluindo cada vez mais o mundo externo, alheio ao seu objeto de estudo, desenvolvendo assim um comportamento fronteiro. Em seu interior, adquirem autonomia, reconhecimento, habilidades, uma linguagem especializada e uma comunidade que as integra na sociedade. No entanto, uma realidade curiosa é que antes mesmo da chamada "crise moderna", as disciplinas experimentaram a degradação das fronteiras que tanto esforço colocaram em consolidar. A história da ciência está repleta de casos, alguns muito famosos, de comportamentos extra disciplinares (Morin, 2000a).

Os pais da complexidade não são profetas, mas reivindicadores. As disciplinas, antes do surgimento do problema da complexidade, experimentaram a impossibilidade de resolver problemas dentro de seu sistema de raciocínio. Além disso, o contato entre disciplinas diferentes ocorreu de várias maneiras, como migrações de objetos de um campo para outro; de forma multidisciplinar, onde um grupo de especialistas de diferentes campos contribuía para a resolução do problema; a interdisciplinaridade, que implica a transferência de métodos e abordagens de uma disciplina para outra.

Não apenas superaram problemas impossíveis dentro de uma disciplina monolítica, mas também criaram campos disciplinares, revelando objetos e campos de estudo que antes não eram visíveis. Esse ir além das disciplinas é o que é chamado de transdisciplinaridade, uma interação entre disciplinas que atinge um estado superior, complexo, de comunicação que gera novos conhecimentos (Pithan, 2016).

A relação entre interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade não é de forma alguma sequencial ou acumulativa; a transdisciplinaridade possui uma natureza diferente, está além delas, pois, sem eliminar as disciplinas como entidades, as faz convergir desde seu objeto particular para um projeto universal. Intercâmbio, conexões e competência múltipla são as qualidades que a transdisciplinaridade reúne como descendente do exercício do pensamento complexo (Morin, 2000a).

Transdisciplinaridade e pesquisa

No contexto contemporâneo, muitas organizações formam e requerem pesquisadores em toda as áreas do conhecimento: empresas privadas, organizações sem fins lucrativos, movimentos sociais, organismos multilaterais, o Estado e universidades, entre outros. Por quê? A pesquisa é a maneira pela qual a comunidade científica gera novo conhecimento e de onde surgem novas formas de interagir com o mundo, transformando-o. Portanto, as possibilidades de pesquisa no mundo atual podem até mesmo modificar o próprio sentido da humanidade.

Os caminhos que ela segue, a tarefa que assume e as pessoas que participam dela são guiados por princípios, fundamentos e valores que se desenvolveram ao longo da história para responder a perguntas como: por quê? Como? Encontrar um problema social ou teórico relevante para contribuir para a comunidade científica e para a sociedade em geral e, assim, resolver as incógnitas de seu tempo, em resumo, o propósito da pesquisa, que, em conjunto, forma a tradição científica.

Neste contexto, devemos considerar um fenômeno que começou nas últimas décadas: a chegada do paradigma da complexidade e como ele começou a se integrar neste mundo de tradições científicas, tendo impacto em cada uma das etapas do processo de pesquisa.

Portanto, a complexidade é uma forma diferente de realizar pesquisa. Uma perspectiva complexa da realidade implica uma mudança nas perguntas relevantes, na forma como os dados são manipulados, na coleta e no processamento de informações. O mundo é fenomenalmente complexo e requer abordagens de conhecimento e pesquisa que reconheçam esse fato. O universo é incerto e, portanto, o conhecimento é provisório. Uma metodologia de pesquisa no paradigma complexo não busca alcançar a completude; em vez disso, o objetivo metodológico da complexidade é compreender os fenômenos da maneira menos reducionista possível (Ciruana, 2001).

Uma das formas pelas quais a complexidade encontrou seu lugar no processo de pesquisa é através da transdisciplinaridade, que considera os pressupostos da complexidade para transformar as relações entre disciplinas, entre si, com o mundo e com o conhecimento. Isso não apenas gera novos conhecimentos, mas também novos campos de saber. Como metodologia, atua como uma estratégia de primeiro e segundo níveis: ajuda a produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, reflete sobre o conhecimento que produz e como o faz. Portanto, é uma abordagem que coevoluiu devido à negociação contínua, embora nem sempre proporcional, entre a manifestação de um sujeito desejoso de conhecer e os objetos em contextos ecológicos, que, estando no mundo, se transformam. Portanto, o método deve ser capaz de agir, aprender e se reinventar para capturar a complexidade (Ciruana, 2001).

Novos métodos e propostas não podem existir sem a lógica clássica e sem as disciplinas. O que é necessário neste nível é um novo uso em que o princípio da identidade não seja simples, onde o terceiro excluído seja parte construtiva, onde a linearidade e o sistema fechado recursivo permitam aproveitar as contradições como recursos úteis durante as três fases principais de decisão do pesquisador: o planejamento, a formulação do problema e a construção de dados (Martínez, 2011).

A meta-pedagogia da compreensão

Busca-se defender a conclusão provisória de que a mudança da dimensão técnico-instrumental para o complexo e transdisciplinar é pertinente, trabalhando sobre a mesma compreensão da crise da pedagogia, resgatando os entendimentos dos professores e configurando-se como um caminho possível que deveria ser adotado pelos espaços vivos onde ocorre a educação e a pedagogia toma forma.

A defesa dessa proposta está estruturada em dois movimentos. O primeiro é o enfrentamento com os elementos apresentados pelos sujeitos no nível de síntese na triangulação no terceiro nível do círculo hermenêutico, ou seja, a relação entre a pedagogia, a identidade e as práticas. O segundo ratifica as condições da mudança dos elementos que compõem a dimensão instrumental para os domínios do paradigma complexo e da atitude transdisciplinar, suas contribuições e adições.

Compreensão complexa: a relação pedagogia-identidade-práticas

A complexidade também é uma cultura que sustenta sua forma de pensamento (Ciruana, 2001). É relevante começar a estabelecer as possibilidades que a complexidade oferece para enriquecer a reflexão educativa com uma leitura inicial do problema que ambas compartilham, o universo da vida, mais bem explicado no seguinte parágrafo:

Se a educação não se esgota na atividade acadêmica, se não se reduz às instituições que a oferecem, se não forma os seres humanos de uma vez por todas, se atende a dirigir a vida apenas esporadicamente, por que insistir nela? A resposta é clara: por essas mesmas características. Porque a educação é uma tarefa que não termina nem pode se apresentar como acabada para nenhum mestre, chefe de Estado ou cidadão (Domínguez, 2002, p. 213).

A educação como campo de produção científica se comportou de maneira errática ao repensar a si mesma enfrentando o colapso de suas bases modernas. No início, prevaleceu uma justaposição de elementos alternativos provenientes de diferentes tradições que não tendiam a se entender entre si, o que favoreceu a essência de pensar de maneira sim-

plificada, produzindo hiper especialistas, indivíduos portadores de uma inteligência cega que geravam contatos desiguais de autoridade com os professores, desacreditando a pedagogia e projetando uma identidade deficiente em capacidades de entendimento (Morin, 2001).

Diante desse panorama, a complexidade propõe uma reforma do conhecimento que, no campo da educação, avança de maneira retroativa. Por um lado, reafirma sua crítica e permite a partir dela detectar elementos simplificadores do conhecimento e, por outro, contribuir para um caminho rumo à reformulação paradigmática da prática educativa. Pithan (2005) resume esse drama ao especificar como o centro da identidade docente é composto a partir da especificidade de trabalhar com o conhecimento; portanto, se é impossível um professor sem conhecimento, é inviável um professor sem reflexão paradigmática.

A interpretação resultante do encontro com os professores direciona a análise pelo menos a três pontos: a disciplina pedagógica em si mesma, sua relação com as práticas e a tarefa de construir uma identidade autônoma com base nos dois pontos anteriores.

O campo pedagógico

Com base na obra de Morin, podemos afirmar que há uma possibilidade de transformação no fato de que a reforma do conhecimento implica a reforma da educação. Portanto, o papel da pedagogia, disciplina encarregada de refletir sobre o sentido da educação, seus sujeitos, seus meios, seus fins e suas propriedades, pode, a partir deste novo horizonte, a partir do resgate do humanismo, da busca do sentido antropológico, biológico e universal, recompor o sentido do humano e, com isso, orientar as ações educativas, transformando tais cenários em campos férteis para o conhecimento pertinente (com consciência) e para a recomposição de uma cidadania sensível, a partir de uma ética planetária, das relações que nos conformam, para que, por sua vez, sejam as bases de um pensamento emancipador dos indivíduos a fim de se tornarem agentes ativos de transformação diante da crise social, portanto, capazes de resistir estrategicamente à barbárie (Brigitte & Morin, 2000). Transforma-se, a partir de um movimento duplo no qual conservar o humano acaba sendo a causa de uma transformação na compreensão (Ciruana; Domínguez; Morin, 2003).

A pedagogia de abordagem complexa não produz leis, mas compreensões sobre os processos educativos no encontro entre o teórico e abstrato global e o prático local. Nessa comunicação, teoria é produzida, assim como as práticas são refeitas, implementando o princípio de ordem e desordem e sua retroalimentação correspondente. A produção teórica da pedagogia parte da ordem, onde o real está ocorrendo, a desordem produzida pelas ações intencionais dos atores envolvidos, as interações orientadas teoricamente e a produção de uma nova ordem, tanto

no plano teórico quanto no cenário educacional. Essas compreensões são compostas por entendimentos das causas internas e externas dos processos, um conhecimento contextualizado com o poder duplo, por um lado para o ensino e, por outro lado, para a reafirmação da autonomia como pilar de identidade, consciente, informada e capaz de agir no contexto próprio.

Compreensão complexa: do instrumental ao transdisciplinar

A dimensão instrumental, segundo Marques, refere-se aos elementos práticos das tarefas de ensino. Esses elementos devem muito a outras ciências e carregam consigo o caráter passivo da pedagogia para agir por si mesma. A ontologia complexa compreende os fenômenos, inclusive as compreensões científicas, como sistemas produtos de processos de organização que eventualmente levam a uma reconfiguração; portanto, nenhum conhecimento avança em compreensões mais profundas sem somar ao seu entendimento outros sistemas de compreensão. Nisso se baseia a atitude transdisciplinar, que se repousa em reflexões permanentes sobre o próprio sistema de compreensão e o contato com outros sistemas, mas que também estabelece certas condições de possibilidade para a pesquisa.

Em um contexto transdisciplinar, a pedagogia como campo assumido do conhecimento reconhece a existência das ciências da educação não como contrárias, mas como vigilantes e intercâmbio epistemológico; assumindo a instabilidade e volatilidade entre as fronteiras como uma virtude. Um exemplo por excelência seria o campo didático. Em torno da didática surgem duas perguntas centrais: o que é ensinado? E como é ensinado? Frente ao que é ensinado, ou seja, o conhecimento, a racionalidade complexa convida a renovar as ciências sem destruí-las, a abrir campos nos quais as disciplinas possam se conectar e construir novos conhecimentos. Uma proposta que ganhou força nesse sentido são os avanços transdisciplinares, diferente do caminho multidisciplinar, no qual uma disciplina dialoga com outra, ou da interdisciplinaridade, na qual elementos são trocados entre várias. A opção trans se compromete a criar um quadro teórico novo para compreender.

Existem textos como *Os 7 saberes para a educação do futuro* (Morin, 2000a) que, embora aparentemente estejam vinculados ao tema do que deve ser ensinado, estão mais próximos de sugerir linhas transversais ou problemáticas que devem ser abordadas na escola que opta por compartilhar horizontes éticos que, como projeto universal, se adapte aos requisitos locais. Entre eles estão a noologia, o conhecimento pertinente, a condição humana, nosso lugar na era planetária, enfrentar as incertezas, o desenvolvimento da compreensão intersubjetiva e o próprio problema ético. No âmbito de como ensinar, vale a pena lembrar que a didática em si é um campo que surgiu das contradições produzi-

das pela barbárie da "uni" disciplinaridade; a didática é uma resposta além das disciplinas, pois depende per se do avanço de outros campos para avançar em si mesma. Morin (2000a) faz uma sugestão a esse respeito ao introduzir a ideia de ensinar a partir do erro e da incerteza como estratégia para capturar a ingenuidade de um programa estabelecido como único e a possibilidade do inesperado. A estratégia entre o erro e a incerteza seria uma forma, não a única, de ensinar aplicando todos os princípios da complexidade; disso podem surgir mais princípios, seja uma crítica ou uma contraproposta, em resumo, este é o comportamento do pensamento complexo.

Contrário ao que se poderia pensar, isso é apenas o começo. O paradigma da complexidade, o esforço epistemológico pela religação de saberes, além de repensar o conhecimento próprio da educação, do campo didático e pedagógico, também, graças à coerência, chama a repensar em sua diversidade de formas, os espaços educativos, a escola em sua maioria, os atores (o professor, o aluno, as comunidades), as instituições e, conseqüentemente, a política. Da educação ao mundo e do mundo à educação, a dialética parte-todo.

Quanto à transdisciplinaridade nesse campo, Herran (2013) é crítico e adverte que a tendência recente ao trabalho transdisciplinar corre o risco de tornar-se rígida devido à fama que adquiriu; em termos didáticos e pedagógicos, está se tornando uma certeza e, dessa forma, está sufocando suas próprias possibilidades. Em seu artigo, descreve que agora, que ainda há tempo, é necessário lembrar que a complexidade é um desafio e que a transdisciplinaridade é apenas um caminho que esse desafio abriu. A primeira não se esgota na segunda e a segunda pode existir sem ser completamente complexa, pois pode ocorrer sem levar em conta os desafios éticos, humanos e cognitivos que reformulam o mundo que o pensamento simplificador ameaça extinguir.

Considerações provisórias

A pedagogia da compreensão é um conhecimento ecologizado, produto da eficácia do pensamento complexo do autor; o que pode parecer um ecletismo bem-sucedido é, em termos da teoria da complexidade, um exercício do princípio dialógico. A complementaridade, necessária para que diferentes códigos de pensamento que chegam a uma interpretação particular do real adquiram a capacidade de criar juntos. Sem os princípios da complexidade, um professor que seja apenas um bom hermenêutica dificilmente conseguirá levar para suas práticas as reflexões de campos de atualização recente, como a neurociência, assim como dificilmente faria sentido possuir um conhecimento científico complexo que não possa ser visitado por elementos críticos e estabelecer apenas uma renovação vigorosa da razão instrumental. A metapedagogia de Marques (2006) era, de fato, um exercício de pensamento complexo.

Referencias

- Agence France Presse. (2018). *Milhares de professores dos EUA protestam por melhorias na educação pública*. Globo Educação. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/milhares-de-professores-dos-eua-protestam-por-melhorias-na-educacao-publica.ghtml>
- Arendt, H. (1961). A Crise Na Educação. https://hannaharendt.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/06/hannaarendt_crise_educacao.pdf
- Barberousse, P. (2017) Fundamentos Teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista Electrónica Educare*, 12(2), 95-113.
- BBC Mundo. (2012). *América Latina tiene mala nota en educación*. BBC Mundo. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/11/121127_educacion_ranking_america_latina_rg
- Brigitte, K. y Morin, E. (2000). *Terra-Pátria*. Sulina.
- Brunner, J. (2013). *Prueba Pisa: ¿por qué a los países de América Latina les va tan mal?* BBC Mundo. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/12/131205_pisa_opinion_brunner_am
- Ciruana, E. (2001). *Complejidad: Elementos para una definición*. http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/ciurana_complejidad-elementos-para-una-definicion.pdf
- Ciruana, E., Domingo, R. y Morin, E. (2003). *Educar na era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Cortez editora.
- Descartes, R. (2010). *Discurso do método*. Martins Fontens.
- Domínguez, E. (2002). Pensamiento complejo para una educación interdisciplinaria. En Unesco (Ed.), *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo* (pp. 339-357). Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez.
- Gossain, J. (14 fevereiro 2014). *¿Por qué es tan mala la educación en Colombia? Una indagación sobre la causa del problema que puso al país de 61 entre 65 en las pruebas Pisa*. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13570938>.
- Herran, A. (2013). *¿Una transdisciplinaria inmadura? Consideraciones críticas radicales (pensando desde la Pedagogía y la Didáctica)*. *Revista ibero-americana de educación*, (65), 30-51.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Editorial Trotta.
- Kuhn, M. (2016). *O professor: identidade e protagonismo – os muitos modos de dizer o ser e o fazer do professor e de se dizer* [Tese de doutorado, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)]. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências.
- Marques, M. (2000). *A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma*. Unijuí.
- Marques, M. (2006). *Pedagogia. A Ciência do educador*. Unijuí.
- Martinez, M. (2011). El paradigma sistémico, la complejidad y la transdisciplinaria como bases epistémicas de la investigación cualitativa. *Revista Electrónica de Humanidades, Maracaibo*, 6, 6-27.
- Morin, E. (2000). *A cabeça bem-feita*. Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2000a). *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Cortez Editora.
- Morin, E. (2001). *A relação dos saberes, o desafio do século XXI*. Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Sulina.
- Morin, E. y Le Moigne, J. (2000). *A inteligência da complexidade*. Peirópolis.
- Pithan, S. (2005). *Pensamento complexo na educação de jovens e adultos: repensando os saberes/ações docentes*. [Dissertação de Mestrado, Unijuí].
- Pithan, S. (2016). Conhecimento e Complexidade. Notas sobre disciplinar, o interdisciplinar e o transdisciplinar na educação. In C. Martinazzo, S. Pithan, C. Vicente, (Eds.) *Complexidade e Educação em dialogo* (pp. 9-34). Unijuí.
- Paúl, F. (6 de diciembre de 2019). *Pruebas PISA: qué dice de la educación en América Latina los malos resultados obtenidos por los países de la región*. BBC Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50685470>
- Rodríguez, E. (2018). Contribución a la crítica de la teoría de los sistemas complejos: bases para un programa de investigación. *Estudios sociológicos*, 36(106), 73-98.
- Sánchez, G. (2015). *¿Por qué no mejora la educación en América Latina?* BBC Mundo. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/04/150409_economia_educacion_en_america_latina_finde_bd



E

Ane
ku
mene

Cazucá-Soacha, educación comunitaria y percepciones ambientales desde la Fundación Tiempo de juego

Cazucá-Soacha, Community Education, and Environmental Perceptions from the Fundación Tiempo de Juego

Cazucá-soacha, educação comunitária e percepções ambientais da fundación tiempo de juego

Sergio Esteban Delgado-Bello¹
Viviana Camila Prieto-Muñoz²

Cómo citar este artículo:

Delgado-Bello, S.E. y Prieto Muñoz, V.C. (2023). Cazucá-Soacha, educación comunitaria y percepciones ambientales desde la Fundación Tiempo de juego. *Anekumene*, (25), 33-43.

Resumen

Este artículo se basa en la monografía del mismo título, realizada durante 2022-2023 como parte del Ciclo de Innovación e Investigación Pedagógica en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El estudio está alineado con las áreas de educación geográfica, formación docente y educación ciudadana. La investigación se sitúa en la Huerta Dalia, un proyecto de la Fundación Tiempo de Juego, y analiza las percepciones ambientales en Cazucá desde la perspectiva de la geografía de la percepción y los estudios de género, con el objetivo de desarrollar estrategias de educación ambiental comunitaria. El artículo está organizado en cuatro secciones: la primera describe las fases de formulación del proyecto; la segunda aborda el marco conceptual geográfico y pedagógico; la tercera detalla la metodología utilizada; y la cuarta presenta reflexiones sobre los resultados del proyecto, su alineación con las líneas temáticas del programa y los aprendizajes de la experiencia de investigación pedagógica.

Palabras clave

percepción ambiental; medio ambiente; educación comunitaria; género

1 Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

2 Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Abstract

This article is based on the monograph of the same title, conducted during 2022-2023 as part of the Cycle of Innovation and Pedagogical Research in the Bachelor of Social Sciences program at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas. The study is aligned with the areas of geographical education, teacher training, and citizen education. The research is situated in the Huerta Dalia, a project of the Fundación Tiempo de Juego, and analyses environmental perceptions in Cazucá through the lens of perception geography and gender studies, aiming to develop community environmental education strategies. The article is organized into four sections: the first outlines the project's formulation phases, the second addresses the geographical and pedagogical conceptual framework, the third details the methodology employed, and the fourth presents reflections on the project's results, its alignment with the program's thematic lines, and insights from the pedagogical research experience.

Resumo

Este artigo baseia-se na monografia de mesmo título, realizada durante 2022-2023 como parte do Ciclo de Inovação e Pesquisa Pedagógica no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidad Distrital Francisco José de Caldas. O estudo está alinhado com as áreas de educação geográfica, formação de professores e educação cidadã. A pesquisa é situada na Huerta Dalia, um projeto da Fundación Tiempo de Juego, e analisa as percepções ambientais em Cazucá sob a ótica da geografia da percepção e dos estudos de gênero, com o objetivo de desenvolver estratégias de educação ambiental comunitária. O artigo está organizado em quatro seções: a primeira apresenta as fases de formulação do projeto; a segunda aborda o referencial conceitual geográfico e pedagógico; a terceira detalha a metodologia empregada; e a quarta apresenta reflexões sobre os resultados do projeto, sua consonância com as linhas temáticas do programa e os aprendizados da experiência de pesquisa pedagógica.

Keywords

environmental perception; environment; community education; gender

Palavras-chave

percepção ambiental; meio ambiente; educação comunitária; gênero

Introducción

El cuidado del entorno es una apuesta por la vida que se promueve desde la Fundación Tiempo de Juego (FTDJ) en escenarios como La Huerta Dalia que de manera directa e indirecta permea las nociones de quienes allí concurren respecto a las condiciones socioambientales de Cazucá-Soacha. Así, es vital preguntarse cuáles son las percepciones ambientales que tienen los participantes de la FTDJ respecto a la comuna, leídas desde la Educación Ambiental Comunitaria. Esta pregunta surge de la necesidad de entender el rol ambiental de cada individuo en el espacio y, por consiguiente, ahondar en las dinámicas que asume la comunidad en su relación con la naturaleza.

Así las cosas, bajo un proceso de análisis crítico, el proyecto pedagógico-investigativo que se cristaliza de manera resumida en el presente artículo da cuenta de que la racionalidad ambiental-cultural propuesta por Enrique Leff (2004) se construye a partir de las condiciones y saberes que permean a los individuos, tales como la identidad de género y las nociones sobre el cuidado. Para llegar a esta afirmación, se recurre a caracterizar las percepciones, relacionarlas con la EAC y proponer a partir de esta última elementos que alimentan la línea de trabajo ambiental de la FTDJ.

Con el objetivo de comprender las percepciones ambientales de los participantes de la FTDJ respecto a Cazucá-Soacha por medio de la EAC, el texto se estructura en cuatro secciones: la primera ahonda en el contexto y el planteamiento del problema a la luz de autores como Gadotti (2002) y Tuan (2007); la segunda hace un breve repaso sobre la construcción conceptual y teórica del proyecto a partir de elementos como la formación ciudadana y docente, la EAC y el género; la tercera presenta la metodología ocupada en el proyecto, dando cuenta del enfoque metodológico, las técnicas e instrumentos para la recolección de información y las categorías emergentes; y, finalmente, se tiene lugar para reflexiones orientadas a la ética profesional del docente investigador, aportes a la línea del ciclo, así como desafíos, aciertos y posibilidades del ejercicio pedagógico-investigativo.

La articulación entre la academia y la comunidad

El registro documental para construir el estado del arte inicia con la comprensión conceptual y función práctica-investigativa del proyecto. Para Jiménez (2004), contribuye en la apropiación del conocimiento para formular hipótesis sobre el pasado por medio de la hermenéutica que problematiza la realidad.

La apropiación documental procura la estructuración de la investigación, por ello, la tabla usada para el registro documental toma del positivismo sus variables para describir y clasificar los documentos, de esta manera

se delimita la información, haciendo uso de núcleos temáticos, en los que convergen los ejes del ciclo de innovación, las necesidades de la FTDJ y los intereses de la investigadora. Por otro lado, del constructivismo se recupera la descripción e interpretación de los textos revisados con base a la hermenéutica.

Tabla 1. Formato específico de la matriz de resumen

Núcleo Temático	Subcategorías	Referencia Bibliográfica	Tipo de Documento	Sitio de Publicación
Autor	Año	Link	Centro de Documentación/No. Topográfico	
Resumen	Categoría/Eje Temático	Comentarios	Responsable	

Fuente: elaboración propia, basada en la línea de educación geográfica, formación docente y ciudadana. Proyecto investigativo y pedagógico, 2019.

Con el fin de fortalecer el enfoque ambiental de la FTDJ a partir de su relación con el enfoque de género, se permite hacer lectura del territorio desde la educación y la geografía, pues, este último es un punto de interconexión tanto en los escenarios de formación, como en el manejo conceptual, al ser el territorio material en sus elementos naturales cercanos a lo ambiental y simbólico en lo que respecta a la significación diferenciada por el género del espacio. Por lo mencionado, el proyecto pedagógico-investigativo es consciente de cómo las confluencias son el camino para hallar las potencialidades teórico-metodológicas, así, los núcleos temáticos seleccionados son Género, Ambiente, Territorio y FTDJ, los cuales se resuelven en las siguientes categorías documentales.

Mujeres formadoras en formación

Lo expuesto en este núcleo temático es elegido mediante el enfoque de feminismo crítico que trabaja Federici (2018) quien hace crítica de la invisibilización de la mujer en la historia y su rol en la transformación de la realidad. Factor relacional con los procesos dados en La Huerta, pues allí las mujeres son agentes protagónicos, partícipes en su creación y desarrollo como Actividad de Tiempo Libre. Perspectiva coincidente para Tiempo de Juego que, en su *Cartilla Miradas; Empoderamiento Género y Diversidad* (Cutiva, 2020), habla sobre el género como construcción social, explicando cómo este ha llegado a ejercer opresión en mujeres y hombres a partir de limitaciones impuestas por modelos patriarcales de deber ser en su desarrollo personal.

Por los elementos éticos y temáticos que aportan a las discusiones internas, este enfoque ofrece un panorama conceptual para la enseñanza, además de herramientas como las que propone Ríos (2015), las cuales recuperan e incorporan saberes y prácticas ancestrales, como la relación con la naturaleza, la comunidad y el espíritu, empleados en la ATL de huertas, puesto que, al estar conformada principalmente por mujeres de origen campesino, esos otros saberes se ven reflejados en relaciones alternativas, de cuidado y protección ambiental, las cuales influyen en la ética de sus participantes.

Cazucá, localía de cuidado ambiental

El medio ambiente es definido como complejo para Gadotti (2002), lo cual se lee en el concepto de lo local, como manera de interrelacionar las problemáticas ambientales y sociales en el capitalismo, como la crisis climática causada por la explotación de los recursos naturales, en detrimento de la sostenibilidad de los ecosistemas en donde se extraen. A esto, el autor propone hacerle frente haciendo uso de una actitud pedagógica que vincule y revincule las relaciones complejas en y sobre el mundo. La Huerta como localía ofrece talleres que dan un trato escolar a los problemas ambientales, a partir de la educación comunitaria construye sentido, cambia las percepciones y genera conocimientos alternativos desde la solidaridad comunitaria.

Esta categoría documental se orienta a comprender la relación comunidad-naturaleza en Cazucá. Se destaca el aporte de Beltrán y Guarnizo (2020), quienes exponen casos de contaminación en el aire y el agua generados por la industria ubicada en el embalse del Muña, las cuales traen afectaciones en la flora y fauna de Soacha. Conocer estas problemáticas sirve para acercarse a las percepciones que los ciudadanos poseen de las condiciones ambientales de la comuna. La Huerta, como escenario rural en medio de una zona industrial, genera reflexiones en torno a la temática categorial y promueve el cuidado y la protección de los espacios de carácter ambiental en el territorio.

La educación ambiental precisa el abordaje interdisciplinar, por ello Arenas *et al.* (2021) problematizan la formación conceptual del docente, la construcción del currículum en geografía y las categorías articuladoras a trabajar de acuerdo con su campo del conocimiento. Entre estos emergen las que se utilizan para explicar la relación de la naturaleza con el ser humano, como: el paisaje, espacio captado por los sentidos; el tiempo atmosférico, conocimiento de las características ecológicas de un ecosistema, etc. Los planeadores metodológicos semestrales de la Fundación hacen los currículos, los cuales se crean a partir de las habilidades para la vida que deben trabajarse cada mes, las estrategias y conceptos empleados son propuestos por los formadores, por lo cual el contenido geográfico es introducido por los docentes-investigadores en sus talleres ambientales.

Apropiación del espacio desde el juego

El sentido del contenido disciplinar de la educación es dado por la ciudadanía, pues esta lo sitúa de acuerdo con su nivel de pertinencia en la vida social. Para referir al ciudadano en el escrito se emplea el término de participante, que delimita y clasifica a los ciudadanos con los que desde la FTDJ se trabaja, por medio de relaciones sustentadas en la formación psicosocial y la transformación del territorio. Esto es importante, pues permite contextualizar el espacio, siguiendo a Gutiérrez (2011), para

explorarlo, entenderlo y apropiarlo en materia social, política, económica y ambiental. Los escenarios formativos de Tiempo de Juego surgen como espacios apropiados a partir de actividades lúdicas que abren el diálogo del rol ciudadano en la comuna como territorio ambiental.

Lo dicho recoge el papel de la educación ciudadana en la apropiación del espacio, el cual Gómez (2017) entiende como un escenario de participación e interacción humana, que posibilita la comunicación en la ciudad. Para ello, se requiere del reconocimiento de la otredad y la importancia de los escenarios que permiten confluir en la diferencia, en este caso, las ATL, específicamente La Huerta, donde los participantes encuentran, en sus diferencias, intereses compartidos, en el medio ambiente y el juego. Frente a las dificultades en el alcance de la educación Vichiato (2017), dando uso a la lúdica, muestra cómo esta funciona como estimulante para la enseñanza de la geografía en temas relacionados con el razonamiento espacial, las relaciones espaciales, la percepción del espacio y su representación.

Impactos de Tiempo de Juego en el territorio

Varios de los documentos relacionados con la Fundación fueron empleados en la caracterización, otros fueron útiles en la medida en que ayudaron a comprender su enfoque metodológico y su función en la comunidad como el de Alemán (2018), que evidencia cómo los procesos formativos que origina la FTDJ construyen identidades de reconciliación que trascienden a los miembros de sus ATL, viéndose las familias exhortadas por estas apuestas culturales de paz, lo cual demuestra que sus actividades desbordan los escenarios formativos, interpelando a diversos agentes de la comunidad.

Entre otros aspectos encontrados, está el trabajo alrededor de la lúdica como estrategia formativa y de análisis poblacional en Cazucá, que como lo ejemplifica Báez (2011) sirve a los habitantes de la urbe para identificar, valorar y apropiar el espacio, bajo un enfoque geográfico humanista, es una forma de estar y comunicarse en el mundo, labor que la Fundación ha ejecutado en los espacios donde tiene presencia.

Conceptualización de la práctica

El contenido conceptual es el resultado de la acción reflexiva de los docentes-investigadores que lo piensan y escriben, se organiza desde la geografía de la percepción como enfoque epistemológico, adecuado al proceso práctico llevado a cabo en la FTDJ. A lo que se suman los fundamentos pedagógicos del constructivismo crítico, constituyentes del conocimiento profesional construidos en el ciclo de innovación. Se finaliza con la estructuración de las categorías conceptuales surgidas por medio del diálogo entre los ejercicios formativos con la comunidad y con el grupo de trabajo del ciclo en la Licenciatura en Ciencias Sociales.

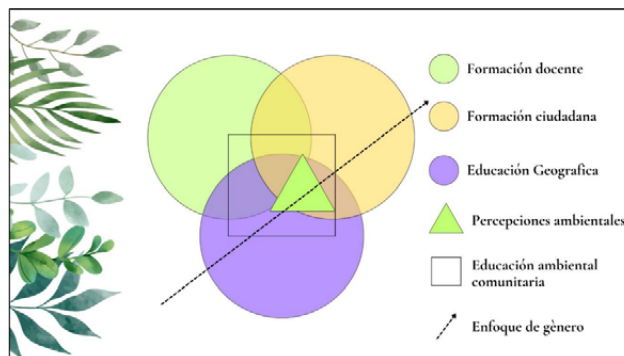
La comprensión de un fenómeno a estudiar en las ciencias sociales es inherente al contexto donde acontece, es decir, un espacio construido relacionamente desde la subjetividad. El espacio en el que se teoriza es Cazucá y las relaciones en las que se enfatiza son las que se dan a partir del accionar de la FTDJ. Para fortalecer el tejido comunitario, esta sitúa a sus participantes en el centro de su quehacer social, presentándolos como personas activas en el proceso. Razón que conduce al proyecto a compartir el enfoque epistemológico cualitativo de la Fundación y reconocer la importancia de las subjetividades de la población de la comuna en la construcción de su realidad.

Puntualizando en el enfoque constructivista, que según Ramos (2015) permite el abordaje complejo de lo que acontece, pues el saber en esta corriente es entendido como una construcción dinámica y constante, dependiente e impulsadora de los procesos de producción de significados en la interacción social. Allí los individuos desde sus diversas formas de percibir la realidad crean marcos de referencia interpretativa que utilizan para relacionarse con ella. Estos marcos están permeados por la historia y la cultura, en este caso, de los participantes en Tiempo de Juego, por lo cual, hacer lectura de ellos es posible cuando los docentes-investigadores comienzan a hacer parte de las dinámicas comunitarias.

Al entender que la labor intelectual asumida por los docentes, además de pedagógica es investigativa, se problematiza la práctica en el escenario comunitario, esto lleva a relacionar los significados procedentes de quien investiga, los autores que los median y los fenómenos de la realidad, puesto que, como dicen Porlán *et al.* (2010), así se pueden abordar las necesidades e intereses en y desde el contexto. En La Huerta se ponen en juego los procesos reflexivos dados en la relación con la comunidad, para fortalecer las actividades metacognitivas, y así realizar una mejor interacción, pues la incertidumbre pedagógico-investigativa muestra que “la situación única e incierta llega a ser comprendida a través del intento de cambiarla y cambiada a través del intento de comprenderla” (Schön, 1997, p. 126).

El aspecto perceptivo a interpretar en las construcciones mentales de los participantes de la FTDJ es leído a partir de la geografía de la percepción. Esta perspectiva refiere a la imagen ambiental que la persona se forma del medio, la cual influye en sus acciones y reacciones, es decir, los comportamientos de los seres humanos en determinados espacios dependen de las percepciones que tengan de los mismos. Para ampliar esta definición Capel (1973) dice que el medio percibido sobre el que interviene el comportamiento no es equivalente al medio objetivo o fenomenológico, el segundo es el que existe en la realidad, por lo cual es exterior al individuo, pero no ajeno a él. Las personas solo son conscientes del medio perceptivo, que es producto de la asimilación del medio objetivo, por medio de sus especificidades físicas y mentales, proceso que desencadena en la transformación de la realidad, como resultado de su comportamiento.

Figura 1. Categorías conceptuales del proyecto pedagógico-investigativo



Fuente: elaboración propia.

Desde La Huerta como escenario de formación ambiental, trabajar sobre las percepciones conduce a evaluar el accionar con el medio ambiente en Cazucá en diferentes niveles ya sea el individual, el colectivo o el comunitario de los participantes de la Fundación, la ATL o algunos habitantes de la comuna. Aquí se le da otra dimensión al impacto de Tiempo de Juego en el medio real, con sus talleres en La Huerta, la Sala Solar, el uso de parques en las actividades deportivas, etc., y en el medio percibido con el accionar de sus participantes o de la comunidad.

La Huerta como aula ambiental

La EAC ha tomado un rol protagónico, como muestra Tréllez (2015), quien dice que su objetivo es el de reflexionar en torno a las relaciones entre la naturaleza, la sociedad y la cultura. En esa tríada se encuentra la comunidad como eje compartido y, por ende, central. En este trabajo se hace referencia a aquella cuando se habla de participantes. Retomando los ejes del ciclo de innovación, Educación geográfica, formación ciudadana y formación docente, lo anterior se enmarca en la educación geográfica, pues Tréllez (2015), al reconocer el espacio geográfico como dimensión de identidad, lo enuncia a partir del concepto de territorio “asumido como el conjunto de relaciones o de vínculos de poder, pertenencia o apropiación, entre una porción o la totalidad de un espacio y grupos de seres humanos” (p. 5).

Por ello, se puede decir que Cazucá se toma como base en el proceso de EAC, pues allí está La Huerta, escenario en el que se encuentran los diversos participantes de Tiempo de Juego para compartir las percepciones ambientales que tienen de su comuna. En La Huerta, el trabajo ambiental sobre el territorio se planifica a partir de los significados comunes, por esto, Tréllez (2015) entiende los que son dados por medio de la cosmovisión; la manera intercultural de interpretar el mundo y que constituye las identidades dentro de la comunidad. Para el docente-investigador identificarlos permite generar el diálogo de saberes entre los participan-

tes y la academia, pues puede disponer de su conocimiento interdisciplinario para plantear el planeador metodológico de la Fundación, con el contenido técnico y psicosocial, sin desviarse de su campo profesional y contextual de práctica.

En las ATL de huertas predomina la identidad campesina por lo que las personas que la integran hallan la oportunidad de reencontrarse con sus orígenes rurales y de compartirlos con otros miembros de la comunidad; desde la planeación esto se aprovecha para reflexionar a nivel local y global en torno a la labor del campesinado, la importancia de la agricultura, el uso de los recursos naturales en la labranza de la tierra, etc.

Sustentado en lo anterior, Chaparro y Torres (2017) dicen que esa inclusividad que determina las capacidades de accionar inicia con el reconocimiento de la diferencia. En lo que respecta al género, entre lo masculino y lo femenino, pues ahí se ve reflejada la dimensión material de la vida en condiciones desiguales e injustas, que sitúan a la mujer en una lucha por su emancipación y empoderamiento, por medio de espacios propios de enunciación, tanto individual, como colectivo. La Huerta es uno de estos espacios, ya en sus orígenes la presencia femenina lo creó como ATL de y para mujeres de origen campesino, pese a que con el tiempo ha cambiado en temáticas y participantes, su enfoque diferenciado de género sigue presente.

La Huerta; una imagen ambiental con fuerza

En la vuelta a la geografía de la percepción, la otra categoría conceptual a la que da uso este proyecto es la percepción ambiental, de esta manera se focaliza la búsqueda de lo perceptual en las temáticas que se planean para las clases en La Huerta, portando estas los insumos que reflejan las imágenes ambientales del espacio que perciben los participantes de la FTdJ. En relación con el desarrollo de las imágenes ambientales, Capel (1973) dice que la imagen no es una simple prolongación de la percepción, sino que implica un factor de imitación activa e interiorizada, lo cual incluye ciertas relaciones entre su desarrollo y el de la inteligencia (Piaget e Inhelder, 1948). Esta “imitación activa e interiorizada” es de naturaleza operatoria, se realiza a partir de las acciones efectuadas sobre el objeto y no por una simple copia de este.

Lo dicho, refiere a los rasgos que posee una imagen, aquellos que le conceden una identidad, Lynch (2008) los define como aquellos que la diferencian entre las demás y se reconoce a partir de un nombre. Esa unicidad del objeto se relaciona espacialmente con otros de su tipo o con quien lo observa, el último lo dota de significado emotivo y/o práctico. Este principio marca una diferencia entre lo que puede percibir una persona que habita Cazucá y no participa en las ATL de La Huerta y una que sí lo hace, pues la imagen ambiental que tengan de determinados objetos está unida al tipo de valor que le dan; a su vez, este dirige la

interacción que tengan sobre él, en este escenario se relaciona con los elementos de la naturaleza, tales como árboles, el agua, el sol, etc., los cuales no son protagónicos en la gran parte de la urbanizada comuna.

Los atributos que se le dan a estas imágenes varían dependiendo de las percepciones captadas por el ser humano en su medio, pues están intrínsecamente relacionadas, según Tuan (2007), con los elementos culturales que “se superponen en la misma forma en que lo hacen los conceptos de hombre y naturaleza” (p. 87). El autor piensa que, dentro de los aspectos culturales median elementos de percepción y roles de género en el espacio, en esa medida, “En las culturas donde los roles sexuales están marcadamente diferenciados, hombres y mujeres observarán aspectos diferentes del entorno y adquirirán actitudes diferentes hacia ellos” (Tuan, 2007, p. 90). Con lo anterior, se puede decir que, a partir de la identidad de género de quienes habitan determinado lugar, las nociones sobre el mismo cambian, razón por la cual se toma como un eje interpretativo transversal y diferenciado en la lectura de las percepciones ambientales desde la EAC.

La loma se hace simbólica cuando la caminamos

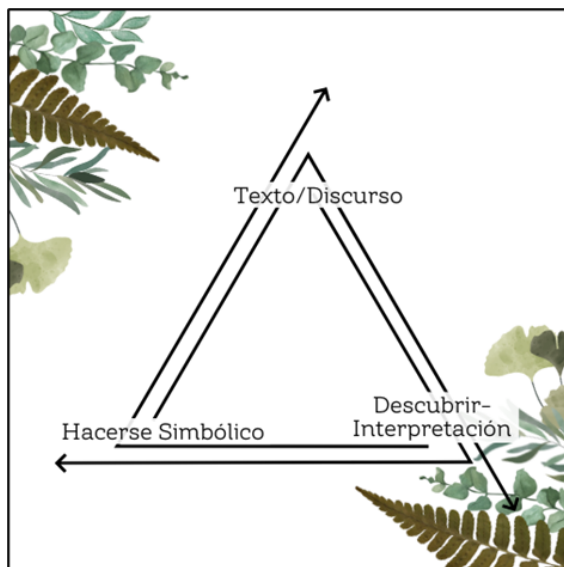
Realizar un proyecto no es solo intervenir de forma aislada en el espacio y dar cuenta de cómo se cristalizan ciertas categorías conceptuales y metodológicas en un objeto de estudio, sino que se va más allá, es la experiencia que emerge de lo compartido y construido con otros, es el aprendizaje y la infinidad de preguntas que florecen cuando cada participante decide aventurarse para tratar de entender su relación con el mundo y asimismo enunciarse como constructor de utopía. La presente sección da cuenta de cómo, a partir de pequeños pasos que orientan el recorrido, se tejen nuevas formas de accionar, nuevos conocimientos y sobre todo se afianza la creación y construcción de mundos posibles con y para los otros.

Por lo anterior, cuando se habla de una ruta metodológica se entrelazan los saberes y necesidades de los participantes que concurren en La Huerta con perspectivas y cajas de herramientas propuestas desde la teoría que permiten hacer simbólico el discurso y a su vez codifican la información recolectada en categorías de análisis que son interrogadas por las categorías metodológicas. En ese orden de ideas, esta sección se enfoca en tres áreas, la primera corresponde al enfoque metodológico; la segunda se orienta en el qué, el por qué y el cómo interrogar; y, la última, se enfoca en la prospectiva de un profesional reflexivo, que corresponde a las formas y la importancia de la ética en la investigación educativa.

A razón de la interpretación el discurso se hace simbólico

A partir de las experiencias y los saberes que permean a cada uno de los participantes de La Huerta Dalia se teje un discurso que cristaliza la imagen mental en textos, dibujos, anécdotas y demás manifestaciones que buscan comunicar lo que se siente y se piensa, es por ello, que cuando se pretende caracterizar las percepciones, la perspectiva que mejor se acopla es la hermenéutica, ya que su objeto de estudio es el discurso y le da gran relevancia al proceso de interpretación a la hora de dar cuenta de la forma en que se construyen imaginarios colectivos. Arráez *et al.* (2006) afirman que “Un texto, o un discurso, se hacen simbólicos desde que le descubrimos su sentido directo por razón de la interpretación” (p. 179). Esta última, la interpretación, en el proyecto pedagógico-investigativo tiene lugar gracias al ejercicio constante de reflexión-acción-reflexión descrito por Schön (1997).

Figura 2. Proceso de interpretación desde el enfoque hermenéutico



Fuente: elaboración propia basada en Arráez *et al.* (2006).

El proceso de recolección se organiza gracias a la codificación de la información en clave de la EAC, el género y las percepciones ambientales; en cuanto a la interpretación, esta tiene lugar en clave de tres categorías emergentes, 1) la relación comunidad-naturaleza, 2) el rol ambiental y, por último, 3) la imagen ambiental (véase la tabla 3). Los dos ejercicios, el de recolección y el de interpretación, se orientan bajo la metodología cualitativa que:

Sigue un proceso circular que parte de una experiencia (o anomalía) que se trata de interpretar en su contexto y bajo los diversos puntos de vista de los implicados. No se buscan verdades

últimas, sino relatos. El diseño está abierto a la invención; la obtención de datos al descubrimiento; y el análisis a la interpretación. (Valles, 1999, p. 56)

Entendiendo que el ejercicio se guía bajo la perspectiva de la hermenéutica, y que el enfoque es de corte cualitativo, a continuación, se describen cuáles son las herramientas ocupadas para recolectar e interpretar los relatos expresados de manera verbal y escrita por los participantes, pues, como menciona Valles (1999), más allá de buscar una verdad unívoca del objetivo, se trata de dar cuenta de cómo se percibe, cómo se acciona en el espacio y qué relatos se tejen individual y colectivamente en torno a experiencias e identidades comunes.

La caja de herramientas para recolectar e interrogar la información

Cuando se imagina el espacio antes de intervenir en él y se conocen de manera aislada algunas de las problemáticas que le atraviesan, afloran posibles categorías que pueden orientar el proceso pedagógico-investigativo, sin embargo, habitar el escenario, hablar con la gente y conocer de primera mano las necesidades y expectativas de los participantes, transforma cualquier ejercicio en uno que se piensa por y para la comunidad, es por ello que, las técnicas e instrumentos ocupados para recoger la información son sometidos constantemente a procesos de validación y a cambios sugeridos por la comunidad, por profesionales en educación y por pares, lo que a su vez desencadena en que las categorías emergentes tengan lugar.

En el proceso constante de validación y variación de las técnicas e instrumentos, las nociones de Páramo (2017) son una guía para entender qué se concibe como técnica y cuál se puede ocupar dependiendo del contexto donde se desarrolla el estudio. Para efectos del proyecto pedagógico-investigativo se acuerdan como técnicas de aplicación la observación participante, el grupo focal y la cartografía mental que a su vez se valen de instrumentos como las notas de campo, cuestionario, taller lúdico y mapa mental para la recolección de información (Tabla 2).

Tabla 2. Técnicas e instrumentos

	Objetivos		
		1. Caracterizar las percepciones ambientales de Cazucá-Soacha presentes en los escenarios de La Huerta promovidos por la FTdJ.	2. Relacionar las expresiones que derivan de la EAC con las percepciones que tienen los participantes de la FTdJ en el escenario de La Huerta.
Técnica	Observación participante / Grupo Focal		Cartografía mental/ Observación participante
Instrumentos	Notas de campo, Cuestionario/ Taller Lúdico Mapa mental/ Taller Lúdico		
Población	Participantes directos e indirectos		

Fuente: elaboración propia.

El proceso de uso aplicación de los instrumentos trajo varias preguntas y debates epistémicos consigo, respecto a cómo clasificar y entender la información cuantificable y la que no lo era, es por ello por lo que se ocupó la perspectiva de Páramo y Otálvaro (2006) quienes afirman que

Todos los datos cuantitativos se basan en juicios cualitativos y cualquier dato cualitativo puede describirse y manipularse matemáticamente. La información cualitativa puede convertirse además en cuantitativa y al hacerlo mejoramos el análisis de la información. Los dos tipos de técnicas se necesitan mutuamente en la mayoría de las veces, aunque también se reconoce que las técnicas cualitativas son apropiadas para responder ciertas preguntas y las cuantitativas para otras. (p. 6)

Con lo anterior claro, el proceso de interpretación se convierte en un imperativo y toda la información recolectada que se encuentra organizada y codificada debe cobrar sentido en términos simbólicos. Tal como enuncian Arráez *et al.* (2006), esto sucede cuando el ejercicio de triangulación se enmarca en la perspectiva hermenéutica, conjugado con los elementos asociados a los sentires y percepciones de los participantes que de una forma u otra desbordan las categorías conceptuales de la investigación aparecen las categorías y subcategorías metodológicas o emergentes que tienen el fin de interrogar a las conceptuales (Tabla 3) y ahondar en la configuración de las percepciones ambientales en los participantes.

Tabla 3. Categorías metodológicas

Percepciones Ambientales Imagen Ambiental	Educación Ambiental Comunitaria Relación comunidad-naturaleza	Género Rol Ambiental
<p>Constituyen una etapa intermedia entre la percepción ambiental y el comportamiento. Por medio de ella se puede hacer representación de lo que es percibido, las actividades buscan conocer las imágenes de los participantes en dos niveles subcategorías.</p>	<p>La EAC centra su atención en atender las problemáticas ambientales, entendidas como "un conjunto de situaciones anómalas designadas como problemas que afectan el ambiente, las cuales dificultan la armónica interacción entre la sociedad y la naturaleza y, a su vez, tienen origen principalmente en actuaciones que la sociedad realiza sobre la naturaleza. (Quiroz y Trélez, 1992, p. 120). Esta relación es trabajada desde dos subcategorías en el escenario formativo-comunitario.</p>	<p>La población que conforma a los participantes de La Huerta posee rasgos identitarios, conocidos en la caracterización del espacio, el eje transversal de género en el proyecto pedagógico-investigativo pretende reconocer cómo este factor influye en el rol que tienen en la ATL. Rol: Función que una persona desempeña en un lugar o en una situación.</p>
<p>Subcategorías Sensación ambiental-Saber Ambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Horacio Capel Sáez (1973) • Kevin Lynch (2008) 	<p>Subcategorías Educación Ambiental-Participación Comunitaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eloisa Trélez Soliz (2015) 	<ul style="list-style-type: none"> • Eloisa Trélez Soliz (2005) • Enrique Leff (2004)

Fuente: elaboración propia.

La tabla anterior ejemplifica cuáles categorías y subcategorías emergentes o metodológicas interrogan a las conceptuales y dan cuenta del por qué. En la primera sección se puede apreciar que las percepciones ambientales son interrogadas y entendidas desde la imagen ambiental que corresponde a la etapa intermedia que se da en la adquisición de un conocimiento y la posterior cristalización en la praxis, en ello se basan las

percepciones de los participantes, en formas de concebir el mundo que configuran imágenes acústicas mediadas por el saber y el sentir ambiental que les llevan a asumir un rol ambiental, esta última es una categoría emergente que interroga al género, puesto a que a partir de la identidad y de saberes asociados con ella se asumen diversas formas de accionar en el espacio, y por último, está la relación comunidad-naturaleza asociada a la EAC, esta busca dar cuenta de cómo se configuran los procesos de participación comunitaria en el espacio educativos de índole ambiental.

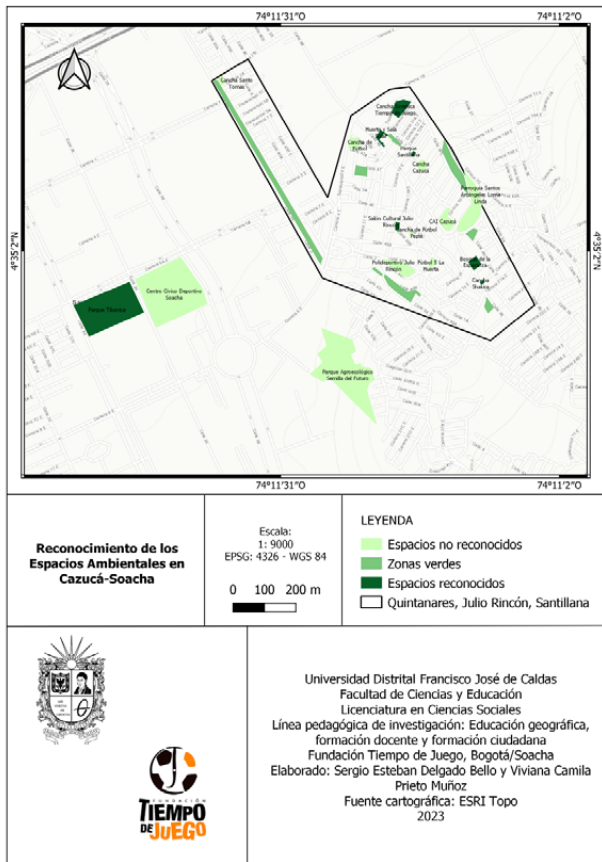
El proceso previo a la selección y construcción de técnicas e instrumentos para la investigación corresponde a un ejercicio de validación y variación de la mano con la comunidad, la ética es el eje central en la validación, en la aplicación y en la construcción de categorías. Es responsabilidad del investigador reflexionar sobre su práctica, y así mismo, informar y escuchar a quienes llevan a La Huerta en cuestiones asociadas a sus necesidades e intereses, y también para informar sobre su derecho a no participar, al retracto y la protección de datos personales que les cobija; en ello debe orientarse el profesional reflexivo en una práctica ética y responsable.

Hallazgos, propuestas y desafíos

Los escenarios educativos de carácter comunitario brindan grandes posibilidades a las ciencias sociales a la hora de entenderlas en el marco de la complejidad, ya que, perspectivas como la de género y medio ambiente se enlazan estrechamente con las problemáticas sociales que atraviesan a los habitantes de Cazucá, dadas estas y demás posibilidades que brinda la FTJ en términos pedagógicos, y a pesar de que el trabajo monográfico es conclusivo respecto a un periodo de colaboración entre los docentes-investigadores con la Fundación, las reflexiones escritas no son definitivas, pues su intención es ser proyectivas para los futuros planes del ciclo y el escenario comunitario, en materia formativa e investigativa.

Entre los hallazgos, está el hecho de que las percepciones ambientales de la comuna están limitadas por la relación de los participantes con el territorio, entendido este por Copetti (2020) como un espacio apropiado por el poder a nivel material y simbólico, es decir, en su funcionalidad física y de producción de significados. En el plano de la experiencia comunitaria, los atributos que se leen y con los que se interactúan en Cazucá no son suficientes para la apropiación de la comuna por parte de la población con la que se trabaja, como muestra la Cartografía 1, pues se encuentra un bajo nivel de imaginabilidad espacial en los participantes, al desconocer diferentes espacios ambientales en su territorio.

Figura 3. Reconocimiento de los espacios ambientales en Cazucá-Soacha



Fuente: elaboración propia, en qgis.

Esto evidencia que es importante expandir los talleres ambientales a otras ATL y escenarios de confluencia comunitaria, donde toma relevancia la educación geográfica, debido a que el aprendizaje conceptual del espacio, siguiendo a Sepúlveda (2020), es fundamental para su apropiación, puesto que el poder se ejerce bajo el saber; en otras palabras, el aprendizaje de los conceptos que ofrece la geografía, en este caso la imagen ambiental o la sensación ambiental sirven para problematizar situaciones que sin ellos no son tan evidentes o se explican con mayor dificultad, como lo es la carencia de reconocimiento de determinados espacios ambientales. Así mismo, se crean rutas para enfrentar la problemática mediante elementos que requieren del raciocinio geográfico, como lo son los mapas de percepción ambiental.

El accionar bajo las nociones mencionadas implica ejercer poder en el territorio puesto que la problematización marca una pauta de relación escalar de cuerpo con comuna, la comprensión evidencia el rol social y ambiental de los participantes en la funcionalidad y significación de los espacios que concurren, por ende, otorga valor al comportamiento sobre

él. Para ello, el otro insumo que trae la EAC y la educación geográfica, que suma al ya presente en la Fundación en el componente psicosocial, es el de la formación ciudadana, puesto que, como dice De Souza (2020), el ciudadano es una clasificación espacial, en tanto su relación con sus pares en y con el territorio lo definen en sus dimensiones históricas; materiales y simbólicas.

El territorio de Cazucá, de esta manera, está construido a partir de la pluralidad de sus habitantes y quienes lo concurren, pese a que sus prácticas sociales se desentiendan de su rol protagónico en el espacio. En este momento, se resalta el trabajo comunitario de la FTDJ, pues sus programas promueven el liderazgo de niñas, niños y jóvenes (NNJ) y adultos de la comuna, cimentándose en la integración de la diferencia entre sus participantes desde la formación basada en el juego y la convivencia, por medio del diálogo. Esto es clave en la construcción de lo que Vanzella y Dantas (2020) llaman territorios alternativos, en donde la ciudadanía es partícipe en la producción de su propio espacio, ejerciendo su poder-saber para resistir o transformar lo que en él acontece.

A esta línea formativa de la Fundación puede sumarse la ambiental, la cual propone elementos para comprender y transformar el territorio a partir de las prácticas ciudadanas plurales, entendiendo que es un saber interdisciplinario, que en este proyecto va de la mano con la educación geográfica, y que puede ser aplicado en otras disciplinas como el arte, el deporte y la tecnología. Por lo dicho, en lo que respecta a la formación docente, el reto que implica potenciar las prácticas pedagógicas, que como dice Copetti (2020), requiere de la articulación de los contenidos disciplinares con el mundo situado de los participantes, se ve reflejado en la apuesta didáctica de la cartilla *Contar y apropiar la loma*, que propone darle manejo pedagógico de los mapas realizados durante la investigación-pedagógica, por medio de insumos didácticos que pueden ser aprovechados por quienes sucedan a este proyecto en la UDFJC y en la FTDJ.

Figura 4. Contar y apropiar la loma



Fuente: elaboración propia.

Los profesionales reflexivos deben analizar su praxis desde un enfoque crítico y reconocer qué alcances, retos y posibilidades tiene su trabajo. En el proyecto se resalta como acierto conjugar la perspectiva de género y el cuidado de la naturaleza, puesto que la primera pertenece a los intereses principales de la Fundación, en su relación con el cuidado ambiental, según devela la interpretación, es dependiente a la identidad de género de quienes concurren el espacio de La Huerta.

Uno de los retos es ampliar las lecturas desde el enfoque de género, ya que el proyecto solo toma algunas que refieren a las Violencias Basadas en Género (VBG) y a las labores de cuidado en términos ambientales, asimismo es importante poner en diálogo más perspectivas que den cuenta de las problemáticas tratadas en otros feminismos; por último, como se encuentra definido el rol ambiental, no corresponde únicamente a la forma de accionar mediada por la identidad de género, debido a que hay otros elementos relevantes que lo constituyen.

El escenario de huertas de la Fundación es un espacio con infinidad de posibilidades en materia ambiental, y es valioso referirlas con el fin de que los docentes que inciden en el espacio y los habitantes de la comunidad trabajen en ellas para fortalecer las ATL. Los insumos construidos desde la práctica pedagógica promueven la exploración de la comuna a través de recorridos conjugados con herramientas lúdicas que brindan una experiencia espacial y sensorial única, incluso para grupos poblacionales que visiten por primera vez la comuna.

Las ATL es un espacio de confluencia femenina, las mujeres asumen roles de protagonistas al interesarse de manera directa en el trabajo sobre el medio ambiente. Esto es una fuente de posibilidades investigativas para quienes se desenvuelven en el feminismo ecológico. Además, la ATL de huertas posee múltiples potencialidades a nivel de agricultura urbana, al fomentar la siembra y cultivo de semillas endógenas, sumando su influencia en la ingesta de alimentos orgánicos, lo cual permite su auto-sustentabilidad ecológica y económica.

La Fundación no es solo un espacio que propicia la formación psicosocial, por medio del juego, también es uno en el que se encuentran personas que sueñan y construyen una Cazucá donde la vida y la solidaridad son protagonistas, la posibilidad de concurrir el territorio como docentes acarrea también la responsabilidad de ser profesionales reflexivos, que a partir del diálogo hacen aportes relevantes para el diario vivir de las personas que habitan la comuna, y asimismo entienden la práctica pedagógica desde una mirada crítica en la que el trabajo cuenta con aciertos, desafíos y posibilidades.

Referencias

- Alemán, E. (2018). La educación como construcción de identidad y reconciliación [Tesis de pregrado en Sociología, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/12554>
- Arráez, M., Calles, J. y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens*, 7(2), 171-181.
- Arenas, A., González, H., Llancavil, D. y Pimienta, A. (30 de noviembre - 4 de diciembre de 2021). *Reflexiones para una educación geográfica en una Latinoamérica cambiante y diversa* [Discurso principal]. XVIII Encuentro de geógrafos y geógrafas de América Latina, Modalidad Virtual. http://egal2021.ar/sitioweb/web1/ver_simposio_detalle.php?id_simposios=112
- Báez, C. (2011). La aldea lúdica en el espacio social. *Anekumene*, 1(2), 136-151. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/7238>
- Beltran, M. y Guarnizo, J. (2020). Apoyo al control, evaluación y seguimiento de las actividades que generan contaminación ambiental al recurso aire y agua, en la jurisdicción de la (CAR) dirección regional Soacha. Ingeniería Sanitaria [Trabajo de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/25208>
- Capel, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de Geografía*, 7(1), 58-150. <https://raco.cat/index.php/RevistaGeografia/article/view/45873>
- Chaparro, L. y Torres, S. (2017). Feminismos y perspectiva de género en diálogo con la educación comunitaria. En S, Torres (Ed.), *Polifonías de la educación comunitaria y popular: Diez años construyendo pedagogía para la paz, la diversidad y los Derechos Humanos* (pp. 229-259). Universidad Pedagógica Nacional.
- Copetti, H. (2020). Território: um conceito e um conteúdo da geografia escolar. En M. Garrido (ed.), *El poder del territorio: conocimiento para la transformación de los espacios educativos* (pp. 25-52). Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Cutiva, K. (2020). *Cartilla de empoderamiento, género y diversidad*. Universidad Pedagógica Nacional.
- De Souza, L. (2020). Territórios urbanos, cidadania e ensino de Geografia: uma relação que orienta o trabalho com a formação dos estudantes na escola básica. En M. Garrido (ed.), *El poder del territorio: conocimiento para la transformación de los espacios educativos* (pp. 81-112). Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario*. Traficantes de Sueños. https://drive.google.com/file/d/1zxqil1Hfjln_3NidLvfyg9hZwpqpihRe/view
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la tierra*. Siglo XXI Editores. https://www.researchgate.net/publication/318842580_Pedagogia_de_la_tierra_y_cultura_de_la_sustentabilidad
- Gómez, C. (2017). El espacio público bajo el contexto de las urbanizaciones: críticas y oportunidades. *Anekumene*, (14), 36-45. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2017.num14.8574>
- Gutiérrez, A. (2011). Estudios del territorio: Potencialidad socio-espacial para procesos de desarrollo. *Anekumene*, 1(2), 119-135. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/7237>
- Jiménez, A. (2004). *El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf>
- Leff, E. (2004). *Racionalidad Ambiental, La reapropiación social de la naturaleza*. http://ru.iis.sociales.unam.mx/jsui/bitstream/iis/4937/1/Racionalidad_ambiental.pdf
- Lynch, K. (2015). *La imagen de la ciudad*. Editorial Gustavo Gili. https://editorialgg.com/media/catalog/product/9/7/9788425228278_inside.pdf
- Páramo, P. y Otálvaro Castro, G. (2006). Investigación alternativa: Por una distinción entre posturas etimológicas y no entre métodos. *Cinta de Moebio*, (25). https://www.researchgate.net/publication/250917399_Investigacion_alternativa
- Páramo, P. (2017). Las técnicas de recolección de información dentro del proceso de la investigación. En P. Páramo (ed.), *La investigación en ciencias sociales: Técnicas de recolección de información* (pp. 12-216). Universidad Piloto de Colombia.
- Porlán, R., Martín del Pozo, R., Rivero, A., Harres, J., Azcárate, P. y Pizzato, M. (2010). El cambio del profesorado de ciencias I: marco teórico y formativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 28 (1), 31-46. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/189094/353373>
- Ramos, A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17.
- Ríos, M. (2015). Pedagogía feminista para la equidad y el buen trato. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades* SOCIO-TAM, 25(2), 123-143. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65452536007.pdf>
- Sepúlveda, U. (2020). El territorio como producción cultural abierta: la disputa contextual y conceptual del espacio. En Garrido, M. (ed.), *El poder del territorio: conocimiento para la transformación de los espacios educativos* (pp. 53-80). Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Schön, D. (1997). *El profesional reflexivo, Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Tréllez, E. (2015). Educación Ambiental Comunitaria en América Latina. PNUMA, 1-25. http://www.pnuma.org/educamb/publicaciones/Documento_final_en_consulta_Educacion_Ambiental_Comunitaria_en_al.pdf
- Tuan, Y. (2007). *Topofilia: Un estudio sobre percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Melusina.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial. https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/25827/mod_resource/content/1/Valles%2C%20Miguel%20%281999%29%20Tecnicas_Cualitativas_De_Investigacion_Social.pdf
- Vanzella, S. y Dantas, L. (2020). Potencialidades do conceito de território para a formação cidadã em aulas de Geografia. En Garrido, M. (ed.), *El poder del territorio: conocimiento para la transformación de los espacios educativos* (pp. 113-138). Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Vichiato, T. (2017). La construcción de las relaciones proyectivas en el juego "Puntos de Vista". *Anekumene*, (14), 56-65. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2017.num14.8576>



E

Ane
ku
mene

El aprendizaje del dibujo de ilustración en las comunidades de fans de narrativas de culto

Learning to Draw Illustration in the Communities of Fans of Cult Narratives

Aprendendo a desenhar ilustração nas comunidades de fãs de narrativas de culto

Sherly González-Pineda¹

Cómo citar este artículo:

González-Pineda, S. (2023). El aprendizaje del dibujo de ilustración en las comunidades de fans de narrativas de culto. *Anekumene*, (25), 45-54.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación etnográfica que exploró cómo los fans de los valores artísticos y estéticos de los contenidos audiovisuales de entretenimiento desarrollan estrategias de aprendizaje autodidacta integradas en las dinámicas de participación transmedia, respaldadas por las prácticas comunitarias del fandom. La recolección de datos, centrada en detallar las experiencias de autoaprendizaje de seis jóvenes ilustradores fans, permitió un análisis de los resultados desde tres perspectivas de aprendizaje. Entre las conclusiones obtenidas, se destacó que, debido a las motivaciones y al carácter instruccional de la información en entornos de aprendizaje transmedia, los logros alcanzados son limitados y contrarios a los valores educativos.

Palabras clave

aprendizaje en el fandom; arte; convergencia transmedia; educación artística; fans; ilustración digital

¹ Estudiante del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Abstract

This article presents the results of an ethnographic research that delved into how fans of the artistic and aesthetic values of audiovisual content for entertainment develop self-taught learning strategies integrated into the dynamics of transmedia participation, supported by the community practices of the fandom. The data collection, focused on detailing the self-learning experiences of six young fan illustrators, allowed for an analysis of the results from three learning perspectives. Among the conclusions obtained, it was highlighted that, due to the motivations and instructional nature of the information in transmedia learning environments, the achievements obtained are limited and contrary to educational values.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa etnográfica que investigou como fãs dos valores artísticos e estéticos de conteúdos audiovisuais de entretenimento desenvolvem estratégias de aprendizado autodidata integradas às dinâmicas de participação transmídia, apoiadas nas práticas comunitárias do fandom. A coleta de dados, focada em detalhar as experiências de autoaprendizagem de seis jovens ilustradores fãs, permitiu uma análise dos resultados sob três perspectivas de aprendizado. Entre as conclusões obtidas, destacou-se que, devido às motivações e ao caráter instrucional das informações em ambientes de aprendizado transmídia, os resultados alcançados são limitados e contrários aos valores educacionais.

Keywords

learning in fandom; art; transmedia convergence; artistic education; fans; digital illustration

Palavras-chave

aprendizado no fandom; arte; convergência transmídia; educação artística; fãs; ilustração digital

Introducción

En la investigación sociocultural actual, suele destacarse el potencial educativo de los procesos de aprendizaje autodidacta desarrollados por los adolescentes y jóvenes que integran las comunidades web de seguidores de los contenidos mediáticos para el entretenimiento digital, popularmente conocidas como *fandoms*. Esto, para valorar las ventajas que tendría la aplicación de las tecnologías y estrategias utilizadas en su producción y difusión en las prácticas de aprendizaje dirigido (Gee, 2001; Jenkins, 1992, 2006; Lammers, 2011; Cobo y Moraveck, 2011; Hirsjavi, 2013; Ríos, 2021).

En este enfoque, en el que también se explora la influencia de la interacción en comunidades y redes sociales digitales en los procesos autoformativos de los niños y jóvenes aficionados, aún no se han examinado las perspectivas educativas y los valores culturales que adoptan.

Este análisis, que ha seguido predominantemente el paradigma anglosajón que inició el estudio de dicho fenómeno (Raybourn, 2012), ha estado ausente en la investigación educativa en Hispanoamérica y profundiza el desconocimiento de las realidades locales, las necesidades específicas y las distinciones entre las prácticas que siguen estos niños y jóvenes en su faceta de fans.

Este vacío, evidente en la escasa formulación de políticas educativas que fomenten la reflexión crítica sobre el desarrollo humano (Max-Neef *et al.*, 1986) y profesional que tienen los aprendizajes promovidos en el *fandom* a largo plazo, afecta el debate público, la profundidad y el enfoque que ha caracterizado la investigación de este tema.

Analizar y valorar la influencia de tales circunstancias en la evaluación de la calidad de la educación ofrecida a los futuros profesionales, en las disciplinas que promueven el aprendizaje autónomo apoyado por medios, contenidos y tecnologías digitales, motivó la realización del estudio etnográfico que se socializa en este artículo.

Los antecedentes relacionados con este tema de indagación declaran una relación causal entre los procesos autodidactas y la diversidad de expresiones artísticas que conforman la vasta variedad de formas de *producción textual* realizada por los fans (Fiske, 1992; Jenkins, 1996; Hills, 2002, 2013; Azuma, 2009; Saito, 2011; Aranda, Sánchez-Navarro y Roing, 2013). Por esta razón, fue necesario delimitar el objeto de estudio de la investigación desarrollada, a un área de aprendizaje específica. Para ello, la reflexión se centró en observar y analizar el grado de alcance, maestría y orientación de las experiencias de aprendizaje autodidactas de seis fans hispanoamericanos, quienes, sin una educación formal, han desarrollado la habilidad para ejercer el *dibujo de ilustración* análogo y digital como actividad profesional.

En el *fandom*, el ejercicio del lenguaje artístico, relacionado con el dibujo representativo, es una de las primeras experiencias de producción textual a la que niños y jóvenes aficionados tienen acceso. Su práctica, personal y en comunidad, funciona como una tradición, valorada por permitirles acercarse a personajes, escenarios y situaciones características de las *narrativas de culto* o contenidos mediáticos con significado frente a su realidad concreta e inmediata (Azuma, 2009; Saito, 2011).

En el estudio del proceso de integración de tecnologías, medios e industria denominado *convergencia transmedia* (Pool, 1983), reconocer las transformaciones en los patrones de consumo y comportamientos de las audiencias infantiles (Kinder, 1992) y juveniles (Jenkins, 2006 y 2009) fue esencial para comprender cómo su capacidad para ejercer formas de producción textual aficionada ha contribuido a intensificar los mecanismos de este proceso.

Esta perspectiva permitió asumir la producción textual, característica del *fandom*, como una manera efectiva de reinterpretar, adaptar y personalizar contenidos, medios y tecnologías de la información y la comunicación (Jenkins, 2006 y 2009). Valoración que se ha reforzado al proponer esta práctica como un componente esencial para desarrollar la experiencia mediática reconocida como sistema de *narrativa transmedia* (Kinder, 1992).

En el examen de este sistema, un aspecto central es definir el proceso creativo-comunicativo que enlaza los diversos elementos implicados en la planificación, la producción y la transmisión de un contenido para fomentar un alto nivel de compromiso o *engagement*, aprovechando el carácter multimodal de los medios digitales en tendencia. Y, aunque esta definición ha surgido al margen de la reflexión artística y estética, su exploración, orientada a registrar la diversidad de expresiones que las audiencias infantiles y juveniles generan para interpretar los contenidos mediáticos de su interés en el entorno web (utilizando diversos lenguajes artísticos), ha despertado un creciente interés académico.

En algunos estudios asociados al campo educativo (Gee, 2001; Jenkins, 2006; Fisher & Frey, 2004; Burns & Webber, 2009; García, 2016; Cohee, 2009; Zaremba, 2015; Lammers, 2011, 2013; Hirsjavi, 2013; Ríos, 2021), es común referir estas actividades expresivas y productivas del *fandom* para resaltar el modo cómo, en este contexto, la naturaleza fragmentada y multimodal de un contenido transmedia facilita difundir y, por lo tanto, transformar su mensaje en una narrativa compartida. Este postulado plantea que la segmentación narrativa y el uso de medios análogos y digitales, son factores esenciales para estimular la inclinación de los fans por adquirir, de forma autodidacta, habilidades técnicas y artísticas para crear textos relacionados con los contenidos de las narrativas transmedia de su interés (Jenkins, 1996).

En estas investigaciones, es usual citar a los pioneros en el estudio del *fandom* (Fiske, 1992; Jenkins, 1996). En dichas pesquisas, se equiparan los resultados de la producción textual aficionada con los logros alcanzados en la producción textual que, en crítica literaria, se presentan como consecuencia del proceso de *recepción activa* (Jauss, 1967). A la luz del cambio de paradigma tecnológico, la aplicación de tal comparación ha llevado a considerar la convergencia y el sistema de narrativas transmedia como procesos cruciales para superar la unidireccionalidad del acto comunicativo de las audiencias (Jenkins, 1996), presentando sus acciones, basadas en el consumo de medios y contenidos comerciales, junto con la producción textual aficionada, como positivas para desarrollar iniciativas de aprendizaje formal (Jenkins, 2006 y 2009; Hirsjavi, 2013; Herr, Alper & Reilly, 2013; Amador, 2013).

Para determinar si esta interpretación, que ha sido objeto de cuestionamiento (Berkowitz, 2012), es equivocada, se revisó el soporte teórico del que surge la homologación entre los dos tipos de producción textual referidos. Se encontró que el propósito crítico, autorreflexivo y disruptivo de la producción textual, que, en crítica literaria, resulta de la experiencia de recepción activa, no coincide ni con el objetivo que los fans asignan a la creación y apreciación de su producción textual (Azuma, 2009; Saito, 2011) ni con el propósito de su incursión en actividades autodidactas.

Si bien estos analistas valoran la producción textual aficionada como una experiencia *participativa* (Jenkins, 2007; Scolari, 2008, 2013), derivada del consumo de los contenidos mediáticos que han sido adaptados al proceso de difusión propuesto en el sistema de narrativa transmedia comercial, no se ha identificado claramente si el sentido teleológico detrás de estas expresiones es artístico, afectivo, demostrativo o informativo, lo que dificulta la comprensión de su verdadero alcance educativo.

Aunque para algunos intérpretes esos contenidos aficionados pueden ostentar el matiz crítico-disruptivo característico del propósito artístico, *estético-reflexivo-autorreflexivo* de la producción textual derivada del proceso de *recepción activa*, la intención inicial para los aficionados que los realizan, es imitar las características estético-sensibles del mensaje recibido para que estos aspectos mediáticos se reflejen en su propia realidad infantil, adolescente o juvenil.

Aclarar el conflicto interpretativo referido, implicó explorar el sentido, la calidad y la profundidad de los aprendizajes adquiridos a través de las prácticas productivas y de consumo de contenido mediático por parte de los aficionados. Por lo cual, esta investigación se propuso identificar la finalidad intrínseca del proceso de aprendizaje en el *fandom*.

Dada la influencia que para el campo educativo ha tenido el estudio del fenómeno, la autora definió el objetivo general de la investigación así: comprender los procesos de aprendizaje del dibujo de ilustración que construyen los aficionados a las narrativas de culto que han incursionado

en el consumo de las narrativas transmedia. Para lograr este objetivo, la investigación se dividió en torno a tres preguntas auxiliares, partiendo de sus aspectos fundamentales: ¿Qué motivaciones guían el aprendizaje del dibujo de ilustración en el *fandom*? ¿Qué potencialidades y limitaciones tiene la transmedialidad para el aprendizaje? Y, ¿cuáles son las implicaciones de los procesos de aprendizaje autodidactas en el *fandom* para la educación institucionalizada?

Estos cuestionamientos proporcionaron una estructura continua que se concretó en los objetivos específicos del estudio, definidos así: 1) Caracterizar las motivaciones y aprendizajes de un grupo de fans que interactúan con las narrativas de culto. 2) Analizar las potencialidades y limitaciones que ofrece el sistema de convergencia transmedia para aprender el dibujo de ilustración; y 3) Identificar las implicaciones que tiene este fenómeno para el aprendizaje institucionalizado.

Presentar los resultados de estos objetivos exigió hacer algunas intersecciones para apreciar, en torno a las prácticas de los participantes, la eficacia de algunos enfoques y herramientas que han sido presentados en propuestas sobre el aprendizaje apoyado por tecnologías digitales. Tales enfoques incluyen el aprendizaje dialógico (Boyd & Pask, 1987; Laurillard, 1993), aprendizaje en comunidad (Wenger, 1998), aprendizaje en espacios de afinidad (Gee, 2003), aprendizaje permanente (Delors, 1996), edupunk (Piscitelli, Gruffat & Binder, 2012), aprendizaje multimedia (Clack & Mayer, 2011), aprendizaje ubicuo (Cope & Kalantzis, 2010), microlearning (Gerhard, Hug & Glahn, 2004), network learning y mobile learning (Polsani, 2003), ecología del aprendizaje (Siemens, 2004) y aprendizaje transmedia (Jenkins, 2006; Herr, Alper & Reilly, 2013; Amador, 2013), entre otros. Se encontró que, pese a que en el ámbito académico estos enfoques fueron valorados como alternativas vanguardistas, en los procesos de aprendizaje de los participantes del estudio, actuaron como logros procedimentales característicos de las metodologías de formación y enseñanza tradicionales.

Metodología

Para comprender los mecanismos sociales y las particularidades presentes en los procesos de aprendizaje cognitivo, procedimental y actitudinal de seis aficionados a las narrativas de culto, se empleó un enfoque de mediación pragmático y flexible. Esta perspectiva permitió explorar las creencias y las prácticas particulares involucradas en sus experiencias de aprendizaje autodidacta, así como examinar la influencia específica del entorno mediático, sociocultural, artístico, comercial y económico en el desarrollo de dicho proceso.

Por lo tanto, se adoptó un enfoque interpretativo o cualitativo, para lo cual se empleó la etnografía virtual (Hine, 2000), apoyada en herramientas del análisis del discurso multimodal (Kress y Van Leuwen, 2006)

como estrategia metodológica complementaria. En la primera fase del estudio, las herramientas de la etnografía virtual sirvieron para recopilar y examinar datos empíricos sobre las actividades de socialización, ocio, consumo y apreciación mediática y artística presentes en los procesos de aprendizaje autodidacta de los participantes.

En esta fase, para las entrevistas que se llevaron a cabo de manera dialogada y sin límite de tiempo, se diseñaron preguntas vinculadas a cada objetivo específico del estudio. Todas las respuestas fueron transcritas y autorizadas por los participantes, ya que incluyen sus percepciones, opiniones y experiencias personales.

Para determinar los eventos específicos del *fandom* que influyeron en la faceta de aprendices de los participantes y en la orientación de sus trayectorias como dibujantes, se categorizaron en circunstancias particulares y temas recurrentes, divididos en tres etapas del proceso identificadas como fase inicial, fase introductoria y fase profesional.

En este primer acercamiento, fue necesario recopilar textos visuales y audiovisuales tanto analógicos como digitales, por lo que se analizó el discurso multimodal para identificar e interpretar otras particularidades en las prácticas de aprendizaje de los participantes. Esta información se recolectó durante cincuenta sesiones, llevadas a cabo entre 2019 y 2021, y que abarcaban, aproximadamente, de cuatro a seis horas por participante. Se accedió a diversas plataformas web y redes sociales, seleccionadas por su naturaleza expositiva o por facilitar la visualización del historial y el acceso a las interacciones de años anteriores.

Se registraron y archivaron imágenes, videos y otros textos multimodales que corroboran las impresiones y los testimonios de los participantes, así como para obtener información sobre aspectos omitidos en las entrevistas. Este recurso facilitó identificar los momentos en que los participantes adoptaron diferentes enfoques temáticos, técnicos y estilísticos, así como su aplicación específica en los esquemas de aprendizaje observados.

La definición del objeto de estudio y la metodología implicó que los colaboradores de la investigación aportaran diversas perspectivas, estilos de trabajo y métodos de aprendizaje del dibujo de ilustración. Por ello, se buscó que sus experiencias ofrecieran perspectivas diversas sobre la forma en que se aborda la variedad de estilos gráficos, universos narrativos y enfoques temáticos de la ilustración en la web. Con este fin, se seleccionaron seis jóvenes aficionados de clase trabajadora, con edades entre los 20 y 38 años: tres mexicanos y tres colombianos, cinco hombres y una mujer, residentes en diferentes localidades y con niveles de formación diversos. Todos son reconocidos en sus comunidades locales como creadores de contenido web gratuito y trabajan de manera remota e independiente por comisión o prestación de servicios.

Resultados

Los resultados se presentan basados en la clasificación de tres ejes elaborada por Mayes y De Freitas (2004) en su investigación sobre el aprendizaje web. Estos tres ejes o perspectivas son: *la perspectiva asociativa-empirista*, que concibe el aprendizaje como una actividad que surge a partir de tareas estructuradas; *la perspectiva cognitiva*, que interpreta el aprendizaje como el logro de un proceso comprensivo y reconoce cómo se forman y modifican los esquemas mentales a medida que se adquiere nuevo conocimiento; y *la perspectiva situacional*, que aprecia el proceso de aprendizaje como una práctica social y dialógica (Mayes & De Freitas, 2004, p. 7). De esta manera, se caracterizaron las experiencias de los participantes en relación con enfoques y paradigmas de aprendizaje distintos, facilitando la integración de conceptos y teorías acordes para lograr cada objetivo específico.

Para abordar el primer objetivo, se estableció la fase inicial de motivación valorando la influencia del entorno social y mediático en los procesos mentales de *expectativa*, *atención* y *percepción selectiva* (Gagné, 1970) de los participantes durante su niñez y adolescencia. Se reconoció que los mecanismos publicitarios vinculados a la convergencia y el lenguaje gráfico-audiovisual de los contenidos transmedia, influyeron significativamente en ellos, por lo que el aprendizaje del lenguaje artístico del dibujo de ilustración es una alternativa para apropiarse del contenido mediático, lo cual fue determinante en su decisión de adquirir por cuenta propia la habilidad para dibujar y, posteriormente, ilustrar.

Esta inclinación se inició en la infancia y se intensificó durante la adolescencia y la juventud temprana. Para sintetizar, la exposición de los hallazgos se definió en tres fases: (1) proceso inicial del aprendizaje del dibujo representativo, (2) transición y (3) proceso de aprendizaje productivo del dibujo de ilustración.

Este tratamiento, además de simplificar la descripción detallada de las actividades, procedimientos y herramientas utilizadas por los fans participantes para alcanzar sus objetivos de aprendizaje, facilitó abordar el segundo objetivo del estudio. Puesto que, para definir las potencialidades y limitaciones del sistema de convergencia transmedia comercial en el contexto de la ilustración aficionada, fue fundamental definir las intenciones productivas de los fans y expresar sus expectativas de aprendizaje.

En cuanto a la solución del tercer objetivo, que es presentar las implicaciones del proceso de aprendizaje de la comunidad investigada en el campo educativo, se abordará en la sección final del presente artículo donde se exponen las conclusiones del estudio.

Durante la primera fase, denominada como el *proceso inicial del aprendizaje del dibujo representativo*, transcurrida entre la infancia y la ado-

lescencia temprana de los participantes, se observó que el interés por dibujar surgió para obtener la habilidad de copiar con precisión y atención al detalle los gráficos de productos y contenidos mediáticos dirigidos al público infantil. En este proceso, las elecciones temáticas de la actividad gráfica retoman y reproducen los estímulos sensoriales experimentados al observar contenidos audiovisuales comerciales que disfrutaron en esa edad.

Este estímulo inicial se complementó con la fascinación que experimentaron al presenciar a personas cercanas elaborar dibujos de personajes arquetípicos de programas de animación populares. Estas experiencias definieron la orientación temática de los participantes, quienes manifestaron que siempre han dirigido su enfoque gráfico a representar la personalidad y el carácter de personajes fácilmente reconocibles por otros. Por lo que se concluye que esta orientación fue elegida por ser más gratificante que la representación de otros objetos y experiencias cotidianas.

Esta preferencia fue reforzada por familiares, amigos y otros espectadores aficionados a los contenidos de culto con quienes coincidían en espacios escolares y de ocio. La aceptación social, combinada con la oportunidad de reproducir los elementos estilísticos de los contenidos mediáticos populares que les gustaban, fortaleció el interés de los participantes en mantener la continuidad de sus prácticas gráficas hasta alcanzar el nivel representativo que buscaban.

Estas actividades de reproducción gráfica que, para la mayoría de los fans, avanzado el proceso funcionan de forma planificada, inicialmente se desarrollaron de manera incidental y eran parcialmente orientadas o asistidas por familiares y tutores. Posteriormente, esta orientación fue reforzada por profesores de artes de educación básica e instructores de cursos informales sobre técnicas artísticas, pintura decorativa y manualidades.

Durante ambos procesos, se evidenció que la visión técnica, expresiva, terapéutica y emocional del aprendizaje artístico, transmitida por los guías, tutores y profesores durante la niñez y adolescencia de los aficionados, continuó influyendo las actividades y ejercicios de reproducción y dibujo de personajes de ficción que los participantes emprendieron por iniciativa propia en etapas posteriores, persistiendo hasta la actualidad.

En el contexto del *fandom*, la práctica de la reproducción gráfica es altamente apreciada, ya que permite a los aprendices adquirir habilidades y técnicas específicas, como trazar líneas limpias y continuas, aplicar efectos de color realistas, construir estructuras tridimensionales y representar volúmenes e iluminaciones de manera precisa. Este interés por desarrollar sus habilidades técnicas, respaldado por la validación social y el interés personal de recrear imágenes reconocibles, conduce a los aficionados a seguir participando en esta actividad a lo largo de su proceso de aprendizaje autodidacta, manteniendo una consistencia en su práctica.

Sin embargo, reconocer este patrón en la mayoría de los participantes condujo a observar un tipo de estancamiento cognitivo en esta primera

etapa, ya que los aficionados que aprenden de forma autodidacta tienden a dedicar más tiempo del recomendado a realizar actividades en las que su pensamiento lógico se enfoca principalmente en apreciar y reproducir objetos físicos y circunstancias concretas.

Este patrón se relaciona también con dos factores: 1) la limitada oportunidad que los participantes tuvieron para experimentar actividades artísticas, culturales y académicas más desafiantes y diferentes a las experiencias mediáticas; 2) la orientación educativa centrada en la adquisición de habilidades técnicas y apreciativas ligadas a convenciones artísticas preestablecidas. En conjunto, estas circunstancias limitaron el desarrollo de habilidades cognitivas abstractas, esenciales para abordar conceptos artísticos complejos. Habilidades que, rara vez, se promueven en las actividades de apreciación de los contenidos mediáticos de culto, ya que, al tener un carácter masivo, suelen emplear un lenguaje simplista y directo.

La dificultad de los aficionados para concebir otros objetivos de aprendizaje más allá del propósito representativo y la búsqueda de validación social podría explicar la razón por la que, al iniciar la siguiente fase de aprendizaje autodidacta, nominada como *transición*, continuaran enfocados en la reproducción de imágenes centradas en el trazado de objetos estilizados y personajes de culto fácilmente identificables.

Para algunos participantes, la confianza adquirida como resultado del dominio de la destreza manual, obtenida a través de estas actividades repetitivas, fue crucial para aplicar estrategias cognitivas propias del pensamiento formal. Este cambio coincidió con la culminación de la educación secundaria de los aficionados y se manifestó en su disposición para realizar ejercicios de lectura y adiestramiento centrados en comprender el sentido simbólico y retórico de los principios plásticos del dibujo representativo y la ilustración gráfica comercial.

Durante esta fase, los participantes tomaron conciencia de su progreso al observar la destreza de otros ilustradores digitales famosos o profesionales, lo que les permitió diferenciar entre dibujo e ilustración. Este cambio de sensibilidad consciente fue estimulado gracias a que contaron con más tiempo y recursos para acceder a contenido literario, gráfico y teórico, así como a espacios educativos físicos, talleres de arte y orientación personalizada de guías expertos. Es relevante destacar que el acceso a estas ventajas dependió del nivel económico, la ubicación geográfica y el desarrollo previo de habilidades de resiliencia, autogestión e indagación, así como de sus competencias escolares, tecnológicas y de estudio.

No obstante, aunque la exploración técnica se profundizó durante esta fase, coincidiendo con la adquisición de herramientas tecnológicas y software para dibujo digital, los participantes continuaron limitándose a graficar una interpretación literal de su experiencia al apreciar los contenidos mediáticos de culto.

En este punto, el estímulo inicial de ser reconocidos por difundir los contenidos del *fandom* a través de la autopublicación de ilustraciones

digitales gratuitas en la web, motivó significativamente a algunos participantes. Al darse cuenta de cómo otros fans adoptan prácticas similares para destacarse, surgió la necesidad de desarrollar un estilo propio y distintivo que los identificase. Este proceso los condujo a explorar estilos gráficos asociados a géneros artísticos y literarios, con énfasis en la ficción futurista y medieval, la acción, el terror, el romance erótico, el *furry* y el *fanart* pornográfico, entre otros temas.

Este cambio transformó la valoración de la práctica gráfica como una experiencia de flujo (Csikszentmihalyi, 1998), entretenimiento, validación y diversión, para concebirse como una forma de experimentación, adquisición y dominio de ciertas habilidades y conocimientos prácticos, considerados indispensables por los fans.

El nuevo enfoque, centrado en atraer la atención del público aficionado para ser percibido como visualmente más sofisticado y garantizar así la continuidad del interés en el contenido producido por el ilustrador, llevó a los participantes a adoptar esquemas de aprendizaje secuenciales y planificados, basados en métodos tradicionales y a imitar estándares de calidad, que los fans consideraron como necesarios dentro del ámbito gráfico del entretenimiento.

Esta conciencia sobre el elevado nivel de competencia requerido en la ilustración web profesional devino de la constante revisión del progreso de otros ilustradores, lo que exigió a los participantes implementar estrategias de formación en técnicas de posicionamiento gráfico en la web. Como parte de este proceso, fue común que se unieran a múltiples redes sociales y repositorios de información que ofrecen cursos y materiales sobre estos temas, así como oportunidades para recibir retroalimentación a cambio de proporcionar tráfico con sus interacciones y contenido gráfico gratuito, monetizable con sus dibujos.

Si bien este esquema contribuye con la estandarización del proceso de aprendizaje en la web, se observó que cuando se combina con experiencias académicas en espacios físicos o asesoría educativa especializada en artes plásticas, los participantes toman conciencia sobre la importancia de desarrollar ejercicios gráficos independientes para explorar nuevas formas de expresión emocional y creativa fuera del esquema transmedia comercial y masivo.

Durante la fase de transición, al incrementar las interacciones *online* y *offline*, asociadas al consumo de contenidos audiovisuales del *fandom* y la autopromoción en la web, coincide con la necesidad de los participantes de insertarse en el ámbito laboral, iniciando la tercera fase, nominada como *aprendizaje productivo*.

Esta fase se caracteriza por un cambio de paradigma. El valor intrínseco del aprendizaje del dibujo cede al interés de que la destreza y el conocimiento adquiridos generen, a través de la producción gráfica, un efecto emocional en el público para obtener credibilidad, identidad y viabilidad en el mercado. Priorizar este enfoque elimina o relega el interés por el aspecto artístico e intelectual a un segundo o tercer plano.

La activa presencia y apertura de múltiples redes sociales, la búsqueda del aumento de seguidores en sus perfiles personales, la constante autopublicación de contenido gráfico, el crecimiento en el consumo de información sobre la monetización de sus habilidades junto al emprendimiento web, y la interacción con otros aficionados, que comparten el mismo nivel educativo y pretensiones laborales, parecen motivar a los fans aprendices a considerar su destreza en el dibujo como una alternativa laboral y oportunidad de negocio.

Considerar su pasatiempo como una opción laboral, plantea a los aficionados la necesidad de incorporar a sus ya ajustadas rutinas de aprendizaje y reproducción gráfica, otras actividades instructivas y de revisión de material documental sobre *marketing* digital. Aunque se observaron diferentes niveles de introducción en esta tarea entre los participantes, en general se reconoció que la adición regular de este aspecto, junto con el incremento de actividades asociadas a la búsqueda de mayor exposición personal en la web, reduce o elimina las actividades de exploración en el proceso creativo, experiencias que fueron prioritarias en la fase de transición.

Este nuevo enfoque requirió que los ilustradores ajustaran su habilidad discursiva para satisfacer las demandas del mercado. Como resultado, en esta fase es común que se especialicen en la ilustración de primeros planos y planos frontales de figuras estilizadas, así como en rostros de personajes femeninos en poses emotivas o sugestivas. Además, tendieron a enfocarse en arquetipos masculinos en poses desafiantes, animales domésticos o mitológicos y monstruos, que obraron como protagonistas de imágenes emotivas caracterizadas por su mensaje inmediato.

La exposición de estas imágenes en la web se hizo mediante la reproducción de instrucciones y patrones usados en rutinas de autopromoción de otros ilustradores. Estas actividades prefabricadas fueron beneficiosas para mejorar el rendimiento, recordar detalles de los procesos técnicos y adaptar la destreza gráfica al uso de herramientas y plataformas digitales que exigen procesos de actualización continua, si se desea usarlas.

En esta fase, los sujetos participantes retoman métodos tradicionales de aprendizaje, como la repetición, para adquirir los conocimientos que les permitan demostrar a su público y a sus futuros empleadores sus capacidades de rendimiento, adaptabilidad y convocatoria.

Durante la fase de aprendizaje productivo, la ilustración emerge como un componente esencial en la identidad profesional y personal de los participantes, estrechamente relacionada con su formación en educación técnica o universitaria en artes o diseño, la cual suele iniciarse en simultáneo con esta etapa. Esta coincidencia les confiere la certeza de que la destreza adquirida los capacita como profesionales, independientemente de si han culminado sus estudios. En este contexto, el mérito y el esfuerzo personal por alcanzar una notable habilidad técnica se erige como criterios fundamentales para evaluar al ilustrador y su obra, desplazando así la relevancia de la posición social o la identidad del artista.

Conclusiones

La ausencia de validación oficial en el proceso de aprendizaje autodidacta dentro del *fandom* conduce a que la valoración del conocimiento en dibujo e ilustración esté vinculada con la obtención de retribución económica y reconocimiento público. Estos aspectos son fundamentales para comprender las implicaciones del aprendizaje en el *fandom* en contraposición al aprendizaje institucionalizado.

Debido a la alta demanda de producción de contenido digital, las ilustraciones acabadas, bocetos, pruebas de color y dibujos de proceso generados por los aficionados durante su aprendizaje, conforman el sustrato principal que impulsa las interacciones en la web relacionadas con el arte gráfico, tanto dentro como fuera del contexto del *fandom*. Esta práctica dificulta que los aficionados autodidactas distinguan los estándares de calidad necesarios para integrarse en la industria del entretenimiento digital a nivel internacional o para establecer una industria local.

Es común que estos aficionados desarrollen sus carreras predominantemente como ilustradores independientes, lo que añade una complejidad adicional a la evaluación y el establecimiento de criterios de calidad en este ámbito. Esto sugiere que, aunque la combinación y el acceso a diferentes medios y formas de contenido, como videos, imágenes y texto, así como la participación en comunidades web y la exposición masiva de sus propias creaciones, pueden proporcionar una experiencia interactiva completa que fomente la participación de los seguidores interesados, este despliegue no parece caracterizarse por su eficacia para que los aprendices desarrollen un nivel cognitivo que trascienda lo concreto y lo observable.

Al adoptar, para este estudio, la idea de que el ejercicio artístico es una metadisciplina que busca subvertir los órdenes establecidos y explorar sistemas de significación alternativos en una etapa previa a la verificación de su aplicación práctica (Camnitzer, 2015), se resaltan las desventajas del aprendizaje en el *fandom*.

Retomar este marco de referencia exige formular la enseñanza del arte como una forma de pensamiento y conocimiento que trasciende la mera manufactura de productos y el entendimiento de las cualidades técnicas involucradas en su producción material (Camnitzer, 2015).

Esto indica que, para aprender a superar la timidez y convertirse en individuos dispuestos a enfrentar la incertidumbre inherente a la creación de un mensaje que exponga la propia capacidad de reflexión, y estimular en otros la misma voluntad de conocimiento y duda que previamente impulsó la propia incursión autorreflexiva que orientó el interés de iniciar un proceso de creación artística, se requiere algo más que ampliar el acceso al material instructivo, a las pantallas y a los canales de comunicación.

Pretender ubicar el mencionado nivel de audacia como parte de los logros alcanzados por el actual enfoque instructivo del aprendizaje autodidacta de los fans en la web resulta contradictorio, ya que en dicho proceso la totalidad de la acción se sitúa en la seguridad del espacio cotidiano o en los escenarios privados, mediados y controlados donde se encuentren sus dispositivos de pantalla.

Para quienes valoran la incursión autodidacta de los fans aprendices en la web como un acto de valentía, y su acercamiento a las dinámicas y contenidos de diversas plataformas, herramientas y técnicas de ilustración digital como un logro destacable, sería adecuado que consideraran evaluar hasta qué punto estos ilustradores se han alejado del propósito humano-intelectual del arte, para enfocarse principalmente en solventar sus necesidades personales de subsistencia, validación y entretenimiento.

Reducir la experiencia de aprendizaje a un proceso inclinado por mantener lo habitual, enmarcando su ejercicio en la adopción de esquemas preestablecidos y la búsqueda de dominio de un compendio de principios técnicos y convenciones representativas ampliamente validadas por la tradición, conduce al estancamiento.

Para que el propósito comunicativo del arte funcione como fundamento y motor de cambio e intercambio social, es preciso que los aprendices diferencien el alcance ético, político y cultural de sus obras, puesto que, cuando el propósito intelectual y social del arte predomina y orienta su aprendizaje y creación, es posible que los sujetos, a través de la exposición de su reflexión, satisfagan otras necesidades fundamentales y, al mismo tiempo, contribuyan a generar conciencia sobre el valor de construir nuevas formas de tejido social (Max-Neef *et al.*, 1986) fuera del medio digital.

El enfoque educativo y práctico centrado en el arte promueve la reflexión, la autoevaluación, la comprensión y la creatividad a través de la interacción con materiales sensitivos, facilitando un diálogo transformador y un desarrollo comunicativo disruptivo. Dada la complejidad de este propósito, la oportunidad de adquirir destrezas manuales y conocimientos técnicos fuera del ámbito escolar permite que la enseñanza en el aula se concentre en el refinamiento de las habilidades cognitivas y emocionales necesarias para el aprendizaje (Camnitzer, 2015, p. 20).

Las experiencias de los fans participantes indican que es viable obtener habilidades técnicas básicas y comprender aspectos teóricos e históricos del arte gráfico sin depender exclusivamente de la instrucción formal. La digitalización del contenido y el acceso a internet han democratizado este conocimiento, antes reservado al ámbito escolar.

No obstante, al reconocer el enfoque comercial basado en la persuasión emocional en las tecnologías implicadas, se debe considerar que enfatizar en las experiencias sensoriales en detrimento de la comprensión de los principios subyacentes que las suscitan, podría desvincular el

aprendizaje del verdadero entendimiento. A pesar de que esto puede afectar el desarrollo artístico, el nivel alcanzado en conocimientos técnicos de los participantes sugiere que los educadores podrían adaptar ciertos recursos tecnológicos para facilitar la adquisición de habilidades fuera de la escuela para dedicar más tiempo en el aula a fomentar un diálogo educativo reflexivo e intelectual, que priorice la autorreflexión, el sentido histórico y la innovación en todas las áreas del conocimiento.

Referencias

- Amador, J. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Educación y ciudad*, 25.
- Aranda, D., Sánchez-Navarro, J. y Roing, A. (eds.) (2013). *Fanáticos, la cultura fan*. uoc Press.
- Azuma, H. (2009). *Otaku: Japan's database animals*. Traducido por Jonathan E. Abel y Shion Kono. University of Minnesota Press.
- Berkowitz, D. (2013). Framing the future of fan fiction: How the New York Times' portrayal of a youth media subculture influences beliefs about media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 4(3), 2.
- Boyd, G. y Pask, G. (1987). Why do instructional designers need conversation theory? *D. Interactive Media: Working methods and practical applications Laurillard D.* (pp. 91-96). Ellis Horwood Ltd.
- Burns, E. y Webber, C. (2009). When Harry Met Bella: Fan fiction is all the rage. But is it plagiarism? Or the perfect thing to encourage young writers? *School Library Journal*, 55(8).
- Camnitzer, L. (17 de mayo de 2015). *Arte y pedagogía*. <http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/>
- Clack, R. C. y Mayer Richart, E. (2011). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia* Pfeiffer. United States of America.
- Cobo, R., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI*. Laboratorio de Mitjans Interactius / Publicaciones Ediciones de la Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Cohee, M. (2009). Fanart as craft and the creation of culture. *International Journal of Education Through Art*. 5(1), 7-21.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. University of Illinois.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana/Unesco.
- Fisher, D. y Frey, N. (2004). Using Graphic Novels, Anime, and the Internet in an Urban High School English Journal, 93(3), 19-15. https://www.researchgate.net/publication/228905119_Using_Graphic_Novels_Anime_and_the_Internet_in_an_Urban_High_School
- Fiske, J. (1992). The Cultural Economy of Fandom. En L. Lewis (ed.), *The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media* (pp. 30-49). Routledge.
- Gagné, R. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Aguilar.
- García Roca, A. (2016). *La educación literaria en la era digital: cultura participativa y espacios de afinidad*. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre & J. Rovira Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (pp. 975-979). Universitat d'Alacant.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave/Macmillan.
- Gerhard G., Hug T. y Glahn C. (2004). Integrated Micro Learning—An outline of the basic method and first results. Interactive Computer Aided Learning [Tesis de Diplomado, Universidad de Innsbruck]. https://www.researchgate.net/publication/228416134_Integrated_Micro_Learning-An_outline_of_the_basic_method_and_first_results
- Hills, M. (2002). *Fan Cultures*. Routledge.
- Hills, M. (2013). Fiske's 'textual productivity' and digital fandom: web2.0 democratization versus fan distinction. *Participations, journal and audiences*, 10(1). <https://www.participations.org/10-01-09-hills.pdf>
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. Universidad Oberta de Cataluña.
- Hirsjavi, I. (2013). Alfabetización mediática, fandom y culturas participativas. Undesafío global. *Anàlisi Quaderns de Comunicació i Cultura*, 48(monográfico: Alfabetización Mediática y Jóvenes), 37-48.
- Jauss, H. R. (1967). La historia literaria como desafío a la ciencia literaria. En H. U. Gumbrecht (comp.), *La actual ciencia literaria alemana*. Anaya.
- Jenkins, H. (1992). *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. Routledge.

- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Kinder, M. (1992). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. University of California Press. <http://publishing.cdlib.org/ucpress/sebooks/view?docId=ft4h4nb22p&brand=ucpressark>
- Kress, G. R. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Lammers, J. (2011). *The Hangout was Serious Business: Exploring Literacies and Learning in an Online Sims Fan Fiction Community* [Tesis de Doctorado, Arizona State University].
- Laurillard, D. M. (1993). *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. Routledge.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). Desarrollo a Escala Humana: Una opción para el futuro. *Número especial de la Revista Development Dialogue*. CEPAAUR/Fundación Dag Hammarsjöld, Uppsala, Suecia.
- Mayes, T. y De Freitas, S. (2004). *Review of e-learning theories, frameworks and models*. Joint Information Systems Committee. <https://core.ac.uk/download/pdf/228143942.pdf>
- Piscitelli, A., Gruffat, C. y Binder, I. (2012). *Edufunk aplicado. Aprender para emprender*. Ariel-Fundación Telefónica.
- Polsani, R. (2003). Network Learning. En N. Kristóf (Ed), *Mobile Learning Essays on Philosophy*. (pp. 139-150). Psychology and Education Mobile Communication. Vienna. <http://www.ltc.arizona.edu/pdf/NetworkLearning.pdf>
- Pool, I. (1983). *Technologies of Freedom*. Harvard University Press.
- Rivas, A. (2005) *De la poética a la teoría de la literatura: una introducción*. Vol. 75. Ediciones Universidad Salamanca.
- Raybourn, E. M. (2012) Beyond serious games: transmedia for more effective training & education. DHSS: *International Defense and Homeland Security Simulation Workshop* (pp. 6-12). http://www.msc-les.org/proceedings/dhss/2012/DHSS2012_6.pdf
- Ríos, C. (2021). *Fandom, fanwork y aprendizaje no formal en la red*. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/64367/1/T42144.pdf>
- Saito, T. (2011). *Beautiful fighting girl*. University of Mimesota Press.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cur_sos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf
- Zaremba, J. (2015). Fan Art – Online Youth Aesthetics in the Art Classroom. En G. Peez (ed.), *Art Education in Germany* (pp. 49-56). Münster.



Ane
ku
mene

Instrumento de observación barrial no participante Doce de octubre (Bogotá D.C. - Colombia)

Non-participant Neighborhood Observation Instrument
Doce de octubre (Bogotá D.C. – Colombia)

Instrumento de observação não participativa do bairro
Doce de outubro (Bogotá D.C. – Colômbia)

Jonny Stwar Ricaurte-Peñuela¹

Cómo citar este artículo: _____

Ricaurte-Peñuela, J.S. (2023). Instrumento de observación barrial no participante Doce de octubre (Bogotá D.C.- Colombia). *Anekumene*, (25), 56-65

Resumen

Este artículo examina el proceso de recolección de información sobre el plan urbano del barrio Doce de Octubre en Bogotá D.C., Colombia. El objetivo es construir una comprensión detallada de las funciones urbanas del barrio, con base en las prácticas espaciales de sus habitantes, y contrastar estos hallazgos con las representaciones espaciales producidas por las instituciones distritales de la ciudad. Esta reflexión se enmarca en el proyecto de investigación *Doce de Octubre: Un Barrio en Movimiento de Bogotá*, desarrollado como parte del programa de maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, dentro de la línea de investigación Construcción Social del Espacio, coordinada por el grupo de investigación Geopaideia.

Palabras clave

geografía urbana; mapa; paisaje; barrio

1 Estudiante de la Maestría en Estudios Sociales, Línea Construcción Social del Espacio de la Universidad Pedagógica Nacional.

Abstract

This article examines the process of gathering information about the urban plan of the Doce de Octubre neighborhood in Bogotá D.C., Colombia. The objective is to construct a detailed understanding of the neighborhood's urban functions, based on the spatial practices of its inhabitants, and to contrast these findings with the spatial representations produced by the city's district institutions. This reflection is framed within the research project *Doce de Octubre: A Bogotá Neighborhood in Motion*, which is being developed as part of the master's program in Social Studies at the National Pedagogical University, under the Social Construction of Space line of research, coordinated by the Geopaideia research group.

Resumo

Este artigo examina o processo de coleta de informações sobre o plano urbano do bairro Doce de Octubre, em Bogotá D.C., Colômbia. O objetivo é construir uma compreensão detalhada das funções urbanas do bairro, com base nas práticas espaciais de seus habitantes, e contrastar esses achados com as representações espaciais produzidas pelas instituições distritais da cidade. Essa reflexão está inserida no projeto de pesquisa *Doce de Octubre: Um Bairro em Movimento de Bogotá*, desenvolvido como parte do programa de mestrado em Estudos Sociais da Universidade Pedagógica Nacional, dentro da linha de pesquisa Construção Social do Espaço, coordenada pelo grupo de pesquisa Geopaideia.

Keywords

Urban geography; map; landscape; neighborhood

Palavras-chave

geografia urbana; mapa; paisagem; bairro

Introducción

La comprensión sobre cambios espaciales construidos en centros urbanos ha sido un objeto de estudio constante en la disciplina geográfica, la cual ha brindado interpretaciones, análisis y abstracciones de la forma como cada sociedad construye o produce su espacio, así como las experiencias y percepciones que cada persona pueda tener sobre el espacio en el que reside. Para poder llevar a cabo estas comprensiones, se han elaborado metodologías, instrumentos y análisis de información, aplicados en escalas y periodos de tiempo delimitados.

Una de las problematizaciones relevantes acerca de los cambios espaciales de los centros urbanos, fue desarrollada por Lefebvre (1974) a partir de La triada conceptual, que establece una diferenciación entre la práctica espacial, la representación del espacio y el espacio de representación, donde los urbanistas y los hacedores de las políticas urbanas quieren imponer un orden y lógicas económicas a partir de la *representación del espacio*, en contravía o no concordancia de lo que realmente hacen las personas que habitan en ese espacio, es decir, de su *práctica espacial*, lo que genera condiciones no favorables para las personas que residen o trabajan allí.

Con el fin de captar la práctica espacial de las personas en asentamientos urbanos, se puede hacer uso de los conceptos e instrumentos desarrollados por Capel (2002), a saber: el desarrollo histórico del asentamiento, el plano y el paisaje. Según Capel (2002), el paisaje es un reflejo de la cultura, de la economía y de las funciones urbanas. En este caso, nos centraremos en el paisaje relacionado con las funciones urbanas de las actividades económicas. Estos tipos de paisaje pueden ser: paisaje de la industria, paisaje del comercio, paisaje del ocio y paisaje de los espacios dedicados al transporte y las comunicaciones. Se hace necesario precisar que el paisaje está conformado por el plano, el plano por manzanas, y las manzanas por lotes, por lo que se debe partir de la composición de los lotes e ir armando el plano, para definir el paisaje de las funciones urbanas.

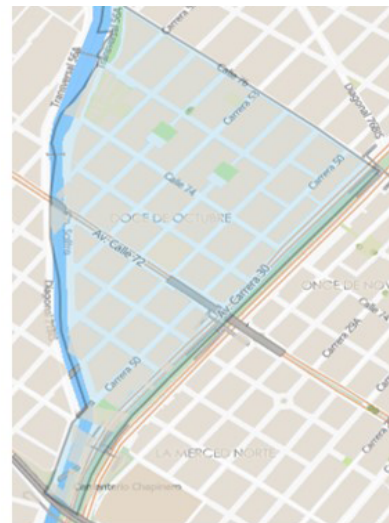
En este contexto, el presente artículo se centra en el proceso de levantamiento de información del plano del barrio Doce de Octubre de la ciudad de Bogotá D.C., Colombia, con el fin de poder construir el paisaje de las funciones urbanas a partir de la práctica espacial de las actividades económicas que realizan sus habitantes, y contrastarlo con la representación del espacio que hacen las instituciones distritales de la ciudad. Es necesario resaltar que esta reflexión se realiza en el marco del proyecto de investigación titulado Doce de Octubre: Un barrio bogotano en movimiento, el cual se está desarrollando en la maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional-Línea Construcción Social del Espacio, coordinada por el grupo de investigación Geopaideia y dirigido por la profesora Nubia Moreno Lache.

En tal sentido, en la primera parte se realizará una descripción general del barrio bogotano Doce de Octubre; en segunda instancia se abordará la representación del espacio del barrio Doce de Octubre, generada desde las entidades administrativas de la ciudad de Bogotá D.C., con la finalidad de identificar qué orden se impone en este barrio; en tercer lugar, se presentará el diseño del instrumento de observación barrial no participante, su validación y los resultados obtenidos; por último, se expondrán algunas reflexiones.

Barrio doce de octubre de la ciudad de Bogotá D.C., Colombia

El barrio Doce de Octubre de la ciudad de Bogotá D.C. se encuentra ubicado en la localidad de Barrios Unidos, en la Unidad de Planeamiento Zonal número 22, está constituido por 43 manzanas con uso de suelo urbano (Alcaldía de Bogotá, 2018). Está delimitado al norte por la calle 76 y el barrio Gaitán; Al oriente con la avenida NQS o avenida Quito y con los barrios Once de Noviembre y Santa Mónica; Al sur occidente con el barrio San Fernando y un tramo del río Arzobispo, tal como se evidencia en la figura 1.

Figura 1. Límites del barrio Doce de Octubre de la ciudad de Bogotá D.C.



Fuente: elaboración propia con base en la herramienta de IDECA.

En cuanto a la historia del barrio, no se tiene una fecha precisa de su constitución o de sus primeros residentes. No obstante, el Instituto para la Economía Social (2017), afirma que la plaza de mercado, llamada Doce de Octubre, se construyó en 1946, por lo que esta podría ser una fecha representativa de los orígenes del barrio. Según la alcaldía local de Barrios Unidos (2023), hasta los años 30 del siglo XX, la localidad estaba conformada por diferentes haciendas privadas, que posteriormente fueron vendidas o donadas a la alcaldía de Bogotá para la construcción

de los barrios que existen hoy en día; durante el proceso de fundación de los barrios, los primeros habitantes fueron producto de asentamientos poblacionales informales (Alcaldía Local de Barrios Unidos, 2023).

El barrio Doce de Octubre es reconocido en la ciudad por algunas de las actividades económicas que realizan sus habitantes, por ejemplo, la oferta gastronómica tradicional, particularmente la fritanga del restaurante Doña Segunda, así como por albergar la Plaza de mercado y la elaboración y comercialización de muebles para el hogar y oficinas, lo que lo posiciona como un barrio principalmente comercial.

Representación del espacio del barrio Doce de Octubre de la ciudad de Bogotá D.C., Colombia

Según Lefebvre (1974), el modelo capitalista y neocapitalista ha producido el espacio abstracto, que se caracteriza por ser jerarquizado, homogéneo y fragmentado, el cual limita la práctica espacial de las personas a los intereses del capital financiero, productivo y comercial. Un elemento que permite la reproducción en el tiempo del espacio abstracto es la representación del espacio, definido por Lefebvre (1974) como la manera en que se impone un orden a partir de conocimientos, técnicas y concepciones realizadas por expertos urbanistas, planificadores de ciudades y arquitectos urbanos, ligado a los aspectos políticos que permiten la financiación de estos proyectos.

En tal sentido, para el caso del barrio Doce de Octubre de la ciudad de Bogotá D.C., Colombia, se puede establecer que la representación del espacio se materializa y se concentra en la Infraestructura de Datos Espaciales para el Distrito Capital (IDECA) creada en el año 2004 con el objetivo de

identificar de manera constante la condición, movilidad, dinámica, expansión, procesos, proyectos y necesidades de la ciudad de Bogotá D.C., en sus áreas urbana y rural, para disponer con ello de elementos georreferenciados suficientes que le permitan a las autoridades del Distrito atender a la ciudadanía y conseguir la más acertada toma de decisiones en beneficio de la ciudad y de sus habitantes. (Secretaría Jurídica Distrital, Acuerdo 130 de 2004, p. 1)²

Respecto a la cartografía del barrio elaborada por la IDECA, se observa que hay dos mapas, uno referente al destino económico predominante por manzana, y otro por lote, ambos están elaborados con datos del año 2023.

Figura 2. Destino económico predominante por manzana 2023



Fuente: elaboración propia con base en la cartografía de la IDECA.

En el primer mapa, se puede afirmar que la actividad económica predominante está asociada al comercio en corredor comercial (color marrón), seguida de vías (color salmón), luego la actividad residencial (color amarillo), por último, dotacional público y privado (color azul oscuro y azul claro).

Figura 3. Destino económico predominante por lote 2023



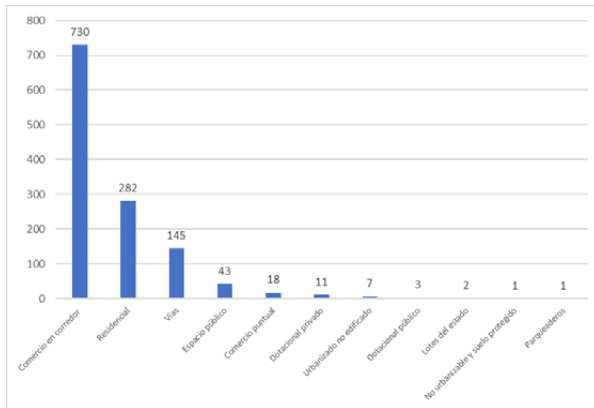
Fuente: elaboración propia con base en la cartografía de la IDECA.

En el segundo mapa se observa una diferencia en cuanto a la predominancia de la actividad de comercio en corredor comercial (color marrón), que cede paso a la residencial (color amarillo). También, aparecen otras actividades, como parqueaderos (color rosado) y comercio puntual (color rojo), permaneciendo constante las actividades relacionadas con el dotacional público y privado.

2 Página web de la IDECA <https://www.ideca.gov.co/>

Al descargar la base de datos con la que se construyeron los mapas, se aprecia que, para la IDECA, el barrio está compuesto por 49 manzanas y 1.243 lotes, de los cuales, el 58,7% pertenecen a comercio en corredor comercial; 22,7% a actividades residenciales; 11,7% a vías; 3,5% espacio público; 1,4% comercio puntual y el 2% restante a actividades de parqueaderos, lotes del estado, dotacional privado y urbanizado no edificado.

Figura 4. Número de lotes del barrio Doce de Octubre de Bogotá D.C., Colombia, según destino económico predominante por lote 2023



Fuente: elaboración propia con base en datos tomados de la IDECA.

De lo anterior, se puede establecer que el barrio Doce de Octubre, según datos de la IDECA, tiene dos paisajes que componen sus funciones urbanas. El primero que predomina es el paisaje del comercio en corredor comercial, el segundo, hace referencia al paisaje residencial. En este punto es necesario recordar que la Alcaldía de Bogotá priorizará acciones de política pública para el barrio con base en esta información, por lo que las acciones irán destinadas a la mejora del comercio en corredor comercial y al residencial.

Práctica espacial del barrio Doce de Octubre de la ciudad de Bogotá D.C., Colombia

Con la finalidad de capturar la práctica espacial de las actividades económicas de los habitantes del barrio y poder representarla a partir del paisaje de las funciones urbanas, se construyó un instrumento llamado Observación barrial no participante. Para su diseño, se tomó como referencia la información registrada en la IDECA, particularmente el código con el que cuenta cada manzana y lote, también se tomó las convenciones utilizadas con las que establece el destino económico predominante por manzana, a saber:

Tabla 1. Convenciones utilizadas por la IDECA sobre el destino económico predominante por manzana y lote

ITEM	DESCRIPCIÓN
Comercio en corredor comercial	Negocios comerciales ubicados en cada lado de la calle
Comercio puntual	Negocios ubicados en medio de predios residenciales
Dotacional privado	Predios de recreación, educación, protección o deporte privados
Dotacional público	Predios de recreación, educación, protección o deportes públicos
Industrial	Negocios de carácter productivos donde se realizan o complementan mercancías
Parqueaderos	Predios destinados a estacionamiento de vehículos
Residencial	Predios en los que no hay actividades comerciales, industriales, ni dotacionales
Urbanizado no edificado	Predios destinados para urbanizaciones que no han sido construidos

Fuente: elaboración propia con base en datos tomados de la IDECA.

En segunda medida, se incorporó de la etnografía la observación no participante, por lo que el formulario lleva la foto del predio a observar, por último, se describen las características del predio, es decir, el número de pisos que tiene y qué actividad económica se realiza en cada piso. Para la facilidad del manejo de la información, se elaboró el instrumento con la herramienta de Google Forms y se llevó en físico una copia para validar la información observada.

Figura 5. Instrumento de observación barrial no participante

Instrumento de registro de observación barrial no participante

Instrumento elaborado para el proyecto de investigación "DOCE DE OCTUBRE: Un barrio bogotano en movimiento 1990-2022. Tiene la finalidad de recopilar información en tiempo sobre los lotes que componen las manzanas del barrio.

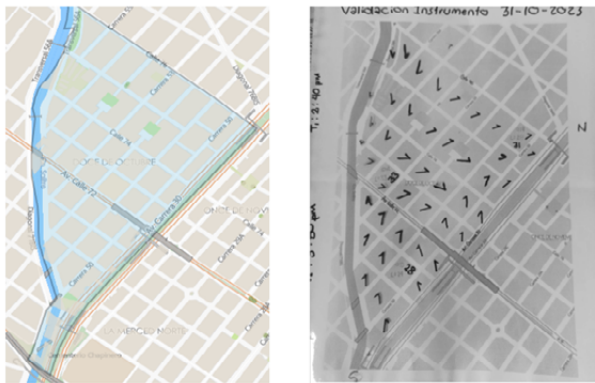
¿Qué área de actividad tiene cada piso del lote?

	Residencial	Dotacional público	Dotacional privado	Comercio en corredor comercial	Comercio puntual	Parqueaderos	Urbanizado no edificado
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fuente: elaboración propia con base en la herramienta Google Forms.

Una vez elaborado el instrumento, se procedió a su validación en terreno, que consistió en recorrer el barrio, manzana por manzana, para comparar la información suministrada por la Infraestructura de Datos Espaciales. Según la IDECA, el barrio Doce de Octubre está constituido por 49 manzanas y 1259 lotes. No obstante, al recorrer el barrio, se evidenció que hay 43 manzanas. En cuanto al número de lotes, se escogieron tres manzanas aleatoriamente con la finalidad de contar la cantidad de lotes que las conforman y comparar el número con lo reportado en la IDECA, dando como resultado que en una sola manzana coincidió el número de lotes, por lo que se espera observar un número diferente de lotes al que dice la IDECA.

Figura 6. Validación del instrumento de Observación Barrial no Participante en terreno



Fuente: elaboración propia con base en la herramienta Google Forms.

Es necesario mencionar que la preparación para ir a campo ha requerido del contacto con la presidente de la Junta de Acción Comunal, con el fin de presentar el proyecto de investigación, el marco institucional en que se está desarrollando y solicitar permiso para recorrer el barrio y tomar fotos a los lotes. Lo anterior, aseguró un nivel de confianza con las personas que habitan en el barrio, más al momento de tomar fotografías de sus casas. También, ha sido necesario ir al barrio con prendas institucionales de la Universidad Pedagógica Nacional y una carta de presentación, puesto que hay habitantes del barrio que solicitan explicaciones sobre el porqué se están tomando fotos a sus viviendas.

En total, se realizaron once visitas al barrio con una duración aproximada de 5 horas en cada visita, aplicando el instrumento en las 43 manzanas a observar, recolectando información de 1075 lotes y 2852 pisos. En promedio, el instrumento se aplicó en cada manzana en una hora y media, por lo que el tiempo requerido para aplicar el instrumento en todo el barrio fue de 64 horas.

Algunas limitaciones que generó el Google Forms, se relacionan con el tiempo que tarda en subir la información y la capacidad de almacenamiento libre que tiene, que para la cantidad de datos que se maneja

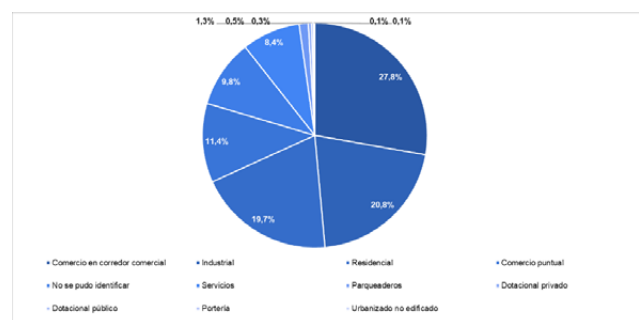
resultó insuficiente. Por lo que antes de ir campo, se debe liberar el espacio del aplicativo, descargando la información y generando copias de seguridad en el computador y disco duro.

A modo de resultados, se puede hacer una caracterización por piso, de las áreas de actividad económica que refleja la práctica espacial de las personas en el barrio, para ir conformando el paisaje de las funciones urbanas.

Es así como en el primer piso de las manzanas observadas, 1073 lotes, se evidencia una predominancia de la actividad de comercio en corredor comercial con el 27,8%, seguida por las actividades industriales con el 20,8% y las actividades residenciales con el 19,7%. En menor proporción se encuentra el comercio puntual con el 11,4%, las actividades referentes a servicios con el 8,4% y actividades en parqueaderos, dotacional privado y dotacional público con el 2,2%. No se pudo identificar la actividad económica en el 9,8% de los predios, ya sea porque estaban deshabitados o porque las ventanas no dejaban ver el interior del piso.

Figura 7. Actividades económicas realizadas en el primer piso de los lotes observados

Área de actividad económica	Número
Comercio en corredor comercial	298
Industrial	223
Residencial	211
Comercio puntual	122
No se pudo identificar	105
Servicios	90
Parqueaderos	14
Dotacional privado	5
Dotacional público	3
Portería	1
Urbanizado no edificado	1
Total general	1073



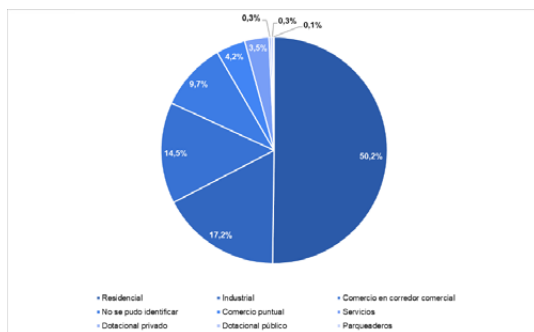
Fuente: elaboración propia con base en los datos recolectados en el trabajo de campo.

En el segundo piso, la predominancia de la actividad es la residencial con el 50,2%, seguida de las actividades industriales con el 17,2% y comercio

en corredor comercial con el 14,5%; en menor proporción se encuentra el comercio puntual con el 6%, los servicios con el 3% y dotacional público, privado y parqueaderos con el 0,7%. No se pudo identificar la actividad económica en el 9,7% de los predios.

Figura 8. Actividades económicas realizadas en el segundo piso de los lotes observados

Área de actividad económica	Número
Residencial	479
Industrial	164
Comercio en corredor comercial	138
No se pudo identificar	93
Comercio puntual	40
Servicios	33
Dotacional privado	3
Dotacional público	3
Parqueaderos	1
Total general	954

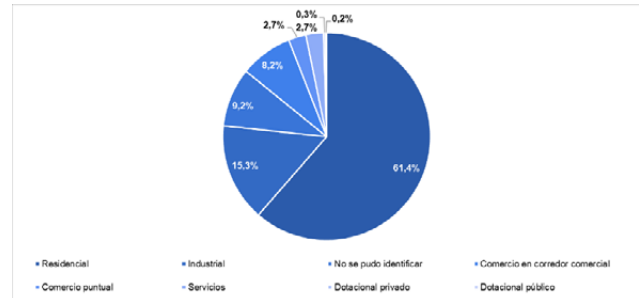


Fuente: elaboración propia con base en los datos recolectados en el trabajo de campo.

Para el tercer piso, la actividad residencial se consolida en primer lugar con el 61,4%, seguida de la industria con el 15,3% y el comercio en corredor comercial con el 9,2%. No se pudo identificar el 8,2% de los predios. En menor proporción están el comercio puntual y los servicios, cada uno con el 2,7%. Por último, el dotacional privado y público participaron con el 0,5%.

Figura 9. Actividades económicas realizadas en el tercer piso de los lotes observados

Área de actividad económica	Número
Residencial	382
Industrial	95
No se pudo identificar	57
Comercio en corredor comercial	51
Comercio puntual	17
Servicios	17
Dotacional privado	2
Dotacional público	1
Total general	622

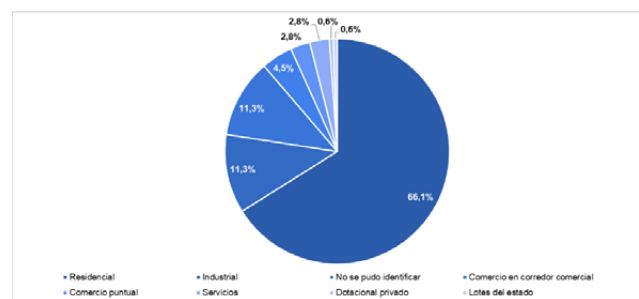


Fuente: elaboración propia con base en los datos recolectados en el trabajo de campo.

Respecto a los lotes que tienen cuarto piso, la actividad con más práctica es la residencial con el 67%, seguida de la industria con el 10%, comercio en corredor comercial el 7% puntual y comercio puntual el 3%. No se pudo identificar el 10% de los predios.

Figura 10. Actividades económicas realizadas en el cuarto piso de los lotes observados

Área de actividad económica	Número
Residencial	117
Industrial	20
No se pudo identificar	20
Comercio en corredor comercial	8
Comercio puntual	5
Servicios	5
Dotacional privado	1
Lotes del estado	1
Total general	177

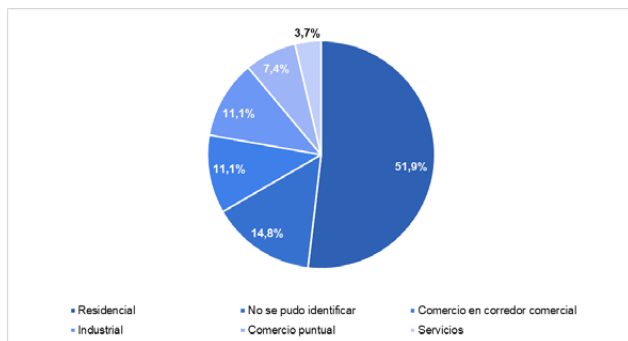


Fuente: elaboración propia con base en los datos recolectados en el trabajo de campo.

Por último, para el quinto piso, la actividad económica predominante es la residencial con el 51,9%, seguida del comercio en corredor comercial y la industria, cada una con el 11,1%, mientras el comercio puntual registra un 7,4% y los servicios el 3,7%. No se pudo identificar las actividades económicas del 14,8% de los predios.

Figura 11. Actividades económicas realizadas en el quinto piso de los lotes observados

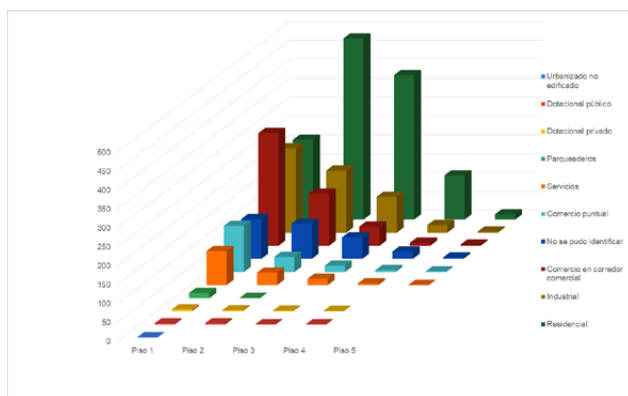
Área de actividad económica	Número
Residencial	14
No se pudo identificar	4
Comercio en corredor comercial	3
Industrial	3
Comercio puntual	2
Servicios	1
Total general	27



Fuente: elaboración propia con base en los datos recolectados en el trabajo de campo.

Con los anteriores resultados, se va conformando una impresión de las prácticas espaciales con referencia a las actividades económicas que predominan por piso, con las cuales se pueden construir los paisajes de las funciones urbanas que tiene el barrio Doce de Octubre de la ciudad de Bogotá D.C., Colombia.

Figura 12. Actividades económicas realizadas en los pisos del barrio Doce de Octubre



Fuente: elaboración propia con base en los datos recolectados en el trabajo de campo.

Al observar la ilustración anterior que integra los resultados obtenidos en cada piso, se aprecia que en el barrio Doce de Octubre hay tres actividades económicas principales que componen el paisaje de las funciones urbanas, en la cual predomina el paisaje de la función residencial, seguida por la función industrial y la función del comercio en corredor comercial. Una práctica espacial de las actividades económicas realizadas por los habitantes del barrio que emerge con esta observación, tiene que ver con las *actividades industriales*, las cuales no aparecen en los datos suministrados por la IDECA, por lo que esta actividad queda fuera de las posibles acciones de política pública que se puedan implementar en el barrio.

Es así como se pone en evidencia las diferencias que existen entre la información suministrada desde la *representación del espacio* (IDECA) y el paisaje de las funciones urbanas elaborado desde la *práctica espacial* a partir de las actividades económicas que realizan los habitantes del barrio.

Algunas reflexiones

Durante la construcción teórica y el trabajo de campo, requerida para realizar el levantamiento de información sobre el plano del Doce de Octubre de la ciudad de Bogotá D.C. - Colombia, se pudo comprobar la vigencia teórica de la triada conceptual de Lefebvre (1974), con la cual se ha podido establecer una clara diferencia entre la representación del espacio y la práctica espacial a partir de las actividades económicas que realizan los habitantes del barrio, dado que en la información suministrada por la IDECA no hay registros de la actividad industrial que hay en el Doce de Octubre, mucho menos de las condiciones en las que se realizan estas actividades, tal como se observa en la figura 13.

Figura 13. Predios en los que se realizan actividades industriales





Fuente: archivo propio.

Aunque no se sabe por qué en la información de la IDECA no aparece la actividad industrial, si existe una posibilidad que las políticas que tome la alcaldía no tengan en cuenta el aspecto industrial del barrio debido a que no cuentan con esta información, a su vez, es posible que tampoco consideren que el barrio tiene un componente predominantemente residencial, lo que puede traer consigo tensiones y desmejora de las condiciones de vida de las personas que realizan actividades industriales y aquellas que viven en este asentamiento urbano.

Respecto al trabajo de campo, la implementación del instrumento de observación barrial no participante cumplió con el objetivo de capturar la práctica espacial de las actividades económicas que realizan las personas, por lo que puede ser utilizado en posteriores trabajos y a diferentes escalas que se quieran investigar, también se consiguió una mayor comprensión al considerar la observación piso por piso. No obstante, se recomienda revisar otras plataformas de formularios en línea que posibiliten un mejor tiempo de diligenciamiento y de capacidad de datos.

Recorrer las manzanas del barrio, realizando observación no participante de los predios, ha posibilitado presenciar las complejas relaciones que se viven allí, así como diferenciar las zonas en las que el paisaje de las funciones urbanas se torna más preponderante, es decir, cuando predomina el comercio en corredor comercial, o cuando predomina el industrial e incluso, el residencial. Un ejemplo de ello, son las zonas en las que se comercializan muebles para el hogar u oficina, las cuales son organizadas y limpias pero con problemas de embotellamiento vial; en las cuadras cercanas a la plaza de mercado del Doce de Octubre, se evidencia personas en condición de habitabilidad de calle y mayor percepción de inseguridad; respecto a las zonas donde predomina el paisaje industrial, se caracteriza por los fuertes olores de los insumos utilizados para la fabricación de muebles, como la madera, el pegamento, la pintura. También, a nivel arquitectónico, se pudo observar el paso del tiempo en el barrio mediante las estructuras de los predios que fueron construidas en el siglo pasado, pero que aún continúan en pie, tal como se observa en la siguiente ilustración.

Figura 14. Predios en los que se realizan actividades industriales



Fuente: archivo propio.

Construir el paisaje de las funciones urbanas por piso, da un acercamiento más preciso frente a la práctica espacial de las personas del barrio, permite reflejar sus múltiples interacciones e indagar sobre las posibles tensiones que puedan tener. También se espera que este trabajo contribuya a la comprensión del barrio, más allá de la visión que hay de él como un lugar gastronómico y comercial. Se abre, al tiempo, un posible trabajo que explore el aspecto del paisaje cultural y político, lo cual tendrá otras implicaciones epistemológicas, metodológicas y de dinámicas en campo.

Por último, comprender algunas funciones urbanas en relación con las actividades económicas que se realizan en un barrio como el Doce de Octubre de Bogotá, aporta insumos para la discusión sobre la planificación urbana, ya que permite identificar la correspondencia de la planificación institucional con las actividades económicas que realizan las personas que residen en dichos asentamientos urbanos. A su vez, comprender las funciones urbanas de las actividades económicas permite caracterizar los sectores económicos predominantes, así como los

desafíos y oportunidades de la generación de ingresos de la población flotante y residencial. Estas temáticas a largo plazo pueden constituir nuevos temas de investigación desde la Línea Construcción Social del Espacio y la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Referencias

Alcaldía Local de Barrios Unidos. (20 de noviembre de 2023). *Alcaldía local de Barrios Unidos*. <http://www.barriosunidos.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>.

Alcaldía de Bogotá. (2018). *Caracterización de vivienda y población de la zona rural de Bogotá D.C.* Secretaría Distrital de Planeación.

Capel, H. (2002). *La morfología de las ciudades*. Ediciones del Serbal.

Instituto Para la Economía Social. (20 de noviembre de 2023). IPES. <https://ipes.gov.co/index.php/programas/plazas-de-mercado/plaza-distrital-de-mercado-doce-de-octubre>.

Lefebvre, H. (1974). *La Producción del Espacio*. Capitan Swing Libros.

Secretaría Jurídica Distrital. (2004). *Acuerdo 130 de 2004 Consejo de Bogotá, D.C.* Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=15385>



Ane
ku
mene

Walking from the Benjaminian *Flâneur* To Urban Walk in the XXI Century

Do *flâneur* benjaminiano
ao passeio de rua do século XXI

Del *flâneur* benjaminiano
al paseo callejero del siglo XXI

Laura Camila Gómez-Orjuela¹

Cómo citar este artículo:

Gómez-Orjuela, L. C. (2023). Walking from the Benjaminian *Flâneur* To Urban Walk in the XXI Century. *Anekumene*, (25), 67-76.

Abstract

Among tales and poems, between the XIX century and the XXI century, in Europe and Latin America, beings who wander around seek and feel the modern city. Walter Benjamin, introduced in the nineteenth century literature, finds the *flâneur* as a way of existence in the city. Above all, he discovered the possibility of reading in the streets the material sample of the socioeconomic structure that prevailed and prevails today. This text aims to be part of the emergent proposals to adapt the Benjamin's *flâneur* into a methodological way to read the city and understand who we are in relation to it. Walking some Colombian and Spanish streets is the excuse here to comprehend these modifications on the *flâneur* as experiences according to the time – different from Benjamin's one – and according to the space – far from the Paris of Baudelaire –.

Keywords

Flâneur; urban walking; spatial experience; Colombia; España

¹ Magíster en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Resumo

Entre histórias e poemas, entre o século XIX e o século XXI, entre a Europa e a América Latina, vagueiam seres que olham e sentem a cidade moderna. Walter Benjamin, imerso na literatura europeia do século XIX, encontrou no *flâneur* uma forma de existir no mundo, na cidade. Acima de tudo, ele descobriu a possibilidade de ler nas ruas a amostra material de uma estrutura socioeconómica que prevaleceu e prevalece hoje. Este texto pretende juntar-se às propostas emergentes para converter o *flâneur* benjaminiano numa forma metodológica de ler a cidade e compreender quem somos a partir dela. Caminhar por algumas ruas da Colômbia e da Espanha é aqui o pretexto para compreender essas mudanças nas experiências do *flâneur* baseadas no tempo – distante de Benjamin – e no espaço – distante da Paris de Baudelaire –.

Resumen

Entre cuentos y poemas, entre el siglo XIX y el siglo XXI, entre Europa y Latinoamérica, van deambulando seres que miran y que sienten la ciudad moderna. Walter Benjamin, sumergido en la literatura europea decimonónica, encuentra en el *flâneur* una forma de existir en el mundo, en la urbe. Sobre todo, descubre la posibilidad de leer en las calles la muestra material de una estructura socioeconómica que imperó y que impera hoy. Este texto pretende unirse a las emergentes propuestas de convertir el *flâneur* benjaminiano en una forma metodológica de leer la ciudad y de entender quiénes somos en función de ella. Pasear algunas calles de Colombia y de España son acá la excusa para comprender estos cambios en las experiencias del *flâneur* a partir del tiempo – distante al de Benjamin – y del espacio – distante al París de Baudelaire –.

Palavras-chave

Flâneur; passeio urbano; experiência espacial; Colômbia; Espanha

Palabras clave

Flâneur; paseo urbano; experiencia espacial; Colombia; España

*It is evident that the that action of wandering through a city
such as Paris or Buenos Aires during the night,
that ambulatory state in which, at a given moment,
we stop belonging to the ordinary world,
it placed me in regard to the city,
and places the city in relation to me*

JULIO CORTÁZAR

The man of the D Coffee-House

“What a wild story – I said to myself – is written within that bosom!” the curious seeker of the D Coffee-House said when he caught sight of the weak, ragged, and decrepit old man who transited in the crowd. “Then came a craving desire to keep the man in view, to know more of him” (Poe, 1849, p. 392). The intrigue generated by the street and especially the faces of those who pass through it, surviving the exhaustion of the crowd, the chaos, the sun, the rain, and the life in the city, has been recounted and investigated in detail. Edgar Allan Poe (1849), thanks to that man of the crowd, but above all thanks to the observer, a seeker of the trivial and the transitory, who would be on the prowl discovering the city, encapsulated in his works the existence of the walker of the city: of the possible criminal, the pretentious bourgeois, the captivating female, of the lover, of the simple street walker.

Which one of us, in these moments of ambition, has not dreamed of the miracle of a poetic prose, musical, without rhythm and without rhyme, supple enough and rugged enough to adapt itself to the lyrical impulses of the soul, the undulations of reverie, the jibes of conscience? (Baudelaire, 1869).

In his melancholic contemplation of Paris, Charles Baudelaire evidenced the existential fear where, maybe, he could find an answer by watching the beings *be* in the city.

The hundreds of thousands of all classes and ranks crowding past each other, are they not all human beings with the same qualities and powers, and with the same interest in being happy? And do they not, in the end, seek happiness in the same way, by the same means? And still they crowd by one another as though they had nothing in common, nothing to do with one another, and their only agreement is the tacit one, that each keep to his own side of the pavement, so as not to delay the opposing streams of the crowd, while it occurs to no man to honor another with so much as a glance” (Engels, 1845, p. 44).

On the contrary, when terrified, Engels described an industrial city that revealed the urban waste generated by the capitalist machine.

This *flâneur* exposed before the eyes of Walter Benjamin, as an intriguing possibility of reading the city, and as a form of existence in it. This

allows not only to contemplate the aesthetics of the street described by poets and writers who suffer the city, but also to denounce the favors and havoc left by the consolidation of an economic system, expressed in streets and bodies, tied to each other. This nineteenth-century analysis, written in the twentieth century by Benjamin, demands a re-reading of the contemporary city, which exposes the mutations not only of the urban landscapes of large cities but also of the people who now wander through their streets. The work of Benjamin demands that the twenty-first century goes into the city to find the depths of the subject that had been created thanks to the city, and there is no better way to do it than the *flâneur*.

This research article intends to use the Benjaminian wandering to find in the tumultuous streets of the cities of Bogotá, Valencia and Madrid, the lags of the production of the modern city in the twenty-first century. With the *flâneur* as a theoretical, experiential and methodological possibility, the aim is to describe the spatial experiences of these three cities based on a comparative exercise that allows analyzing the city and those who are there. In this exercise there is not only a temporal distance that exemplifies the changes in the *flâneur*. Also, this has had as its object of study the Parisian city, one of the pinnacles in the history of the Old Continent. For this reason, arises the concern to contrast the experience of the *flâneur* in a space whose history carries with it the hesitant arrival to modernity, the suffering due to colonization, and the resignation to staying alongside and below world economic powers: Bogotá, Colombia,. Paris will not be the antipode here. Spain as a counterpart in the game of colonial domination acts as the opposite for this dual analysis of the *flâneur* as a revealer of the constitution of the man who wanders through the city. The streets of Valencia and Madrid will be their possibility.

The dream of the artist

*The poet enjoys this incomparable privilege,
that he can be himself and other people, as he pleases.
Like those wandering souls who search for a body,
he enters, when he wished, the character of everyone*

CHARLES BAUDELAIRE

The Benjaminian attempts to carry out a materialist literary history, as recognized by Tiedemann (2012), to the surprise of every Marxist or critical thinker, were supported by the analysis of the works written by Poe, Baudelaire, Victor Hugo, Percy Shelley, among others. In these works, he found the description of the modern city both aesthetically and existentially. Therefore, through literature he revealed the city embodied in the human being that had been produced alongside it. Particularly, Benjamin found in the crowds the essence of the great European city and the *beings* that inhabit it. Between books and poems, Benjamin finds an entire spatial experience performed by certain particular characters. He comes across a way of existence called *flâneur*.

In times of terror, when everyone is something of a conspirator, everybody will be in a situation where they have to play detective. Strolling gives him the best prospects of doing so. Baudelaire wrote: “An observer is a *prince* who is everywhere in possession of his incognito”. If the *flâneur* is thus turned into an unwilling detective, it does him a lot of good socially, for it accredits his idleness. He only seems to be indolent, for behind this indolence there is the watchfulness of an observer who does not take his eyes off a miscreant. Thus, the detective sees rather wide areas opening up to his self-esteem. He develops forms of reaction that are in keeping with the peace of a big city. He catches things in flight; this enables him to dream that he is like an artist (Benjamin, 1997, p. 40).

Benjamin in *Charles Baudelaire: A Lyric Poet in the Era of High Capitalism* (1997) reads the consolidation of the Parisian bourgeois class through the walk of the elegant and ostentatious members of the elite of the city through the marble passages and covered skies. Upon observing the daring dandyism that accompanied his steps with turtles, to account for that surreal tempo of the walk, the great *flâneur* emerged. Thanks to Poe and Baudelaire, the analysis of Benjamin goes further. They move from the gallant but empty, to the mortuary and contemplative; to the “rebellious pathos” (Benjamin, 1997, p. 85) that reveals *another* class and other forms of relationship with the city. Together, they take a close look at *flânerie* and non-*flânerie*. They find in the crowd the gallant lady who shows off her class belonging with the flow of her steps on the street; they discover the asocial one isolated in the city; and the anonymous of dubious class who tries to slip away among the river of bodies that parade there to be able to find themselves in the crowd in a coexistence relationship. But above all, they discover a dangerous suspect who is there, the one who sees, but cannot be seen. For Benjamin (1997) “that stranger is the ‘*flâneur*’” (p. 48) and “the crowd is not only the newest asylum of outlaws; it is also the latest narcotic for those abandoned in the crowd. The ‘*flâneur*’ is someone abandoned in the crowd” (Benjamin, 1997, p. 55).

The bustle of the city, as Benjamin could say, that the walkers must suffer, is also an existential experience, one that through the *flâneur* and the walking observation, the self-awareness is on alert (Benjamin, 1997). This reveals the depths of the capitalist spirit in the common walker, in the streets that are for themselves and in their own experience as an observer and observed at the same time. In the confrontation of walking rhythms, Benjamin finds an experiential contrast that relates the material distinction that constitutes the subjectivity of the looked-at walker and the looking walker. The protest of the slow pace of the *flâneur*, attentive, investigative, curious, subtle, and patient, is nothing but a resistance against the chaos of the hectic, mechanical and alienating rhythm of the crowd (Benjamin, 1997). It is nothing more than a clear example of the dichotomies of that spirit of capital, which is embedded in the pulsations of the heart accelerated in the way that we walk.

The *flâneur* exists based on a dual relationship: the walker who observes exists thanks to the presence of the other walker who is observed. The *flâneur* presents itself as the walker/merchandise who walks gallantly looking at the other merchandise exhibited in the passage, or as an anonymous person who immerses himself in the mass and is absorbed by it without encountering resistance. However, the *flâneur* is essentially embodied by a curious detective who searches the crowd for any signs of suspicious existence. It is presented as that omniscient entity that, from the glass, observes, judges, lets itself be carried away by the crowd, opens itself to the mood of the *being* that is in the street. The *flâneur* fights with the built city and the city that is built daily on the belly of a great monster that with claws takes the pedestrians like chess pieces and arranges them on that street board, as the *capitalisme* brain that the chimera head houses wants. It bets on unmasking it.

Here is the dream of the artist! Of the pseudo-poet who sees, hears, smells and feels the city, it is the bourgeoisie, the vagabond, the salaryman. It is the great and the nobody; it is the city; it is the water that washes away the filth of the asphalt that is transmuted into the rat that runs through the sewer, the one that gets carried away by the “religious intoxication” (Benjamin, 1997, p. 56) of the big cities. The *flâneur* is the walker and the one who sits. It is the one who sleeps on the street and the one who looks at it from the skyscrapers. It is the spiritualist who changes its shape, who becomes in nothing to become everything, who gives itself over the “intoxication to which the *flâneur* surrenders” (Benjamin, 2012, citado en Tiedemann, 2012, p. 123). All that to let us understand how we are made of the city.

The lost botanist

*Anyone who is capable of being bored in the crowd is a blockhead.
I repeat: a blockhead, and a contemptible one*
CHARLES BAUDELAIRE QUOTING GUY.

According to Benjamin, the *flâneur* is above all an attitude of those “who goes botanizing on the asphalt” (Benjamin, 1997, p. 99). It is also triumphant curiosity that makes observation a purge of the intentions of the detective who, freed from the clutches of the crowd, is ready to go out on the prowl. And this possibility of discovery, with the passing of time, has been taking advantage of everyone concerned about what is happening out there in the city. Thus, the *flâneur* has appeared in the twenty-first century as a relevant investigative technique as it reinforces the estrangement to which the curious must be submitted, a feeling of estrangement when wandering through a well-known place through the “art of inhabiting the indeterminate”² (Durán, 2011, p. 141). Also, for the valuable possibility of matching the sensual experiences of the urban being with the morphologies of a city that evidenced the economic structure that has given it its shape and purpose.

2 This and coming direct quotes by Duran (2011) are my own translation.

The *flâneur*, adopted by ethnography, as an ethnographic attitude, appeals to the gaze and demands from the body an expansion of the sensory experience of those who inspect the place, to find great revelations based on everyday life and minute details of the city. Durán (2011) points out that this technique allows us to concentrate attention on the movement, on the flows and on the ephemerality of space, thus,

el espacio público aparece como un mundo por descubrir, que incita a realizar una profunda “botánica del asfalto” (Benjamín 1972), fisiologías de todo tipo que pretenden maravillarse de lo cotidiano y encontrar lo inesperado de la ciudad. Dice Benjamín sobre su función: “reconstruir topográficamente la ciudad, diez, cien veces, a través de los pasajes y de las puertas (...) los rostros más secretos de la ciudad se sitúan en su parte más recóndita (1972:130) (Benjamin, 1972, citado en Durán, 2011, p. 141).

According to the author, the *flâneur* is one of the heuristic resources that allow us to understand the city and urban life “from the everyday life, the subtle, the minuscule and those ‘others’ empirical references that would not be worthy of being presented in any book of official history” (Benjamin, 1972, citado en Durán, 2011, p. 138). All this, thanks to the invigoration of the “spirit of curiosity, which makes them a keen observer of the manifestations of the urban” (p. 140), and to the mediation and exploration of the senses, possible while wandering the street, with the tempo and the detective and pseudo-artistic intentions typical of the experience. “She or he walks through the crowd, driven by their intellectual prowling; They deliberately make the decision to know, choosing paths to apprehend like a ‘photographic machine’, the small details of everyday life” (Durán, 2011, p. 140).

As mentioned above, the Benjaminian project allows us to understand the *flâneur* as a critical technique of the aesthetics of capitalism. In this way, the “urban scientist” (Durán, 2011, p. 141), anthropologist, urban planner, sociologist, or others could capture the everyday life in the final product as a sample of the structure that dominates the daily lives of subjects in the city. “Looking, seeing, observing, contemplating what others do not see because it is too common, and what they themselves do not necessarily see every day” (Durán, 2011, p. 140), assuming the role of “a kind of researcher lost in the crowd, who acquires a deep reflection, rather than a simple voyeurism of those who only look without delving into the image they perceive or the messages of ‘others’” (Durán, 2011, p. 141), allows us to portray and relate the hidden face of the city and the economic ground on which it was built centuries ago.

For López (2017), this transformation between the *flâneur* experience and the technique can be assumed as one of the methodological possibilities of the urban walk, along with the drift. With focus on the historical evolution of the *flâneur*, López discovers in this a possibility of finding, in the missed city, an urban spectacle that allows the researcher to subtract his own identity to adopt an amorphous essence among the crowd. Likewise, López (2017) quotes the Benjamin (1982) of the *Berlin childhood around 1900*, to remember the importance of getting lost, of wandering

aimlessly, as a key piece for the experience of the walk. “Importa poco no saber orientarse en una ciudad. Perderse, en cambio, en una ciudad como quien se pierde en el bosque, requiere aprendizaje” (López, 2017, p. 26).

As described above, this article shares the experiences of that loss in the modern city of the twenty-first century, in the classic European city but also in forgotten South America. Hence, through the *flâneur* as an investigative urban walk, appealing to the deep experience in the place, transformed into a dense description being faithful to its adoption by ethnography. In field notes, the experience of twenty hours of wandering, non-consecutively, through the pedestrian streets of these two countries will be registered. A decoding matrix of the gaze is carried out, and a systematization of the experience will be examined here.

A commitment as such requires a new methodological design since the theorization of the *flâneur* is old, but the consolidation of a methodology to read the city based on Benjamin is a recent effort in the field of geography. Thus, the search for Benjamin's physiologies is proposed here as an access route to start the reading of the public space, as an intimate and internal space. When “the street becomes a dwelling [home/house] for the *flâneur*” (Benjamin, 1997, p. 37), we find two parts of the same system: the morphology of the street (the Parisian passages) and the physiology of the subject who remains in it (the pedestrian bourgeois). Based on this structure, the city (face of the prevailing economic system) will be described, thanks to the decoding of the gaze of the botanist/asphalt detective. These walking observations or urban walks were carried out in the three cities for a fragmented period of twenty hours that allowed the space to be observed in its entirety, based on its dual possibility: day/night, regular day/holy day, in the month of December which is different from the rest of the year because of Christmas rituals. The systematization of the field notes was carried out through an analysis matrix in which the three cities were compared based on: the morphologies of the city (sidewalks – what is below –, walls – what is at each side –, and heights – what is up there –); and the physiologies of the subjects (consumption, aesthetics, and relationships) (Graphic 1).

Graphic 1. Morphologies of the city and physiologies of the subjects, comparative matrix.

COMPARATIVE MATRIX				
Morphology Physiology		Bogotá	Valencia	Madrid
Space	Sidewalks			
	Walls and buildings			
	Heights			
Subject	Consumption			
	Aesthetics			
	Relationships			

Source: own elaboration

El spleen de la Séptima

The Seventh street currently runs through Bogotá for approximately thirty kilometers, from the Bella Vista neighborhood to the Guacamayras neighborhood and crosses uninterruptedly five divisions of the city (Usaquén, Chapinero, Santa Fe, La Candelaria, and San Cristóbal). The transition from one extreme to the other allows any Colombian or foreigner to learn a little about the social and economic structure of the capital of Colombia, also its history, and the life experiences that its inhabitants can have, all thanks to the study of the morphology of the eastern zone of Bogotá.

At the north of the city, from the Seventh street, you can see neighborhoods called invasions, located on the slopes of the hills that lead the observer to think about the settlement of the city based on forced displacement due to the war in Colombia, therefore in segregation dynamics, marginality, and practices of underground economies. A few kilometers further south, but still at the north of the city, it is also possible from that street to appreciate one of the most expensive sectors of the city. The price of land can vary abruptly, causing the rent of an apartment to vary from 100 to 2500 USD or more (around 325 USD is the minimum wage in Colombia). To get to the city center you must also cross one of the financial areas of the city. There you begin to see the center of Bogotá, announced by the presence of the Colpatría Tower, most of the time illuminated with some flags of the country or a special message of the day. The pedestrian-only section of approximately two kilometers begins there, of which 300 meters or so, are part of the semi-private area of the Casa de Nariño, the presidential residence. After that, the street continues bordering the periphery of the city with neighborhoods intended for the working class of the city that still sits in the eastern hills.

Picture 1. December 9th, 2023, Plaza de Bolívar – Bogotá, Colombia.



Source: own elaboration

Why is the pedestrianized Seventh street worthwhile to watch? Like the entire Seventh street, its pedestrianized segment has houses, streets, and buildings with diverse uses, therefore, the people who pass through the street are equally varied depending on the time and day of the week.

Large financial and ministerial buildings can be easily seen, the Congress itself and the Palace of Justice, one day taken over by the M-19 guerrilla, are there. During the week (Monday to Friday), around 8:00 a.m., male and female workers begin to circulate there, dressed as required by this sector, but at other times, they disappear from there. As the sun goes down, other faces take precedence on the street. Young university students mingle with street vendors who have been there since early hours, they arrive at 6:30 a.m. or 7:00 a.m. to make use of the public space. Blankets are spread on both sides of the sidewalks on which lie objects as different and as questionable as knives, used orthopedic splints, used clothing or chipped glasses. All this within less than fifty steps walking along the edge of old buildings, graffitied with great works that tell the history of the country.

This scene is somewhat more exotic on Friday afternoons and weekends, especially on Sundays and holidays when the bike path is open. In addition to street vending, partly regulated by the Mayor's Office, many artistic shows take place so that the street turns into a cultural exhibition center. Dancers, musicians, and human statues rub shoulders and support each other to attract the gaze of the walkers who swarm the place. But likewise, indigenous people appear offering shows of witchcraft, sellers offer rigged games to make you lose money, and others offer views of the Monserrate hill through telescopes on the street. And among all of them and the spectators of all ages, who go as a family, as a couple, among friends or alone, there are homeless people, thieves, and dealers of psychoactive substances.

As the night passes the strong smells of the street, of fried foods and urine, the noise of the speakers that stun the walkers, the voices of hundreds of people gathered in the same place, the lights of the balloons and Christmas accessories for sale are disappearing. The deafening noise that characterizes the Seventh street in the center is disappearing. It is there when silence takes over the streets, but above all, a part of the population that has a class condition that allows them to overcome the fear that comes with walking a Latin American city late at night. Homeless population and drug addicts take over the place. In some street corners the lights of the *basuco* pipes (like crack) twinkle when some people light up. The carnival noise of a social manifestation, or the strike of the clock that times the chess moves of those from different classes who face each other at the tables that are set up there disappears. It is replaced by the laughter of homeless people who go out for a walk, by the engines of police cars, or by the walk of other intrepid young people who dare to challenge the city: "They don't ask, hey see you; they wait for you, they follow you, then, they stabbed you in the back and that's it" (Aguilar, personal communication, 2023) the policeman warned about the criminal gang that controls the place: El Tren de Aragua. With the Venezuelan migration the power of this gang spread throughout Latin America. With these criminal practices in some cities increased murders, kidnappings, tortures, mutilations, drug trafficking control, robbery and showed new *modus operandi*.

An open sky passageway in La Plaza del Ayuntamiento

Pedestrianization in the city of Valencia is somewhat different from Bogotá. One could thus speak of a semi-pedestrianization of the historic center or the Ciutat Vella. The pedestrians of the area walk slowly through the streets when suddenly a car may appear behind them requesting for a space to move. Even narrow alleys are surprisingly used by cars or motorcycles. The fully pedestrianized areas coincide with the main squares in the center, Plaza de la Virgen, Plaza de la Reina, areas near Lonja de la Seda, but the main one, the largest, is undoubtedly Plaza del Ayuntamiento. Likewise, the occupation of the sidewalks by Spanish-style bars and restaurants, that is, with tables on the street arranged to serve tapas and beers, influences the spatial practices of passers-by who thus manage to take up a good proportion of sidewalk so that, with the reduction of road space for cars, the interests of idle pedestrians, tourists, merchants, and drivers manage to converge on the same street. There is a type of reduced pedestrianization that pedestrianizes non-pedestrianized areas. The occupation of public space in this place is noticeably different from its use in Bogotá.

The location of buildings of heritage value, added to the presence of several luxury hotels, makes the landscape change substantially. The commercial offer of the Plaza del Ayuntamiento connects with other sectors such as Avenida Colón where it will be easy to find people shopping in stores like Guess, who will then parade through the Plaza displaying their bags without any fear of them being stolen violently as would happen in the capital of Colombia. The clothes and aesthetics of many of the people who pass through the Plaza show a class belonging that is opposite to the dynamics of Bogotá. Day and night, tourist traffic is abundant although crowds do not form as overwhelming as those in Bogotá.

Thinking about Benjamin's physiologies in the center of Valencia makes difficult the readings of the subjects who walk the street, even more when it is done by a stranger to the Spanish culture. The clothes are similar, the bodies are similar, the ways of walking and speaking are difficult to distinguish except when they are tourists, which is easy to identify. At night the women wear their best clothes and makeup. Those who go out seem willing to spend money in other relevant stores in the area or in an elegant restaurant. Even though it maintains good prices in the area, it is offered to a consumer who has specific economic conditions.

Picture 2. December 15th, 2023, Plaza del Ayuntamiento – Valencia, España.



Source: own elaboration

At first glance, poverty in the center of Valencia is localized. Maybe every five blocks you can find a beggar asking for change. In Bogotá, it would be possible to find five beggars every block. Likewise, in the Plaza del Ayuntamiento, especially at night, a consumer offer emerges that contrasts with the one that occurs inside private places. Above all, the black population, derogatorily called Moors, offer balloons with LED lights and light butterflies for children. They dress somewhat differently, but in the average walker it is not easy to identify a class distinction. This reading was denied by a professor at the University of Valencia. He stated that in the Plaza “there is everything”, there are people with money and without money. This implies then that not having money in Valencia is very different from not having money in Bogotá. The conditions of poverty and marginality in these two cities are indeed different, they configure different urban landscapes and organize people in the city in different ways.

In some other squares, it is possible to see street artists offering their works. They are minimal compared to the ones that appear in the Seventh street. On the other hand, only a fraction of the informal labor made from necessity appears here, and it is not easy to contrast them. Developing survival mechanisms in urban centers is also different in these two spaces. The example of this is the presence of those subjects who collect money when they offer photographs with them because they wear flashy and well-made outfits: in Bogotá it is easy to find *Doctor Chapatín* or *El Chavo del 8*; In Valencia they wear big costumes, made of animated figures like *Minions*. In Bogotá there are about three or four per block; in Valencia there are three or four every ten blocks, approximately. Not only the amount varies, but also the aesthetics of the performer and those who pay for the photo with them.

La Gran Vía, le Grand Écran

It is not easy to compare one of the most important streets in the world with the Seventh street in Bogotá. Its nature is simply different. Despite the great pedestrianization plan for the central area, the Gran Vía of Madrid is divided by the street still arranged for vehicle traffic, which means that the crowd is constant there, particularly on one side, this having the greatest resemblance to Bogotá. Designer shops can be found there, you can access a Rolex if you go to the end of the street, you can also dine in elegant restaurants and stay in luxury hotels. The buildings, like in Valencia, are of high value due to their traditional design, well-lit at night, which contrasts with the advertising displayed on large high-definition screens, which seem to bombard the walkers. Gran Vía has been called the Times Square of Europe.

The cultural range in the area is very wide but similar. The importance of theaters as centers of socialization is recovered over time, and large posters announce the shows, especially musicals or similar, that are available. Art does not go out onto the streets with great magnitude. However, some nights and on a few blocks, you can find some musicians playing for the walkers.

Since that Madrid is one of the most important cities on the old continent, people who travel along Gran Vía are all diverse. There is not a socially apprehended and enforced dress code. People walk in different ways, talk in different manners and in various languages or much more varied accents. People of different races and origins walk, and it becomes a little more difficult to assert that a particular social class dominates the street. Although poverty is ultimately not like what can be observed in Colombia, it is not possible to say that all passersby look similar.

Without a doubt, the most surprising thing about the big city is the extension of the street to the entire central area, which seems to be multiple, which has been pedestrianized. The Gran Vía, with different branches, becomes a *Gran* area. In these lines that emerge from it, on very few occasions, a small distribution of crafts for sale in the streets appears, but in a truly minuscule proportion compared to Bogotá. The pace of walking in these adjacent streets slows down a little more.

Picture 3. January 4th, 2024, Gran Vía – Madrid, España.



Source: own elaboration

The slight similarity that can be found between Gran Vía and the Seventh street lies in the appearance, a scarcity of a certain type of begging there. It is a little more common to find homeless people begging for change using signs demanding help. This phenomenon is also associated with the presence of drug users who occasionally appear sitting on the sidewalks of the main street in Madrid and who peacefully coexist with the crowd that comes to the place for leisure and consumption. Not in the same proportion though. Not increasing criminal activity.

In conclusion, the Gran Vía of Madrid can be seen as the evolution of the Parisian passageway studied by Benjamin. It is its adaptation to twenty-first century capitalism. The masses that pass through the place, who no longer walk at a slow pace, but rather embody in themselves the hustle and bustle of the contemporary chaotic city, make use of the space to delight in the landscape that offers goods that for some are available, but not for others. On this street, nationality, class, gender, ways of dressing or speaking do not seem to matter. Everyone seems to be welcome in this stunning bazaar.

A crystal of reflection: the city as a mirror of capitalism

The *flâneur* could appear before the eyes of many as the stylization of a weak idleness for an investigation, however, in times where walking has been relegated, making use of the experience of wandering through the streets as an immersion in a city that was designed with certain purposes

in mind and under certain economic, political and, above all, ethical principles, it was considered a possibility in expanding the view towards the contemporary city. This was based on a reading of the modern city of the nineteenth century that recounts the consolidation of a machine revolution that changed the ways of living in space, especially in the old continent.

The *flâneur* as an experience of the walker, but also of the researcher who pursues a pedestrian, has a clear inclination towards the sensory sensitization that the street made possible when it is looked at and walked. Thus, it is possible to make a reading of the existence of the *being* that walk, and of the aesthetics that are constructed in the act of walking. Walking with the eye of the *flâneur* implies taking in the street almost as a work of art and the study of the city becomes a study of the art history of the city. In other words, a history of the “unconscious society” in which the distance between aesthetic objects and pragmatic acts makes the essence of society transparent (Tiedemann, 2012). In short, this journey finds in the work of art, that is the city, the face of the superstructure of the mutant capitalism.

This aesthetic-spatial experience read by Benjamin as a “materialist literary history”, thanks to the readings of Baudelaire and Hegel (Tiedemann, 2012), understand the consolidation of capitalism as a process that is both aesthetic and structural dialectical duality. It opposed the art to lack, the ideal to reality, the opulent to the asocial, the bourgeois to the rebellious. In this comparative exercise in which two societies with opposite historical positions of power are contrasted, it is possible to find these dichotomies in the streets, and in the people who walk through them. Even when establishing an experiential distance of such magnitude, it sometimes seemed so abrupt that the comparison seemed to lose meaning.

For Baudelaire, Parisian experiences are a *spleen*: they are charged with melancholy and are crossed by the sensation of eternal existential anguish, the result of these oscillations between the samples of infernal and celestial scenes that can converge there. The Seventh street in Bogotá, the old Calle Real, the main artery of the historic center of Bogotá, seems to relate and portray that *spleen* as an existential-spatial condition, but with dynamics of social and spatial degradation not seen by the poet. Even when there is more than 8.000 km between the Paris of Baudelaire and Bogotá, and the difference in time period is great, today the Seventh street is far away from the Gran Vía and the Plaza del Ayuntamiento due to the economies that mobilize the place and the social classes that use the street, as producers or consumers. The underground economies that Bourgois (2010) spoke about energize population flows but also exercise control over them. Although the *flâneur* sharpens the observation, they require moments of interaction with the space, that is, with the people who remain there, to reveal those illegal networks that function while they are invisible.

In addition to what has been said above, the visible existence of survival economies, informal jobs that must be tinged with the force of spectacle

is sometimes surreal. The distinctions that are woven between Colombia and Spain are very telling. The Seventh street tells the story of a country and a region that in the twenty-first century must seek and search for survival mechanisms that allow it to obtain money to cover basic needs on the verge of marginality. Likewise, begging has different proportions in both countries. The center of Bogotá is a showcase for the exhibition of lives that do not even manage to reach a margin of protection of human dignity, mediated by drug consumption also understood as the example not only of a personal decision, but of an economic and public mental health services unable to reduce the homeless population.

Thus, the people with the shape of a crowd, who appropriate the streets studied are diverse, without a doubt, but certain generalities are impossible to ignore. Mainly in Valencia, the ostentation of capital or at least economic possibilities that guarantee consumption for the middle class are there. Pedestrianization is a space that lends itself to slow traffic, like that of the bourgeois class of the nineteenth century, who calmly enjoys the city, while styles of clothing and objects purchased in high-value stores are displayed. In Madrid, on the other hand, Benjamin would find the evolution of the Parisian passageway that exhibits merchandise and turns walkers into merchandise, now, through the high-definition screens that encourage consumption, and the wide range of clothing and article stores that have been established, configured in the common imagination as key to accessing happiness and class belonging that can be deceived depending on what is consumed and what is not. Given that the Gran Vía is open to the entire world, neither class nor race seem to be access filters. Consumption and the street are no longer available only to the pedestrian bourgeois, it is within the reach of the businessman, the high or low category tourist, the documented migrant as well as the undocumented, the Spanish, the Latino, the Asian, the Arab, and of the wrong-called Moor too. The democratization of consumption appropriates this open-air passageway. In Bogotá, despite the lack of Rolex, Lacoste or Guess stores, the majority of the popular or working classes go out to take over the street, to demand the offer of low-cost stores that democratize consumption that others would not want to take advantage of: the one that offers some cheap hand-made desserts exposed to the dirtiness of the street, the one that offers sugar cane juice, or the fried intestines with old oil with a terrible smell. Not like the Valencian paella with fancy glasses of sangria, or Spanish tapas with high-quality beers.

This investigative commitment invites the Benjaminian *flâneur* to continue finding in the streets of Bogotá and Latin America botanical samples of the aesthetics of the city, in those works of art and works of capital. The evolution of the *flâneur* as the spatial-existential experience of the walker, into the spatial-existential experience of a researcher, will allow the social science and geography to access a city rarely seen from the most emotional and organic part of the body that looks, and listens to the street and feels it when walking. Above all, making the *flâneur* a lens of reflection that allows the city to be read as a reflection of the capitalist

mode of production, will allow us to denounce the ways in which capital has become embedded in ways of dressing, walking, speaking and consuming that express the relationships of inequality and marginality that must be eliminated from the urban landscape in a not-so-distant future. With the help of Poe and his multitude, Baudelaire and his *spleen*, we can walk from the Benjaminian *flâneur* to the urban walking in the twenty-first century, it will be possible to understand a city that deserves to change because of its people.

References

- Baudelaire, C. (1869). *París Spleen*. New Directions.
- Benjamin, W. (1997). *Charles Baudelaire: A Lyric Poet in the Era of High Capitalism*. Verso.
- Bourgois, P. (2010). *En búsqueda del respeto. Vendiendo crack en el Harlem*. Siglo XXI editores.
- Durán, L. (2011). Miradas urbanas sobre el espacio público: El *flâneur*, la deriva y la etnografía de lo urbano. *Reflexiones*, 90(2), 137-144.
- Engels, F. (1845). *The great towns*. In F. Engels, *Conditions of the working class in England* (pp. 44-72). Panther Edition.
- López, S. (2017). *El paseo urbano como estrategia metodológica de análisis de la ciudad: Indagación en las metodologías de evaluación de la ciudad desde un enfoque estético-artístico*. Editorial Académica Española.
- Poe, E. (1849). The man of the crowd. In E. A. Poe, *Edgar Allan Poe. Poetry, Tales, and selected essays* (pp. 388-396). The Library of America. https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Poe_Man.pdf
- Tiedemann, R. (2012). Baudelaire, un testigo en contra de la clase burguesa. En W. Benjamin, *El París de Baudelaire* (pp. 9-42). Eterna Cadencia.



E

Ane
ku
mene

Comprensión de las experiencias frente al manejo de las emociones y las resiliencias en adolescentes ¹

Understanding the Experiences of Managing Emotions and Resilience in Teenagers

Compreendendo as experiências de gestão de emoções e resiliência em adolescentes

Yuri Viviana Quiñones-Ramos²
Cindy Patricia Mora-Narváez³
Eliana Carolina Velazco-Rincón⁴

Cómo citar este artículo:

Quiñones-Ramos, Y. V., Mora-Narváez, C. P. y Velazco Rincón, E. C. (2023). Comprensión de las experiencias frente al manejo de las emociones y las resiliencias en adolescentes. *Anekumene*, (25), 78-86.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo comprender las experiencias de gestión de emociones y construcción de resiliencia en adolescentes de 13 a 17 años, con el propósito más amplio de mejorar su capacidad emocional. Si bien existe una extensa literatura sobre la gestión de emociones y resiliencia en adolescentes, gran parte de ella pasa por alto la importancia del contexto y el territorio. Este estudio aporta nuevos conocimientos al enfatizar la expresión de emociones adaptadas a las necesidades específicas del territorio y al contexto contemporáneo en el que viven estos adolescentes. Los hallazgos de esta investigación están destinados a ser aplicables a situaciones futuras, proporcionando herramientas prácticas para el desarrollo emocional y de la resiliencia. El estudio confirma que el análisis de las emociones y los factores contextuales profundiza nuestra comprensión de cómo las personas sienten

y responden a diversas situaciones. Los objetivos específicos del programa de intervención incluyen investigar, categorizar y analizar las experiencias de los adolescentes relacionadas con la gestión emocional y la resiliencia. La investigación utiliza una metodología cualitativa, involucrando a un grupo de 13 adolescentes de una institución educativa. La recolección de datos se lleva a cabo mediante entrevistas individuales con cada participante. En última instancia, este estudio busca identificar y documentar las experiencias de los adolescentes en la gestión de emociones y la construcción de resiliencia, ofreciendo conocimientos valiosos para iniciativas educativas y de desarrollo.

Palabras clave

Investigación; emociones; resiliencia; adolescentes; contexto

¹ Artículo original derivado del proyecto de trabajo de grado titulado: *Comprensión de las experiencias frente al manejo de las emociones y la resiliencia en adolescentes de 13 a 17 años en una institución educativa de la localidad de Kennedy*, desarrollado en la Corporación Universitaria Iberoamericana. Especialización en Desarrollo Integral de la Infancia y la Adolescencia (Bogotá-Colombia).

² Psicóloga por el Politécnico Grancolombiano.

³ Nutricionista Dietista de la Universidad Metropolitana de Barranquilla.

⁴ Psicóloga de la Universidad de Pamplona.

Abstract

This research aims to understand the experiences of managing emotions and building resilience in adolescents aged 13 to 17, with the broader goal of enhancing their emotional capacity. While there is extensive research on emotion management and resilience in teenagers, much of it overlooks the significance of context and territory. This study contributes new insights by emphasizing the expression of emotions tailored to the specific needs of the territory and the contemporary context in which these adolescents live. The findings of this research are intended to be applicable to future situations, providing practical tools for emotional and resilience development. The study confirms that analysing emotions and contextual factors deepens our understanding of how individuals feel and respond to various situations. The specific objectives of the intervention program include investigating, categorizing, and analysing adolescents' experiences related to emotional management and resilience. The research employs a qualitative methodology, involving a group of 13 adolescents from an educational institution. Data collection is conducted through individual interviews with each participant. Ultimately, this study seeks to identify and document the experiences of adolescents in managing emotions and building resilience, offering valuable insights for educational and developmental initiatives.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as experiências de gestão de emoções e construção de resiliência em adolescentes de 13 a 17 anos, com o propósito mais amplo de aprimorar sua capacidade emocional. Embora haja uma vasta literatura sobre a gestão de emoções e resiliência em adolescentes, grande parte dela negligencia a importância do contexto e do território. Este estudo oferece novos insights ao enfatizar a expressão das emoções adaptadas às necessidades específicas do território e ao contexto contemporâneo em que esses adolescentes vivem. Os resultados desta pesquisa têm a intenção de ser aplicáveis a situações futuras, fornecendo ferramentas práticas para o desenvolvimento emocional e da resiliência. O estudo confirma que a análise das emoções e dos fatores contextuais aprofunda nossa compreensão sobre como os indivíduos sentem e respondem a diversas situações. Os objetivos específicos do programa de intervenção incluem investigar, categorizar e analisar as experiências dos adolescentes relacionadas à gestão emocional e à resiliência. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa, envolvendo um grupo de 13 adolescentes de uma instituição educacional. A coleta de dados é realizada por meio de entrevistas individuais com cada participante. Em última análise, este estudo busca identificar e documentar as experiências dos adolescentes na gestão de emoções e na construção de resiliência, oferecendo insights valiosos para iniciativas educacionais e de desenvolvimento.

Keywords

Research; emotions; resilience; adolescents; context

Palavras-chave

Pesquisa; emoções; resiliência; adolescentes; contexto

Introducción

Este artículo se sustenta en nuestro interés por abordar el tema sobre el Manejo de las emociones y la resiliencia en adolescentes de 13 a 17 años de la localidad de Kennedy, conocer los lineamientos y perspectivas que luchan por entregar un sustento teórico, considerando que, con nuestra investigación, pudiéramos también contribuir a tal cometido. La resiliencia es concebida por Walsh (1998), como el resultado de la interacción de los procesos internos del individuo con su medio, que le permiten recobrar de la adversidad y salir fortalecido de ella, como así también dueño de mayores recursos.

Por lo tanto, sería un proceso activo de resistencia, autocorrección y crecimiento como respuesta a las crisis y desafíos de la vida. A fin de estudiar el manejo de las emociones y la resiliencia, se hace necesaria la presencia de un instrumento que pueda medir el constructo de forma integrada con el fin de dar cumplimiento al objetivo planteado, el cual es comprender las experiencias frente al manejo de las emociones y la resiliencia en adolescentes de 13 a 17 años en una institución educativa de la localidad de Kennedy.

La presente investigación nace de nuestro interés por obtener resultados empíricos que nos den el sustento metodológico para entregar indicios de las posibles soluciones a problemas prácticos, que en la actualidad giran en torno al tema, como lo es la definición del concepto de resiliencia y el problema que esto conlleva en su correcta medición. El presente texto consta de tres partes principales.

En la primera de ellas se muestra la descripción general del proyecto y la motivación para la realización de la misma en una institución de la localidad de Kennedy en torno a esta temática. Seguidamente, en esta misma parte, se exponen las razones que justifican la realización de este estudio. En la segunda parte se recoge el diseño metodológico que se utilizó en el desarrollo de esta investigación, en este caso, la metodología cualitativa con diseño fenomenológico, con la aplicación de entrevistas a profundidad realizada a una muestra por conveniencia de 13 adolescentes, población objeto de este estudio. Luego, se procede a presentar los resultados de nuestro estudio, junto al proceso de análisis. Finalmente, en la tercera parte se plantean las conclusiones a las que se llegó mediante esta investigación, presentando algunas proyecciones y limitaciones de esta.

Material y método

Para alcanzar satisfactoriamente los propósitos planteados en la investigación, se empleó una metodología cualitativa con diseño fenomenológico, mediante la cual se intentan comprender los fenómenos en sus contextos naturales mediante los significados, experiencias, creencias, pensamientos y reflexiones que les otorgan las personas.

A través de la metodología seleccionada, se busca comprender las experiencias frente al manejo de las emociones y la resiliencia en adolescentes de 13 a 17 años en la localidad de Kennedy, al igual que las distintas realidades y/o vivencias percibidas desde las propias realidades internas, el contexto que les rodea, la opinión, las experiencias y significados del grupo de adolescentes. El método y la técnica cualitativa permitirán rescatar la cotidianidad de las y los adolescentes.

En referencia al método de investigación y análisis de datos, se adopta el diseño fenomenológico basado en la teoría de Carl Rogers. Esta investigación fenomenológica presenta una descripción de las experiencias comunes y diferentes de los individuos estudiados.

La población objeto de estudio para el desarrollo de la presente investigación son adolescentes, de entre 13 a 17 años, que estudian en una institución educativa ubicada en la localidad de Kennedy, departamento de Cundinamarca.

La población es de 180 adolescentes estudiantes de ambos sexos, la muestra es por conveniencia y fue de 13 adolescentes en los rangos de edad de 13 a 17 años.

Con el fin de dar cumplimiento a los objetivos planteados, se precisa el instrumento Formato de Entrevista por medio del guion de prototipo; para la implementación se aplica un consentimiento informado.

Este trabajo investigativo presenta los procesos que se vienen realizando en educación y la manera como estos están influyendo en el desarrollo integral de los adolescentes en sus entornos, haciendo un análisis riguroso bajo la perspectiva de la Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner, desde aquí se establecen las características de la educación en cada uno de los sistemas seriados de la teoría ecológica, partiendo de las observaciones y entrevistas en cada espacio escolar.

El uso de entrevistas como método de recopilación de datos comienza con la suposición de que las perspectivas de los participantes son significativas, cognoscibles y susceptibles de hacerse explícitas, y que sus perspectivas afectan el éxito del proyecto. Se opta por una entrevista, en lugar de una encuesta con lápiz y papel, cuando el contacto interpersonal es importante y cuando se desean oportunidades para dar seguimiento a comentarios interesantes.

De acuerdo con el análisis de los datos obtenidos a través de la aplicación de las entrevistas antes mencionadas, tendiente a realizar los ajustes que fueran necesarios para su perfeccionamiento, labor que, en el caso del instrumento creado, básicamente estuvo dirigida a modificar aspectos relacionados con la redacción de los ítems, con el fin de evitar ambigüedades u otras situaciones que pudieran interferir en la comprensión que los participantes hicieran de las mismas.

Conforme con el Acuerdo 11, literal (a), esta investigación no presenta riesgos, ya que se trata de estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos, y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio. Esto incluye la revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros métodos en los que no se identifican ni se tratan aspectos sensibles de la conducta de los participantes. Por último, se velará por el bienestar de los participantes, cumpliendo con los artículos 12, 13, 14 y 15 de la misma resolución.

Resultados

En nuestra investigación, primeramente, se procedió a describir los datos por categorías, en este caso, el constructo de resiliencia y los factores que, según la teoría, influían sobre el desarrollo de esta, figurando entre ellos, características personales, familiares, del entorno escolar y de la comunidad, como se ha descrito en el marco metodológico.

Seguidamente, se trabajó en la construcción del Guion de prototipo, para proceder con la elaboración del formato de recolección de datos; como tercer paso, se envió el instrumento construido a la asesora del proyecto, con el fin de que esta pudiera revisarlo y ofrecer retroalimentaciones al respecto, explicitando su opinión profesional respecto de lo adecuado o inadecuado de las diferentes afirmaciones contenidas.

En cuarto lugar, y con el instrumento ajustado según las sugerencias dadas por la asesora, se procedió a aplicar la entrevista a una muestra por conveniencia de 13 estudiantes entre 13 a 17 años de la localidad de Kennedy, para así poder transcribir y codificar la data con base en la información recolectada, lo que permitió la realización de la tabla de las familias de códigos.

Como quinto paso, se dio inicio al trabajo de análisis de los datos obtenidos a través de la aplicación antes mencionada, tendiente a realizar los ajustes que fueran necesarios para su perfeccionamiento, labor que, en el caso del instrumento creado, básicamente estuvo dirigida a modificar aspectos relacionados con la redacción de los ítems, con el fin de evitar ambigüedades u otras situaciones que pudieran interferir en la comprensión que los participantes hicieran de las mismas. En sexto lugar, se llevó a cabo la discusión y conclusiones del proyecto, para, finalmente, realizar el resumen Analítico de investigación.

Tabla 1. Relación, frecuencia y distribución de los códigos en los grupos o familia de códigos

N.º	Palabras clave o códigos	Frecuencia de códigos	Familias de códigos
1	Estrés	7	EMOCIONES
2	Afectación	15	
3	Sentimiento	8	
4	Animo	9	
5	Comunicación	21	AMBIENTES
6	Relación	29	
7	Situaciones	13	
8	Seguridad	16	PERSONALIDAD
9	Conformidad	7	
10	Rendimiento	15	
11	Respeto	7	
12	Experiencia	9	ETAPAS

Fuente: elaboración propia.

La familia de códigos “Emociones”, si se aplica este principio al contexto escolar, los adolescentes están en permanente relación con las propiedades objetivas del ambiente escolar y con su propia subjetividad (p. ej. creencias personales, emociones, actitudes). Sin embargo, muchas de las intervenciones en el estrés carecen de esta visión complementaria, lo que se revela en aspectos metodológicos tales como las técnicas de recolección de datos que se emplearon en este estudio. La teoría ecológica sostiene que los diferentes sistemas en los que nos desarrollamos afectan nuestra vida, ideas, sentimientos y acciones.

La teoría ecológica de Bronfenbrenner es una de las explicaciones más aceptadas sobre la influencia de la sociedad en el desarrollo de los adolescentes. En ella se defiende que el entorno en el que crecemos afecta a todos los planos de nuestra vida. De manera que, los pensamientos, las emociones y preferencias están determinadas por varios factores sociales.

Por lo anterior, se logra concluir que el ser humano está en un constante sentir de sus vivencias dentro del contexto en el que se desarrolla; Bronfenbrenner (1996) observó que la forma de ser de los niños cambiaba en función del contexto en el que vivían. Esta es una de las explicaciones más aceptadas sobre la influencia de la sociedad en el desarrollo de las personas, en ella se defiende que el entorno en el que crecemos afecta a todos los planos de nuestra vida (Carneros, 2015).

Con relación a la familia de códigos “Ambientes”, surge de la agrupación de los códigos: comunicación, relación y situaciones; por lo que se puede concluir que, según la perspectiva teórica y metodológica del modelo de Bronfenbrenner, se destaca la importancia que tiene el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea y la forma en que se relaciona con él. Para este autor, el ambiente que circunscribe al sujeto es la principal fuente de influencia sobre su conducta y es entendido como ambiente ecológico. Con lo que cita Urie en el microsistema se logra identificar que las actividades, roles, relaciones, interacciones que los entrevistados tienen día a día; la familia, los amigos, toda clase de relación y acciones influyen en el contexto de cada uno de ellos.

Según Bronfenbrenner (1979),

comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (familia, trabajo y vida social). Es por tanto un sistema de microsistemas. Se forma o amplía cuando la persona entra en un nuevo entorno. (Bronfenbrenner, 1979, p. 44)

Es decir, vendría a representar la interacción entre los diferentes ambientes en los que está inmerso el sujeto.

Para concluir esta familia de códigos, es importante resaltar que las relaciones y situaciones vividas por los adolescentes favorecen el desarrollo de fortalezas personales, proporcionan apoyo emocional e instrumental ante situaciones estresantes y contribuyen a la competencia social, Roffey (2012).

Se procede con la siguiente familia de códigos, “Personalidad”, la cual agrupa los códigos: seguridad, rendimiento, respeto, conformidad. Con respecto a esta familia de códigos, la Teoría Ecológica de los Sistemas es la obra principal de Bronfenbrenner. En esta, planea una perspectiva del desarrollo psicológico que reúne distintas propuestas teóricas, no solo de la psicología evolutiva sino de la psicología social. A grandes rasgos, habla sobre cómo un individuo se desarrolla no solo a partir de su carga genética o la educación que recibe de su familia nuclear, sino que en dicho desarrollo hay elementos en distintos entornos que también son determinantes.

Desde la perspectiva ecológica, el rendimiento académico (RA) es un sistema que mide el logro y la construcción del conocimiento de los estudiantes, generado a partir de la intervención de didácticas educativas (Jiménez, 2000). Ahora bien, considerar la teoría sistémica ecológica con los aspectos multifactoriales del RA, determinados por las relaciones sociales y las funciones institucionales, implica analizar uno a uno los componentes que dan forma a los planteamientos teóricos, siendo el primero de ellos el nivel microsistémico, donde se observan los aspectos personales del estudiantado.

Desde un marco que integra la Teoría de los Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner con las experiencias intersubjetivas de los individuos,

se sugiere que factores ecológicos como las altas tasas de derivación, el bajo rendimiento, la reforma escolar y las cuestiones disciplinarias desempeñan un papel crucial en la motivación del abandono escolar. Esta teoría vincula diferentes etapas del sistema ecológico, como el microsistema, el mesosistema y el macrosistema, con el proceso de toma de decisiones de los estudiantes que desertan sus actividades académicas. Ogresta *et al.* (2020) han validado la teoría.

Un principio básico de esta teoría radica en el hecho de que todas las personas merecen ser tratadas con dignidad y respeto, reconoce la importancia del adulto como guía del proceso de formación advirtiendo que la represión y castigo en los niños puede hacerlos sentir inferiores y afectar a futuro su autoestima y personalidad.

Para concluir esta familia de códigos, es importante destacar que los humanos no solo son seres biológicos, sino relacionales, es decir, la personalidad y el desarrollo psicológico se moldea en gran parte por las características de los sistemas en los que se vive y que hacen que se tenga cosas en común o diferente con los demás. La teoría ecológica de Bronfenbrenner defiende que las personas evolucionan cognitiva, moral y socialmente gracias a la influencia de diferentes sistemas ambientales en los que uno crece. Así, dicho modelo ecológico y el desarrollo personal están estrechamente relacionados.

Prosigue la familia de códigos “Etapas”, la cual proviene de la agrupación de dos códigos: experiencia y cambios. Con relación a la familia de códigos “Etapas”, de acuerdo con lo citado por Bronfenbrenner en el cronosistema, logramos identificar que este apartado hace referencia al momento de la vida en el que se encuentra el entrevistado en relación con las situaciones que va viviendo, como son los eventos históricos, cambios sociales y evolutivos. También, los ajustes en la economía, la tecnología y la política que impactan la existencia de las personas, y las etapas de la vida en el adolescente.

Como lo afirmaba Urie Bronfenbrenner, referido en Monreal & Guitart (2012), así como los fenómenos psicológicos se originan de un ambiente ecológico específico, estos también se expanden a través del tiempo. Con esta descripción, Urie Bronfenbrenner hace referencia al cronosistema, el cual corresponde a las transformaciones que suceden en el devenir histórico, que impactan directa o indirectamente a los otros sistemas. Se reflejan dichas transformaciones en el acontecer histórico que han impactado en los cambios de los sistemas ideológicos que predominan en el mundo actual.

El modelo bioecológico tiene propiedades distintivas que Bronfenbrenner ha expresado en forma de proposiciones. La primera de ellas plantea que la experiencia es un elemento clave, pues cualquier ambiente relacionado con el desarrollo humano incluye no solo las propiedades objetivas del mismo, sino también la manera en que estas propiedades son experimentadas subjetivamente por las personas y modificadas por ellas durante el curso de su vida (Bronfenbrenner, 2001). El autor agrega

que los elementos objetivos y subjetivos son complementarios: ninguno se presume de manera aislada como suficiente para explicar el curso del desarrollo humano.

Para terminar esta familia de códigos, es importante destacar que las experiencias y cambios vividos por los adolescentes benefician la toma de decisiones, se vuelven más independientes, con personalidad e intereses propios que permiten un enriquecimiento personal y progresivo en una interacción con los entes sociales del entorno; su valoración tiene como referente no solo la biografía del individuo, sino también la historia y el presente de su sociedad” (Krauskopf, 1995, p. 9).

Discusión

El manejo de emociones en adolescentes es un área crucial de estudio debido a su impacto en el bienestar emocional, la salud mental y el desarrollo general durante esta etapa de la vida. Los adolescentes experimentan una amplia gama de emociones, desde la alegría y la felicidad hasta la tristeza y la ira, y aprender a reconocer, comprender y regular estas emociones es fundamental para su salud y ajuste psicológico. Además, la capacidad de manejar emociones de manera efectiva se relaciona con resultados positivos en diferentes áreas de la vida, como el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y el bienestar general (Garaigordobil, 2006).

La teoría del desarrollo socioemocional de Erik Erikson proporciona un marco útil para comprender el manejo de emociones en adolescentes. Según Erikson, la tarea principal de la adolescencia es la búsqueda de identidad, que implica explorar diferentes roles y valores y lograr una identidad coherente y estable. Durante este proceso, los adolescentes experimentan una serie de crisis emocionales, como la confusión de roles y la autoexploración, que pueden influir en su capacidad para manejar emociones de manera adaptativa. Por lo tanto, entender cómo los adolescentes enfrentan y resuelven estas crisis emocionales es fundamental para comprender su desarrollo emocional y psicológico durante esta etapa de la vida (Martínez, 2008).

La investigación ha demostrado que el manejo de emociones en adolescentes está influenciado por una variedad de factores, incluidos los biológicos, psicológicos, sociales y ambientales. Por ejemplo, los cambios hormonales durante la adolescencia pueden afectar el estado de ánimo y la regulación emocional de los adolescentes, mientras que las experiencias de vida, como el estrés, el trauma y la exposición a la violencia, también pueden influir en la forma en que los adolescentes manejan sus emociones. Además, el apoyo emocional y el modelado de comportamientos por parte de los padres, los pares y otros adultos significativos desempeñan un papel importante en el desarrollo de habilidades de manejo emocional en los adolescentes (Diz, 2013).

Las estrategias de intervención para mejorar el manejo de emociones en adolescentes pueden incluir enfoques cognitivo-conductuales, basados en la conciencia plena y en la resolución de problemas, entre otros. Por ejemplo, la terapia cognitivo-conductual (tcc) puede ayudar a los adolescentes a identificar y desafiar pensamientos negativos y distorsionados que contribuyen a emociones intensas y disfuncionales, mientras que la terapia de aceptación y compromiso (ACT) puede ayudarles a desarrollar una mayor conciencia de sus emociones y aprender a aceptarlas sin juicio. Además, programas de intervención escolar y comunitaria pueden proporcionar a los adolescentes herramientas y recursos para desarrollar habilidades de manejo emocional en un entorno de apoyo y colaborativo (Kosovsky, 2018).

La promoción del manejo de emociones en adolescentes también requiere un enfoque holístico que aborde los factores individuales, familiares, escolares y comunitarios que influyen en su salud emocional. Por ejemplo, es importante fomentar relaciones familiares positivas y una comunicación abierta y honesta entre padres e hijos, ya que esto puede proporcionar un sistema de apoyo vital para los adolescentes durante momentos difíciles. Del mismo modo, las escuelas pueden desempeñar un papel importante al proporcionar programas de educación socioemocional que enseñen a los adolescentes habilidades para manejar el estrés, resolver conflictos y cultivar relaciones saludables con sus compañeros (Garaigordobil, 2006).

El manejo de emociones en adolescentes es un área de investigación y práctica crucial que tiene importantes implicaciones para la salud mental y el bienestar durante esta etapa de la vida. Comprender los factores que influyen en el manejo emocional de los adolescentes y desarrollar intervenciones efectivas para promover habilidades de manejo emocional adaptativas es fundamental para apoyar su desarrollo saludable y su ajuste psicológico a lo largo del tiempo (Garaigordobil, 2006).

En cuanto a la resiliencia en adolescentes se ha convertido en un tema de gran interés en el ámbito de la psicología del desarrollo debido a su papel fundamental en la capacidad de adaptación y superación de los desafíos. La resiliencia se define como la capacidad de recuperarse de las adversidades, mantener un funcionamiento adecuado y crecer a pesar de las experiencias difíciles (Pérez, 2022).

En la etapa adolescente, caracterizada por cambios físicos, emocionales y sociales significativos, la resiliencia juega un papel crucial en la promoción del bienestar emocional y la salud mental. Los adolescentes resilientes tienen la capacidad de enfrentar situaciones estresantes y adversas con flexibilidad y determinación, lo que les permite desarrollar estrategias efectivas de afrontamiento y mantener una actitud positiva frente a la vida (Pérez, 2022).

La investigación sobre la resiliencia en adolescentes ha identificado una serie de factores protectores que contribuyen al desarrollo y fortaleza

lecimiento de esta capacidad. Estos factores pueden ser tanto internos como externos y abarcan aspectos individuales, familiares, sociales y ambientales.

Entre los factores individuales se encuentran la autoestima, la autoeficacia, la capacidad de regulación emocional y la flexibilidad cognitiva. En el ámbito familiar, el apoyo emocional, la cohesión familiar, la comunicación abierta y el establecimiento de límites claros son factores clave para promover la resiliencia en los adolescentes. A nivel social, la presencia de relaciones positivas con compañeros, adultos significativos y figuras de apoyo en la comunidad también juega un papel importante en el desarrollo de la resiliencia (Pérez, 2022).

Los programas de intervención dirigidos a promover la resiliencia en adolescentes pueden adoptar diferentes enfoques y estrategias según las necesidades y características de la población objetivo. Uno de los enfoques más comunes es el enfoque basado en fortalezas, que se centra en identificar y potenciar los recursos internos y externos de los adolescentes para hacer frente a las adversidades. Estos programas suelen incluir actividades de desarrollo de habilidades sociales y emocionales, entrenamiento en resolución de problemas, promoción de la autoexpresión y la creatividad, y fomento del sentido de pertenencia y conexión con la comunidad (Kosovsky, 2018).

Además, los programas basados en la terapia cognitivo-conductual (TCC) y en la terapia de aceptación y compromiso (ACT) han demostrado ser efectivos para fortalecer la resiliencia en adolescentes al ayudarles a desarrollar habilidades de afrontamiento, cambiar patrones de pensamiento disfuncionales y cultivar una actitud positiva hacia la adversidad (Kosovsky, 2018).

La promoción de la resiliencia en adolescentes requiere un enfoque integrado y colaborativo que involucre a diferentes actores en la comunidad, incluyendo a padres, educadores, profesionales de la salud mental y líderes comunitarios. Los padres y cuidadores desempeñan un papel fundamental en el fomento de la resiliencia de los adolescentes al proporcionar un entorno familiar seguro, afectuoso y de apoyo, así como al modelar comportamientos resilientes y habilidades de afrontamiento efectivas (Kosovsky, 2018).

Los educadores pueden promover la resiliencia en el ámbito escolar mediante la implementación de programas de educación socioemocional, la creación de un clima escolar inclusivo y de apoyo, y la identificación temprana y el abordaje de las necesidades individuales de los estudiantes. Además, los profesionales de la salud mental y los líderes comunitarios pueden colaborar en la provisión de servicios de apoyo emocional, la promoción de redes de apoyo social y la sensibilización sobre la importancia de la resiliencia en la salud mental y el bienestar de los adolescentes (Kosovsky, 2018).

Conclusiones

En conclusión, el manejo de la resiliencia en adolescentes es un factor crucial para promover su bienestar emocional y su adaptación positiva frente a las adversidades. A lo largo de este trabajo, hemos explorado los diversos aspectos que influyen en el desarrollo de la resiliencia en esta etapa de la vida, desde los factores individuales, familiares y sociales hasta los programas de intervención que pueden fortalecer esta capacidad. Hemos encontrado que la resiliencia no es simplemente una característica innata, sino que es un proceso dinámico y moldeable que puede ser promovido y fortalecido a través de diversos enfoques y estrategias (Pérez, 2022).

Los hallazgos de este trabajo sugieren que existen múltiples vías para promover la resiliencia en adolescentes, desde el fomento de habilidades individuales, como la regulación emocional y la autoeficacia, hasta la creación de entornos familiares, escolares y comunitarios que brinden apoyo emocional y oportunidades de crecimiento. Los programas de intervención basados en la resiliencia han demostrado ser efectivos para fortalecer esta capacidad al proporcionar a los adolescentes las herramientas y recursos necesarios para enfrentar las adversidades con éxito y desarrollar una actitud positiva hacia la vida (García & Domínguez, 2013).

Con respecto al manejo de las emociones en adolescentes, es un aspecto fundamental que influye en su bienestar emocional, su adaptación social y su desarrollo general durante esta etapa de la vida. A lo largo de este trabajo, hemos explorado cómo los adolescentes experimentan y gestionan una amplia gama de emociones, desde la alegría y la felicidad hasta la tristeza y la ira, y cómo estas emociones pueden influir en su comportamiento, su rendimiento académico y sus relaciones interpersonales. Hemos encontrado que el manejo efectivo de las emociones en los adolescentes requiere no solo el reconocimiento y la comprensión de sus propias emociones, sino también la capacidad de regularlas de manera adaptativa y constructiva (Martínez, 2008).

En esta investigación se destacan la importancia de promover la inteligencia emocional y las habilidades de regulación emocional en los adolescentes como parte de su desarrollo socioemocional. Al proporcionarles estrategias para identificar, comprender y gestionar sus emociones de manera saludable, podemos ayudar a los adolescentes a construir relaciones positivas, mejorar su rendimiento académico y enfrentar los desafíos con mayor resiliencia. Además, hemos visto que el entorno familiar juega un papel importante en el apoyo al manejo de las emociones en los adolescentes, proporcionando un contexto seguro y de apoyo donde puedan expresar sus emociones y recibir el apoyo necesario para afrontar las dificultades (Garaigordobil, 2006).

En última instancia, el manejo de las emociones en adolescentes es un proceso continuo que requiere el apoyo y la colaboración de padres, educadores y profesionales de la salud mental. Al trabajar juntos para promover un entorno que fomente la expresión emocional saludable, la aceptación de las emociones y el desarrollo de habilidades de regulación emocional, podemos ayudar a los adolescentes a construir una base sólida para su bienestar emocional y su desarrollo a lo largo del tiempo. Al hacerlo, podemos contribuir a su capacidad para enfrentar los desafíos de la adolescencia y convertirse en adultos emocionalmente saludables y resilientes (Diz, 2013).

Referencias

- Acosta, I. y Sánchez, Y. (2009). Manifestación de la Resiliencia como factor de protección en enfermos crónicos terminales hospitalizados. *Psicología Iberoamericana*, 2(17), 24-32. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133912609004.pdf>
- Alcántara, J. (2004). Educar la autoestima. *Métodos, técnicas y actividades*. CEAC.
- Álvarez, R. (2006). *Obesidad y autoestima*. Plaza y Valdés.
- Plaza y Valdés Borbarán, E., Contreras, M., Estay, P., Restovic, D. y Salamanca, S. (2005). *La resiliencia como un tema relevante para la educación de infancia: Una visión desde los actores sociales*. Seminario para optar al Título Profesional de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales. Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/106442/borbaran_e.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Editorial Shalom.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson: El diagrama epigenético del adulto. *Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/695/69520210.pdf>
- Borges, Z. y Silva, M. (2010). Promoción de la esperanza y resiliencia familiar: Prácticas apreciativas. *Investigación y Educación en Enfermería*, 2(28), 250-257. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105215405011.pdf>
- Castillo-López, M., Romero, E. y Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241-267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Leyer.
- Cyrulnik, B. (2005). *El amor que nos cura*. Gedisa.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Sage publications.
- Cyrulnik, B. (19 de Julio de 2022). *Sobre Resiliencia. El pensamiento de Boris Cyrulnik*. <https://www.redsistemica.ar/2022/07/19/sobre-resiliencia-el-pensamiento-de-boris-cyrulnik/>
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro Pilares de la Educación en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Diz, J. I. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, 17(2), 88-93.
- Domínguez, F. (2004). *Legitimidad y gobernabilidad en el autoritarismo*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Erikson, E. (1970). *Infancia y Sociedad*. Hormé.
- Estévez, E. y Jiménez, T. I. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 97-104.
- Forés Miravalles, A. y Grané Ortega, J. (2013). La resiliencia en eternos socioeducativos. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 377-380.
- Fraser, M., Richman, J. y Galinsky, M. (1999). Risk, Protection, and Resilience: Toward a Conceptual Framework for Social Work Practice. *Social Work Research*, 23(3), 131-143.
- García-Vesga, M. C. y Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.
- Garassini, M. (2010). *Resiliencia y familiares de enfermos oncológicos*. Universidad Metropolitana.
- González, N., Valdés, J. y Zavala, Y. (2008). Resiliencia en adolescentes mexicanos. *Enseñanza de Investigación en Psicología*, 1(13), 41-52. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/292/29213104.pdf>
- Greco, C., Morelato, G. e Ison, M. (2006). *Las emociones positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil*. Universidad de Palermo. <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico7/7Psico%2006.pdf>

- Henderson, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: Cómo superar las adversidades*. Gedisa.
- Howard, S., Dryden, J. y Johnson, B. (1999). Childhood Resilience: Review and Critique of Literature. *Oxford Review of Education*, 25(3), 307-321.
- García del Castillo, J. A., García del Castillo-López, Á., López-Sánchez, C., y Dias, P. C. (2016). Conceptualización teórica de la resiliencia psicosocial y su relación con la salud. *Salud y Drogas*, 16(1), 59-68. <https://www.redalyc.org/pdf/839/83943611006.pdf>
- Kosovsky, R. (2018). El abordaje de las terapias cognitivas en niños, adolescentes y familias. *Intersecciones Psi*, 12(27), 1-26.
- Lagos, N. y Ossa, C. (2010). Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa. *Horizontes Educativos*, 1(15), 37-52. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97916218004.pdf>
- Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia.
- Llach, J. (2006). *El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas*. Granica.
- Llobet, V. y Wegsman, S. (2004). El enfoque de resiliencia en los proyectos sociales: Perspectivas y desafíos. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 1(13), 143-152. <https://www.redalyc.org/pdf/264/26413111.pdf>
- López, M. y González, M. (2006). *Haga de su hijo un gigante emocional*. Gamma.
- Masten, A. y Coatsworth, J. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, (53), 205-220. <http://www.udel.edu/educ/gott>
- Organización Panamericana de la Salud (s.f.). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud.
- Peralta, S., Ramírez, A. y Castaño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre. *Psicología desde el Caribe*, (17), 196-219. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301709.pdf>
- Poletto, M. y Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: potenciando la resiliencia, los factores de riesgo y protección. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 25, 405-416.
- Quinteros, Á. (2005). Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(3), 1-11. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77330103.pdf>
- Saura, C. J. I., Díez, M. S. T., Fernández, J. M. G., Monteagudo, M. C. M., López, E. E., y Domenech, B. D. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European journal of education and psychology*, 7(1), 29-41.
- Secombe, K. (2000). Families in Poverty in the 1990's: Trends, Causes, Consequences, and Lessons Learned. *Marriage and Family*, 62(4), 1094-1113.
- Sierra, M. D. L. D. V., Sánchez, L. P. y Llera, J. B. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca: revista de altas capacidades*, 15(17), 2-17.
- Vinaccia, S., Quiceno, J. M. y San Pedro, E. M. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista colombiana de psicología*, 16, 139-146.
- Walsh, F. (1998). *Resiliencia Familiar*. Amorrortu.

Le dedico mi silencio: la despedida literaria de Mario Vargas Llosa

Vargas, Llosa Mario. (2023).
Le dedico mi silencio. Penguin Random House

Ricardo Ruíz-Angulo*

Artículo recibido: abril 14 de 2023
Artículo aprobado: abril 28 de 2023

Con la publicación del libro *Le dedico mi silencio*, el escritor peruano Mario Vargas Llosa (Arequipa, Perú, 1936) decide despedirse de nosotros, sus lectores fieles, tras expresar en diferentes medios y publicaciones que con esta novela apaga definitivamente la luz y creación de su producción literaria. O, al menos para aquellos que le hemos seguido la pista desde *La ciudad y los perros*, su primera novela publicada en 1962, lectura “obligatoria” en muchos planteles educativos de América latina, ya que, de una u otra forma, retrataba esa formación heterodoxa, radical y muchas veces humillante de la educación castrense. Vargas Llosa logra una interesante descripción y reflexión del sentido de humanidad y solidaridad que emana en la vida de los cadetes adolescentes, protagonistas de la novela, que en situaciones adversas se vuelven cómplices, y nos muestran que sí es posible la redención en espacios nocivos y tóxicos. Con este libro nuestro autor en mención nos presenta una interesante y crítica mirada de lo que no debe ser la educación en cualquier espacio educativo, y lo más interesante, que con esta

novela se abría el ciclo de modernidad de la nueva narrativa latinoamericana, que haría explosión mundial unos años después con el Boom latinoamericano y las obras y sentires de los queridos Carlos Fuentes desde México, Julio Cortázar desde Argentina, Gabriel García Márquez en Colombia y el autor que nos compete en esta reseña, Mario Vargas Llosa.

Le dedico mi silencio es una novela polifónica y multigénero, ya que, a través de la música, la geografía, la historia, la cultura y la gastronomía, nos narra un viaje maravilloso por Lima, la capital peruana, y por el norte del Perú, específicamente por Puerto Eten, Lambayeque. Un viaje de un hombre obsesionado con la música criolla peruana, Toño Azplicueta, que un día escuchó a un talentoso, por no decir excepcional, intérprete de la guitarra, Lalo Molfino, y al enterarse de su muerte, decide escribir un libro sobre este hombre, que le proporcionó en vida una de sus más bellas experiencias como cultor y salvaguarda de esta música.

1 Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Ciencias Sociales.

No, no era simplemente la destreza con que los dedos del chichilano sacaban notas que parecían nuevas. Era algo más. Era sabiduría, concentración, maestría extrema, milagro. Y no se trataba sólo del silencio profundo, sino la reacción de la gente. El rostro de Toño estaba bañado de lágrimas y su alma abierta y anhelante, deseosa de reunir en un gran abrazo a esos compatriotas, a los hermanos que habían atestiguado el milagro. (p. 34)

Toño Azpilcueta publicaba en algunas revistas y pasquines, perfiles y semblanzas de los mejores intérpretes y compositores de los numerosos vales, marineras, polkas, y huainos, por los que todos los peruanos se sentían totalmente orgullosos. Canciones que exploraban y expresaban lo mejor de su identidad, o al decir de ellos, su huachafería, la forma de expresar su actitud o cursilería frente a la vida y al mundo.

Dentro de este contexto, Vargas Llosa nos lleva de la ficción al ensayo, mostrándonos todo el conocimiento que tiene de la música popular de su país, y, por qué no decirlo, que Toño Azpilcueta es de alguna forma su alter-ego, ese musicólogo que siempre tuvo en su corazón.

La novela está conformada por 37 capítulos, aproximadamente 300 páginas en las que Vargas Llosa nos deleita con esa narrativa fluida y diáfana propia de él; llena de alusiones, metáforas, y mucho trabajo de investigación, como el viaje que pudo realizar con su familia, en septiembre del 2022, una visita a los lugares que menciona en el libro un año antes de su publicación. Esta vivencia quedó reflejada en un hermoso documental hecho por uno de sus hijos, denominado: *Un viaje personal por Le dedico mi silencio*. En este comparten muchas de las claves que inspiraron a Vargas Llosa a escribir esa novela, su novela número 20.

Para ilustrar mejor todo el rigor que caracteriza a Vargas Llosa cuando emprende la creación de una novela y el trabajo histórico que realiza, basta con revisar las menciones de las páginas 16 y 175 sobre hechos relevantes en la historia peruana del año 1992, año donde sitúa la novela y donde está en auge uno de los partidos comunista-revolucionario icónico del Perú: el Sendero Luminoso.

Incluso a los líderes izquierdistas como María Elena Moyano, una mujer valiente que sólo hacía un par de meses, después de denunciar la arbitrariedad y el fanatismo de los senderistas, había sido asesinada de la forma más brutal en uno de los locales del barrio. (p. 16)

En las páginas siguientes, exactamente en la página 175, nos puntualiza sobre la captura de Abimael Guzmán, uno de los líderes de ese partido.²

² Por lo mismo, considero importante que acompañe esta reseña deleitar la lectura con: DOCUMENTAL: Un viaje personal por LE DEDICO MI SILENCIO, la última novela de Mario Vargas Llosa (youtube.com)

Le estaba contando de los avances que había hecho en el libro a mi compadre Collau, cuando oímos la noticia. Los vecinos salieron a la calle a comentarla, habían agarrado a Abimael Guzmán. Mi compadre se puso tan feliz que propuso brindar por el trome que había agarrado a ese concha de su madre. (p. 175)

Sobran razones para leer esta novela, que, incluso, debemos decirlo abiertamente, no solo identifica al Perú sino a toda América Latina, por la maestría con que Vargas Llosa teje el hilo narrativo de la historia con la música folclórica peruana, como en la evocación que nos hace en la página 155 de uno de los vales más escuchados en Colombia, Perú y Ecuador: “Ódiame” con música de Rafael Otero y letra del poeta tacneño Federico Barreto (1862- 1929), el cual fue inmortalizado con la voz del inolvidable cantante ecuatoriano Julio Jaramillo.³

En el Folklore peruano hay algo único, por lo menos así lo creo: un vals, titulado Ódiame, en el que un galán pide a su amada que lo deteste, que lo odie, porque piensa que “tan solo se odia lo querido”. (p. 155)

Cabe concluir que *Le dedico mi silencio*, no solamente es la última novela de Vargas Llosa, sino la última publicación, que junto a *En agosto nos vemos* de Gabriel García Márquez, publicada en el año 2024, cierra uno de los capítulos más importantes de la literatura universal, el Boom latinoamericano que, como dijimos antes, terminó constituyéndose como uno de los movimientos literarios con más impronta a nivel mundial, por la calidad narrativa, cultural y social, que reflejaban en sus novelas, cuentos y ensayos.

³ Recomendando ver el enlace: Ódiame, Julio Jaramillo - Video (youtube.com)

Los autores

Sergio Esteban Delgado Bello

sedelgadob@udistrital.edu.co

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, perteneciente al semillero de investigación SIFEGI, docente de la escuela ambiental de la Fundación Tiempo de Juego, con experiencia de trabajo en proyectos escolares y comunitarios.

Laura Camila Gómez Orjuela

lcgomezo@upn.edu.co

Licenciada en Ciencias Sociales y magíster en Estudios Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente bilingüe de Ciencias Sociales. Actualmente, profesora del Departamento de Ciencias Sociales del Gimnasio Vermont en la ciudad de Bogotá D.C.

Sherly González-Pineda

sherlypoisonart@gmail.com

Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Ilustradora y estudiante inscrita en la línea de investigación Comunicación-Educación en la Cultura del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sandra Yasmín Montaña Achury

symontanoa@upn.edu.co

Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Gerencia Social de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Educación de la Universidad de los Andes. Actualmente, estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) sede Universidad Pedagógica Nacional. Docente y Directivo Docente con más de 25 años de experiencia en el sector público y privado, con experiencia en coordinación académica y de convivencia en instituciones educativas del Departamento de Cundinamarca por 19 años.

Cindy Patricia Mora Narváez

Cindy.mora.narvaez@hotmail.com

Nutricionista Dietista de la Universidad Metropolitana de Barranquilla, con más de 10 años de experiencia profesional, en la actualidad desempeña el cargo de profesional universitario de la planta global del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), asignada en la regional Atlántico. Adicionalmente, ejerce funciones de articular con el Sistema Integrado de Gestión en sus diferentes ejes: calidad, ambiental, seguridad de la información, seguridad y salud en el trabajo. Ha prestado servicios profesionales para apoyar en la supervisión de los contratos suscritos por las regionales para la atención a la primera infancia en todas las modalidades y servicios.

Yury Viviana Quiñonez Ramos

vivianaquinonesramos@gmail.com

Psicóloga por el Politécnico Gran Colombiano, especialista en Desarrollo Integral de la Infancia y Adolescencia, con un diplomado en educación para la sexualidad. En el sector educativo, ha trabajado con niños desde la primera infancia hasta el bachillerato, brindando apoyo integral a estudiantes, padres y docentes, especialmente en contextos vulnerables y con víctimas del conflicto armado. Ha sido orientadora escolar en varias instituciones educativas de Bogotá, ofreciendo asesoramiento académico y emocional, intervenciones preventivas y colaboración con padres y docentes. Su experiencia incluye trabajo psicosocial con población vulnerable en programas apoyados por el Ministerio de Trabajo y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Además, ha trabajado en los sectores de consumo masivo y construcción, centrada en la selección de personal y gestión de recursos humanos.

Ricardo Ruíz Angulo

rruiza@pedagogica.edu.co

Magíster en Educación, Especialista en Docencia Universitaria, (Universidad Militar Nueva Granada), Comunicador social y periodista (Universidad Los libertadores). Ha puesto en escena obras de Ionesco, Arrabal, Enrique Buenaventura, el Teatro la Candelaria, entre otros. Trabajó con el maestro Santiago García durante ocho años en el Taller Permanente de Investigación Teatral de la Corporación Colombiana de Teatro (1996-2004). También desarrolló estudios de teatro en Argentina, Uruguay y España. En sus obras reflexiona a partir de su práctica educativa-artística. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Ciencias Sociales. Miembro del Grupo interinstitucional de investigación Geopaideia.

Viviana Camila Prieto Muñoz

vcprietom@udistrital.edu.co

Docente en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con experiencia en proyectos de narración oral escénica que ocupan la ficción histórica para dar cuenta de hitos que se albergan en la memoria colectiva del país, docente de la ATL Huertas de la Fundación Tiempo de Juego, con trayectoria laboral en escenarios de educación popular, comunitaria y escolar.

Jonny Stwar Ricaurte Peñuela

jsricaurtep@upn.edu.co

Profesional en Economía de la Universidad Central. Estudiante de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Desempeño en campos de la gestión de la investigación, análisis cualitativo y cuantitativo en investigación social. Experto en trabajo territorial y comunitario, así como en gestión de grupos de investigación, sectorial y de estudios económicos. Asistente de investigación en consultorías, administrativo y acompañamiento en aprendizaje académico en actividades de investigación.

Daniel Fernando Sánchez Navarro

danielfernando@discente.ufg.br

Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, sob a orientação da Professora Doutora Lana de Souza Cavalcanti e Bolsista Capes desde 2021. Mestre em Educação em Ciências pela Unijuí e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Pedagógica Nacional. Atualmente é membro do Grupo de Pesquisas Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais, monitor do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica/IESA-UFG e membro do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade.

Eliana Carolina Velazco Rincón

Ps.caro26carito@gmail.com

Graduada de la Universidad de Pamplona como Psicóloga en énfasis clínica, doce años de trayectoria en áreas sociales, clínicas, judiciales y sociales, ha desempeñado funciones con La ESE departamental como coordinadora del PIC, comisaría de familia por cinco años donde la experiencia fue amplia en temas judiciales e intervenciones familiares y entrevistas a NNA en delitos sexuales y a mujeres en violencia intrafamiliar y menores infractores teniendo asistencia a Audiencias de Juicio Oral, trabajo para Unidad de Víctimas en el área de reparación integral y en Batuta Meta en el Cargo de gestión social para el área de hidrocarburos con programas sociales y musicales. Cuenta con diplomados en derechos humanos y es especialista en Desarrollo integral en la infancia y adolescencia.