

NORRIA

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Vol. 1 Núm. 13 2024 / ISSN-e: 2590-5791

Portada: Breve expedición botánica. Melón (2018) - Joyce Rivas Medina



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

ieie
Instituto de Estudios e
Investigaciones Educativas

NORRIA

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
ISSN-e: 2590-5791
Bogotá D.C. - Colombia - 2024

Giovanny Mauricio Tarazona Bermúdez

Rector
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Mirna Jirón Popova

Vicerrectora Académica
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Martha Janet Velasco Forero

Editora General
Directora -IEIE-
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Sandra Carolina Carvajal Sierra

Julián Alberto Robles Parra
Apoyo técnico

Andrés Mauricio Enciso Betancourt

Diseño y Diagramación

José Daniel Gutierrez Mendoza

Alexander Olave
Fernando Carretero
Corrección de estilo

Comité Editorial

Martha Janet Velasco Forero Ph.D.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Colombia
mjvelascof@udistrital.edu.co

Carlos Furió Mas Ph.D

Universidad de Valencia - España
carlos.furio@uv.es

María Teresa Flórez Petour Ph. D.

Universidad de Chile - Chile
mtflorez@u.uchile.cl

Juan Francisco Aguilar Soto Ph. D.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Colombia
jfaguilars@udistrital.edu.co

Nicolás Juan Aguilar Forero Ph. D.

Universidad de los Andes - Colombia
nj.aguilar1902@uniandes.edu.co

Patricia Medina Melgarejo Ph. D.

Universidad Autónoma de México - México
patymedmx@yahoo.com.mx

Fabiano Antonio Dos Santos Ph. D.

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Brasil
santos.fabianoad@gmail.com

Marcelo Fabián Vitarelli Ph. D

Universidad de San Luis - Argentina
marcelo.vitarelli@gmail.com

Pedro Gerardo Rocha Salamanca Ph. D.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Colombia
pgrocha@udistrital.edu.co

Contenido

Artículos

- Acercamiento a la formación del cuerpo del intérprete de instrumentos de viento a través de la educación musical académica** 13
Hernán Darío Guzmán Calderón
- Percepciones del Profesorado sobre el Decreto 1278 de 2002 a cerca del Plan Territorial de Formación Docente en Cundinamarca** 23
Diana Carolina Cárdenas Camargo
Dra. Martha Andrea Merchán Merchán
- El devenir de la hermenéutica: pertinencia y usos investigativos en las ciencias sociales** 49
María del Socorro Jutinico Fernández
Absalón Jiménez
- La Experimentación como Estrategia de Enseñanza de Habilidades y Competencias Científicas en Básica Primaria** 67
Angye Alejandra Quiroga Ávila
Adriana Janneth Acevedo Andrade
- La importancia del pensamiento crítico en la enseñanza de la física** 81
Erick Rodolfo Ortiz Ibáñez
- Referir el conflicto armado a partir de la literatura colombiana. Representaciones y lugares enunciativos sobre la violencia paramilitar desde la escuela** 91
Karem Yised Tovar Casallas
Ana Orlen Jaime Cocunubo

Presentación

La educación y las transformaciones tecnológicas de la IA: una incalculable relación

Las tecnologías de la IA se han instalado en los ámbitos del trabajo, la salud, la política y por supuesto la educación, poniendo en falta el problema del aprendizaje y del enseñar. Acontece en aquellos escenarios con estructuras y pilares definidos, una suerte de riesgo frente a la presencia de la IA; la toma de conciencia, lo imprescindible y por supuesto, lo incalculable de sus efectos (esperados o no), profundiza el desconocimiento de las condiciones y asuntos cognitivos y subroga el acto de pensar.

Los aspectos vinculados entre la Educación y la IA, plantean un escenario constituido de interrogantes, que van por la vía de los propósitos con los cuales operan y se interrelacionan los sistemas de formación, las tecnologías y en esa intersección, pensar. Hoy, el buen criterio y la toma de decisiones es reemplazado por algoritmos eficientes y veloces; las diferentes formas alternativas de impartir soluciones y los modos de utilizar herramientas se confían a sistemas complejos con interacciones y dominios localizados en una red o varias redes. Acontece entonces que, en los espacios de formación los desafíos educativos se instalan más allá de destrabar las confusiones dadas entre sustituir metodologías de enseñanza y formas de aprendizaje; implica tomar en consideración lo que pasa, cómo pasa e impugnar la creencia y sumisión que conlleva; hablamos de las seducciones

facilistas que cambian los propósitos con los cuales opera la enseñanza y por supuesto, las relaciones que se configuran alrededor del acto de aprender. Aprender y enseñar no goza de ser un esfuerzo intelectual sino interactivo; sería bueno preguntarse, qué pasa cuando la máquina resuelve y lo hace por nosotros.

Nos situamos ante la evidencia de que enseñar, formalmente, “algo” con propósitos de aprendizaje no implica, necesariamente, el aprendizaje, más aún cuando el saber está determinado por la búsqueda y replicación de la información encontrada en la red sin ser examinada, o, reflexionada con atención a la formación de juicios y actos consientes y responsables; manifestaciones que en el marco de lo educativo comprometen las acciones o prácticas inherentes al acto humano de la enseñanza, asunto que cuestiona y desafía asuntos del aprender, el pensar, el formarse, el lugar del maestro, por mencionar algunos. En la nueva realidad de la inteligencia artificial, la forma de presentarse los temas y la manera como se responde preguntas de todo tipo (como propuesta educativa) pone de relieve lo que se ha pasado por alto en el formato del aula: el acento a la tendencia del no pensar y el papel del maestro.

La inteligencia se puede establecer como aquello que reconocemos como humano

y nos distancia de eso otro que no es humano. El diccionario de la Real Academia Española lo referencia inicialmente como “la capacidad de entender o de comprender”; luego lo define como la capacidad de resolver problemas”, exponiendo a la vez, que la inteligencia artificial es “la disciplina científica que se ocupa de crear programas informáticos que ejecutan operaciones comparables a las que realiza la mente humana, como el aprendizaje y el razonamiento lógico”.

Desde ya varios años, las capacidades y potencialidades atribuidas la IA, proliferan promesas de un espacio para lo nuevo, lo efectivo, lo más y lo omnipresente, impactando casi todos los aspectos de la vida moderna: hablamos de temas simples, complejos, intrincados y desafiantes extrapolados que seducen a cualquier público en el sentido exacto y matemático de pretender forzar el comportamiento “del otro” y conllevarlo a reaccionar de manera condicionada: asociamos, vinculamos, enganchamos acoplamos, reaccionamos y operamos sin pensar; nos ajustamos a lo que los robots educativos y otras máquinas inteligentes resuelven según su caja de empaque y la calidad de la conectividad(*)

Si el aprender significa ajustar nuestro obrar y no-obrar a lo que se nos atribuye en cada caso como esencial (**). Hay cosas que los agentes inteligentes no logran conseguir, el sentido y lo esencial no se vincula al

* Oppenheimer, A. (2018). ¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la automatización. Ciudad de México: Penguin Random House Grupo Editorial.

** Heidegger, M. (2005). ¿Qué significa pensar? Madrid, España: Trotta Editorial.

aspecto de la proliferación de información y de respuestas inmediatas; se asocia también a los efectos éticos de la discontinuidad del pensamiento y la permanente carencia del no pensar. Tomar en consideración y repensar el asunto cognitivo y lo sustitutivo del pensamiento y por supuesto del pensar: no se alcanza a asimilar y menos a acomodar; adaptar la información no pasa necesariamente por un proceso de elasticidad y plasticidad; lo básico se confunde con lo esencial y no alcanzamos a tener la posibilidad de meditar sobre lo que pasa y nos pasa.

Emular la mente humana para muchos preocupa y a la vez sorprende; el terreno de la IA nos muestra como un ente no biológico y no humano, logra proceder y responder como si contara con el pensamiento humano que resuelve cosas de lo humano, solucionando lo común, lo técnico y en casos incalculables, lo especializado. Se pone en evidencia tentaciones de lo humano: más fácil, más rápido, más preciso, más liviano, más prodigioso; con la IA y el uso de sus herramientas es posible: análisis predictivo; saber práctico; información actualizada; remplazo de habilidades y destrezas cognitivas e intelectivas. Se instala una cultura de menos es más y se remodela la esfera del aprender y el aprendizaje. En el ámbito educativo, las implicaciones del acceso y usos de la información simulan un espectro de “aparente saber” que determina una suerte de falta y que nos hacen ser dependientes de contenidos cortos, textos simples, imágenes llamativas, acceso a volumen de datos y sometimiento a la invasión del dato algoritmo”.

Se encierra así, una interesante advertencia para los ciudadanos de las sociedades

actuales abocados y compelidos a la vida rápida, a la falta de reflexión, a la ilusión de un saber práctico y de una información actualizada que aparentemente deriva en el acto de aprender y en apariencia el evento

de pensar. El asunto de la enseñanza y del aprender, se instala carencia en suma de la presunción del sabelotodo con la precaución de que no se sabe nada.

Martha Janet Velasco Forero

Directora -IEIE- 2024



Joyce Rivas Medina

Nació en Bogotá, Colombia en 1983. Artista Visual de formación egresada de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Facultad de Artes ASAB. La fotografía y el dibujo han sido las técnicas recurrentes en las propuestas plásticas de Joyce Rivas. Lo deforme, lo minúsculo, lo abyecto, lo siniestro y las alteraciones de la naturaleza son el punto de partida de la mayoría de sus series. El archivo histórico: gabinetes de curiosidades, los bestiarios, y láminas de la expedición botánica han suscitado en ella un especial interés el cual, se ve en su producción ya sea con formas taxonómicas o de manera tácita, como punto de partida para sus exploraciones.

Ha participado en importantes exposiciones colectivas en Colombia, México, Canadá y Cuba.

También ha realizado destacadas exposiciones individuales en el Museo Histórico

de Cartagena, La Alianza Francesa de Valledupar, el Jardín Botánico en Bogotá y en una de las salas de ARTBO. Sus imágenes han aparecido en publicaciones especializadas en arte, literatura y gastronomía. Fue invitada a participar de una Residencia Artística en México en 2014, una en Uttarakand India en el 2015 y en Shangyuan Art Museum en Beijing y se desempeña como docente de Fotografía en varias Universidades del país.

Obras que acompañan la edición
Volumen 1 Número 13

- Conjuero de las habas (2019)
- Agua de yerbas del tostón (2019)
- Amuleto de amor (2019)
- Conjuero de las naranjas (2019)
- Conjuero de Santa Marta (2024)
- Conjuero del colibrí (2019)



Joyce Rivas Medina

Fotografía tomada de: <https://arte-en-colombia-asab.mystrikingly.com>

Bien querer

Joyce Rivas Medina

Allí donde los inquisidores sólo veían pactos con satanás y prácticas demoniacas, había en realidad, una particular forma de resistencia a la esclavitud
Luz Adriana Maya

La inquisición en Europa surge hacia 1231 con el fin de erradicar a los albigenes y cátaros, quienes ponían en sisma a la comunidad católica. Sin embargo, fueron los Reyes católicos quienes contribuyeron a la institucionalización de la inquisición española hacia 1478 cuyo propósito principal era combatir la herejía de los nuevos conversos: judaizantes y musulmanes. Este proceso tuvo un largo alcance y es así como en América, durante la colonia, se instauraron tres tribunales del Santo Oficio: el de México, el de Lima y el de Cartagena de Indias cumpliendo con los planes de la inquisición española, pero extendiendo su vigilancia al ámbito de la vida privada y así detectar ritos secretos o costumbres contrarias a la fe y la vida cristiana.

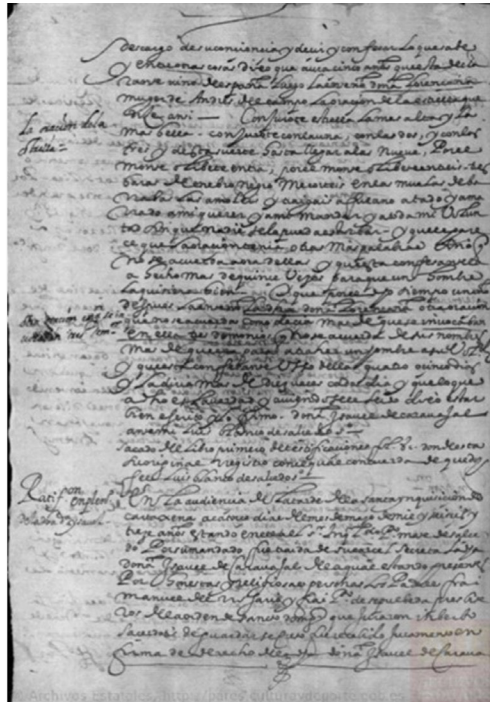
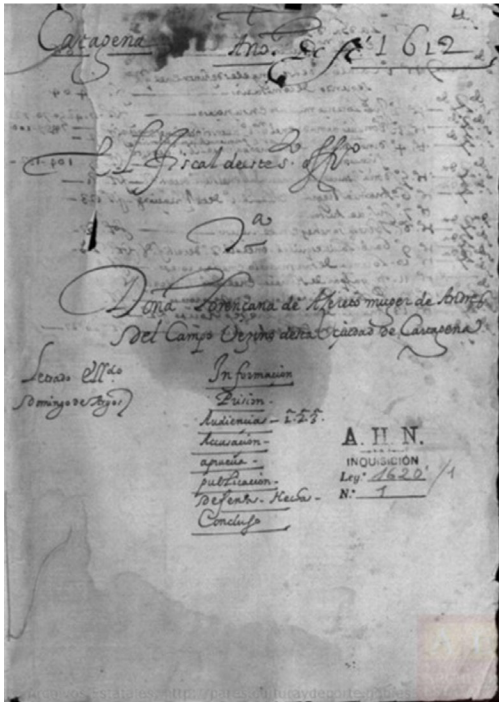
Entre otras prácticas, eran condenables la adivinación, la idolatría, la brujería y hasta el uso de algunas plantas con fines curativos provenientes de tradiciones indígenas y africanas. Enmarcadas en estos saberes ancestrales, las plantas no solo tenían usos medicinales, sino también, desde una perspectiva occidental, propiedades esotéricas. Es en este contexto que la magia amorosa experimentó una importante persecución, pero también un notable auge.

Las esclavas negras de la época se agremiaban, intercambiaban saberes, realizaban

hechizos, brebajes y untos de amor para uso propio, y ofrecían sus conocimientos a las criollas españolas y mestizas; mientras la Inquisición se esmeraba en suprimir cualquier resquicio de otra práctica religiosa o cultural que no fuera católica. Lo irónico de este proceso es que precisamente la institución que se empeñó en erradicar estos conocimientos es hoy quien posee la mayor documentación sobre los mismos.

Los autos de fe emitidos por el tribunal del Santo Oficio describen, en algunos casos de manera detallada, en las voces de Lorenzana de Acereto, Paula de Eguiluz, Beatriz de Oviedo, Isabel González, María Salcedo y Catalina de Acevedo, entre otras, los conjuros realizados en la época con el fin de enamorar o amansar a los hombres.

Las esclavas negras de la época se agremiaban, intercambiaban saberes, realizaban hechizos, brebajes y untos de amor para uso propio, u ofreciendo sus conocimientos a las criollas españolas y mestizas, mientras la Inquisición se esmeraba en suprimir cualquier resquicio de otra práctica religiosa o cultural que no fuera católica. Lo irónico de este proceso es que precisamente la institución que se empeñó en erradicar estos conocimientos es hoy quien posee la mayor documentación sobre los mismos.



Procesos de Fe de Cartagena contra Paula de Eguiluz archivo de Histórico de Madrid

Los autos de fe emitidos por el tribunal del Santo Oficio describen, en algunos casos de manera detallada, en las voces de Lorenzana de Acereto, Paula de Eguiluz, Beatriz de Oviedo, Isabel González, María Salcedo y Catalina de Acevedo, entre otras, los conjuros realizados en la época con el fin de enamorar o amansar a los hombres.

[...]que la pascoa de los rreyes que paso hico un año que aviendo la dicho domingo yndio que murio de rrepente que tomase esta la yerva del tostón la qual le dio el dicho yndio y quemada la echase en un calavacillo junto con un poco de agua y que quando quessiese yrse a ver con el hombre que queria bien para que la quissiese mucho con unas plumas se unstase con el agua de dicho calavasillo por los pechos tablas de los bracos espaldas por donde la avia de abrazar el dicho hombre y que asi mismo se untase la cara y que antes que se secasse la dicha agua procurase abracarle lo qual hico esta por muchas vezes

quando se yva a ver con el dicho hombre y por la dicha pascoa de rreyes hico lo propio yendo esta a su casa y viniendo el a la de esta untandose quando lo veia venir porque no se le secasse y la hallasse mojada con la dicha agua [...].¹

Declaraciones como estas reposan en el Archivo Nacional en Madrid describiendo el entramado cultural e identidades colectivas producto de los procesos de colonización. Al realizar estas descripciones, se logra conservar un importante legado histórico de saberes ancestrales que las mujeres afrocaribeñas preservaron a través de la creación de amuletos, sortilegios y conjuros que sugieren, además, un elemento seductor en estos rituales mágicos. Son precisamente estas recetas del bien querer, comprendidas dentro

1 A.H.M., Sección Inquisición, fondo: *Procesos de Fe de Cartagena - contra Paula de Eguiluz*, rollo 2, Leg. 1620, No. 10, año de 1624, folio 54r-v.

de las prácticas de magia amorosa, las que se han convertido en el punto de partida de este proceso.

“Bien querer”, es entonces, una serie fotográfica que recopila algunas prácticas amorosas o de bien querer mencionadas en los Autos de fe de las afrocaribeñas acusadas de brujería. El objetivo de este proyecto es posibilitar el reconocimiento de la magia amorosa como una práctica que evidencia la cosmovisión y una lectura del mundo de las culturas africanas mediante el concepto de lo mágico como un espacio que otorga un sentido colectivo de la vida mediante una relación directa con los objetos y la naturaleza.

Las plantas, objetos personales, piedras y animales; reciben un significado y un poder por las mujeres condenadas por brujería durante la colonia el cual merece la pena ser estudiado desde una perspectiva que reivindique un saber ancestral valioso en el contexto de la época y en el actual. Este proyecto de carácter interdisciplinario transita entre la historia, la paleografía, la botánica y el arte. Aborda el contexto de los afrodescendientes en la colonia denotando un proceso de resistencia ante la ruptura de identidad que significó la colonización española y que, aun hoy, representan un impulso de supervivencia frente a otras adversidades de índole económica, académica y cultural.





Conjuro de las habas (2019)
Joyce Rivas Medina

Acercamiento a la formación del cuerpo del intérprete de instrumentos de viento a través de la educación musical académica

Approach to the formation of the body of the wind instrument performer through academic musical education

Hernán Darío Guzmán Calderón

Estudiante del Doctorado en Estudios Artísticos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Maestría de Arte, Educación y Cultura. Universidad Pedagógica Nacional. Docente del proyecto curricular de Artes Musicales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Resumen

El presente trabajo es un acercamiento y reflexión a la formación del cuerpo del intérprete de vientos a través de la educación musical académica. Este análisis se desarrolló para encontrar las rutas que hacen que un instrumentista piense su práctica y la vida misma de determinada manera. Por esta razón, se estudiaron los métodos¹ de formación convencionales que se imparten en las cátedras de instrumento. Además, se trataron las épocas y los repertorios que se ligan a la enseñanza y al trabajo dentro de las agrupaciones sinfónicas, las cuales están estrechamente relacionadas con el contexto educativo de los conservatorios y las universidades de música en el mundo. Dentro de este estudio también se tuvieron en cuenta los conceptos sociales que llevan a un cuerpo a encontrarse en determinada estructura que le impide ver más allá de su realidad como cuerpo disciplinado. Aparte, se contrasta el cuerpo que forma la institución educativa con el profesional que requieren las realidades laborales de la música. Como resultado, se observa un mundo que dista de la realidad de los intérpretes de viento que se están formando actualmente en los espacios académicos.

Palabras clave: música, cuerpo, educación musical.

Abstract

The present work is an approach and reflection to the formation of the body of the wind interpreter through academic musical education. This analysis was developed to find the routes that make an instrumentalist think about their practice and life itself in a certain form. For this idea that the conventional training methods that are taught in the instrument chairs were studied. In addition to analyzing the times and repertoires that are linked to teaching and work within symphonic groups, which are closely related to the educational context of music conservatories and universities in the world. Within this study, the social concepts that lead a body to find itself in a certain structure that prevents it from seeing beyond its reality as a disciplined body were also analyzed. Besides, the body that forms the educational institution is contrasted with the professional that requests the labor realities of music. As a result, we can see a world that is separate from reality of the wind players that are currently being trained in academic spaces.

Keywords: music, body, music education.

¹Estos métodos son los libros de ejercicios que utilizamos los músicos para aprender a interpretar un instrumento musical.

Introducción

Mirando críticamente la formación musical de mi pregrado, me doy cuenta de que la educación de los instrumentistas está centrada en unos periodos específicos de la historia de la música occidental. Por esta razón, decido abordar métodos canónicos que se encuentran en cuatro diferentes *syllabus*¹ que se dan como cátedra en la institución donde desarrollé mi carrera en música con énfasis en fagot. En este ejercicio pude observar que la formación instrumental técnica se enseña a través de métodos que incluyen ejercicios mecánicos, estudios técnicos y melódicos, los cuales fortalecen diferentes aspectos para el dominio instrumental y generan unas habilidades con las que el estudiante logra apropiarse de un repertorio que a su vez está expuesto en los *syllabus*. Estos ejercicios, en su mayoría, cumplen estéticamente con tres momentos en la historia de la música centroeuropea (Barroco, Clasicismo y Romanticismo).

Esta pequeña reflexión la enfoco desde este grado de disciplinamiento, ya que el mismo trasciende lo técnico y se convierte en el paradigma del ser músico, el cual enmarca lo profesional y lo personal. Esto desarrolla gracias a la indagación sobre acoplamiento del cuerpo de los instrumentistas, que se lleva a cabo por lineamientos de método y repertorio de importancia impuesta por las configuraciones laborales (conservatorios y orquestas sinfónicas). Estos sitios crean la necesidad de cultivar repertorio y conocimientos que los profesionales en música deben adquirir para pertenecer a un círculo

¹ Los *syllabus* analizados son los de fagot, flauta, saxofón y trompeta, que se imparten en la Academia Superior de Arte de Bogotá (ASAB).

particular en el movimiento artístico; contexto que genera, a su vez, la forma de ser músico y de hacer música.

Fuera del análisis técnico, el presente escrito analiza las implicaciones de las formas de enseñanza de esos métodos dentro de comunidades académicas universitarias que solo entienden esa forma de aprender. Así, este trabajo no solo apunta a la educación musical sino también a la formación del cuerpo-músico, entendido este último como una forma de ser cuerpo, de comprender, vivir y sentir la música e incluso de vivir en sociedad. Con esto encontré que la educación musical, a diferencia de otras áreas del conocimiento, no solo crea profesionales en un campo, sino también múltiples sujetos con una única visión del mundo y de la música.

Breve revisión histórica del proceso de disciplinamiento corporal, por medio de métodos técnicos y melódicos con miras a un repertorio musical específico

Desde la Edad Media² se han planteado formas de enseñanza musical, tomando iniciativas claras con respecto a la improvisación y la imitación. Para estos casos el maestro era una figura indispensable y debía seguirse hasta que se tuviera un grado de comprensión o se buscara un trabajo. Por otro lado, la educación musical y las prácticas musicales, de las cuales se tienen datos, se encontraban muy influenciadas por la Iglesia católica (Roldán *et al.*, 2010).

² Todo este apartado se va a referir a los periodos históricos centroeuropeos.

Con el surgimiento de la imprenta, las tablaturas, partituras y teorías musicales empezaron a difundirse. Aunque los textos teóricos y las partituras existían antes de la imprenta, al incrementarse el uso de esta última y al abandonar el latín como lengua para la escritura, la información llegaba a personas que no eran parte de la Iglesia. Además, el cambio de concepción de altura y afinaciones generales de los instrumentos dejaban ver una unificación en los contextos musicales de la época (Roldán *et al.*, 2010).

En este punto, se divisa el surgimiento de instrumentos, cada vez más similares a los conocidos actualmente en las orquestas sinfónicas. También, al haber un hecho histórico tan representativo como el surgimiento de las cortes reales, los músicos eran contratados por los cortesanos para su entretenimiento y disfrute. En espacios de esta índole nació la orquesta sinfónica, agrupación que sería muy explorada por compositores como Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven, entre otros (Grout y Palisca, 1990).

Para este momento del texto se debe hacer un salto grande en la historia para aterrizar en el lugar donde se van a preservar este tipo de prácticas musicales: el conservatorio. Dentro de este espacio, y hasta la actualidad, el panorama educativo musical será pautado bajo sus estructuras institucionales. Dentro de este esquema de formación musical, la codificación y decodificación de las partituras musicales (con sus determinadas notaciones), serán el material de estudio principal (Pozo *et al.*, 2008, p. 3). Por otro lado, esta institución musical, que se afianza desde el siglo XIX y sigue permeando la forma de enseñanza actual en las universidades, solo acepta a ciertos cuerpos adiestrados, ya que se sigue la creencia de que “el músico nace, no se hace”. Es en este punto

donde se pueden señalar las especificaciones en repertorio y manejo técnico que les solicitan a los aspirantes que quieren ingresar a una institución de estudios superiores en música³ (Pozo *et al.*, 2008, p. 4).

Al existir esta forma de enseñanza particular, en la que se hace mucha referencia a lo técnico y al desarrollo motriz del instrumentista, puede evidenciar una tendencia al disciplinamiento corporal mediante el aprendizaje temprano⁴, ya que se busca desde un principio un cuerpo dócil, obediente, disciplinado y productivo (Herrera, 2008, p. 122).

Para el disciplinamiento del estudiante en música instrumental de viento se encuentran diferentes métodos que se relacionan muy bien con el contexto general en el que fueron escritos, puesto que la mayoría de ellos son trabajados por intérpretes reconocidos, con familiaridad estética y musical con compositores contemporáneos y hasta compañeros de trabajo, con los que desarrollan paralelamente escuela de pensamiento y práctica musical. Además, se denota un hecho histórico que marca la conformación de los instrumentos, debido a que, en la época de su escritura, en el panorama europeo se estaba gestando la Revolución Industrial, un acontecimiento que marca la tecnificación de los instrumentos musicales, gracias a la utilización del sistema

³ En el programa curricular de artes musicales de la ASAB las exigencias para algunos instrumentos son muy similares a las de otros proyectos curriculares de formación profesional en música. Dichas exigencias se basan en dominar un repertorio centroeuropeo de tradición “clásica” y de interpretar los métodos de enseñanza canónicos de los instrumentos, los cuales también fueron creados dentro de la tradición clásica.

⁴ Para algunas escuelas y maestros de música instrumental, la iniciación en determinados instrumentos se debe hacer desde la primera infancia.

Boehm (instrumentos de viento madera), y la implementación de los pistones y rotores (instrumentos de viento metal).

Muchos de los ejercicios escritos en estos métodos están basados en la conformación de habilidades para las escalas musicales, los conceptos de forma musical y para la comprensión futura de pasajes de orquesta o de su repertorio solista determinado. Todo lo que se estudia es para formar el cuerpo y las habilidades de reconocimiento de patrones que lleven al entendimiento del intérprete de las acciones físicas concretas de determinado repertorio, correspondido por los estudios y afinidades técnicas de la época y el contexto social en donde se establecen (Pelinski, 2005, p. 2). Además de un entendimiento físico, gran parte de los ejercicios o estudios melódicos tienen formas tradicionales y estructuras armónicas de composición sinfónica o de cámara de la denominada práctica común⁵.

Como referencia, se dejan los compositores e instrumentistas que escribieron los métodos y conceptos técnicos de los instrumentistas de cada instrumento de viento. Con esto podemos observar similitudes de fechas y lugares:

- Claude-Paul Taffanel (1844-1908). “Nombrado profesor del conservatorio de París en 1893” (Sierra Ruiz, 2018, p. 15).
- Ludwig Milde (1849-1913). “De 1886 a 1894, nombrado profesor de fagot en el Conservatorio de Praga”⁶ (Zúñiga, 2011, p. 16).

⁵ El periodo de práctica común, en la práctica musical, enmarca a compositores que desarrollan piezas con estructuras de composición similares, con énfasis en la tonalidad y la forma musical heredada de obras y concepciones de Haydn, Mozart y Beethoven (Copland, 1992).

⁶ Traducción realizada por el autor.

- Joseph Jean Baptist Laurent Arban (1825 - 1889). Trompetista francés, referente de la trompeta de pistones. (Garzón Bello, 2016, p. 15).
- Hyacinthe Eléonore Klosé (1808-1880). Clarinetista francés. (İlkay, 2017, p. 133).
- Franz Wilhelm Ferling (1796-1874). “Oboísta, clarinetista y compositor alemán”⁷ (Hassiotis, 2010, p. 3).

Como pude observar, en el fagot, la trompeta, el clarinete, el oboe y la flauta, se ven marcados métodos en épocas muy similares y con características muy específicas, correspondiendo a nacionalidades y lugares de trabajo. Es claro que estos personajes y su trabajo son estudiados en procesos de formación instrumental en muchos programas de música. Por lo anterior, se tejen relaciones con el objeto de estudio (el libro de ejercicios “método”), lo cual deriva en un “buen gusto” a partir de lo aprendido, y en un rechazo de lo que sea diferente, en algunos casos.

Desde otro punto de vista, estos métodos, que se hereda actualmente en las universidades, se trabajan bajo la necesidad de dominar los repertorios más tocados por el lugar de trabajo predilecto para los músicos de conservatorio: la orquesta sinfónica. Los requisitos de ingreso que exige esta agrupación y las obras que programa en sus distintos conciertos cumplen con los parámetros musicales que se ven en los métodos de formación instrumental. En este orden, el modelo de educación para los instrumentistas de viento, el cual tenemos en Colombia, está respondiendo directamente a una necesidad laboral precisa: ser músico de orquesta.

⁷ Traducción realizada por el autor.

Esta forma de entender la práctica musical crea una sola conformación de agrupaciones y nichos de trabajo, en donde solo se tienen en cuenta, en la mayoría de los casos, a compositores, directores y solistas de la tradición centroeuropea o que se hayan educado a partir de esta, para la representación de la denominada *música de concierto*. Para analizar esto, solo hay que observar los repertorios enmarcados en las grandes salas de concierto de Bogotá, como la de la Biblioteca Luis Ángel Arango y la del Teatro Mayor Julio Mario Santo Domingo; o la programación de orquestas como la Sinfónica Nacional de Colombia y la Filarmónica de Bogotá, entre otras. El repertorio, en su mayoría, se encuentra en una zona geográfica y en periodos históricos específicos. En esta instancia, se señala que el disciplinamiento, desde estas formas de entendimiento musical, no son en vano y no se conforman en un mensaje dictatorial por parte de los maestros e instituciones. Todo lo que sucede alrededor de la academia forma a los músicos para determinada necesidad laboral. Los maestros que dictan instrumento de viento, de tradición sinfónica, aplican todo el discurso para enseñar con el objetivo de que su discípulo entre a una orquesta sinfónica profesional. En este punto hay que recalcar que en Bogotá solo existen dos orquestas sinfónicas que cumplen la condición de profesional. Lo anterior se refiere a orquestas que hagan un contrato laboral sin límite de edad. Una gran parte de los puestos en estas orquestas están ocupados, dejando a los recién egresados sin un lugar de trabajo para el cual supuestamente fueron formados, ya que su educación se aboca a un repertorio muy específico.

También hay que observar que, sin el disciplinamiento que se les exige a los estudiantes de música, no existirían exponentes

importantes para la interpretación de este tipo de repertorio como Itzhak Perlman, Martha Argerich, Daniel Barenboim, Sergio Azzolini, entre otros; o en el caso colombiano, Blanca Uribe, Teresita Gómez, Benito Mesa, Gaspar Hoyos, etc. Hay que resaltar que todos los nombrados se han formado en conservatorios, con profesores y metodologías muy parecidas. El problema, es enseñar solo una posibilidad para desempeñarse en la música mediante instrumentos de tradición sinfónica. No todos los instrumentistas van a querer o poder formar parte de los circuitos de la música sinfónica y académica. Sin embargo, la educación musical, por lo menos en Colombia, no tiene en cuenta esto y sigue en un marco teórico y metodológico que se encuentra desde el siglo XIX instaurado en la formación de los instrumentistas.

Acoplamiento de cuerpos en contextos sociales y artísticos que se relacionan con el objetivo de los programas de educación musical

Cuando hablo del cuerpo de un instrumentista profesional me refiero en gran medida a un cuerpo con ciertas características, dependiendo su instrumento. Según Pelinski (2005, p. 23), “el cuerpo del músico se encuentra en un esquema corporal innato, como lugar de desarrollo de hábitos y habilidades motrices, y como sitio de la emoción musical”. Esto evidencia que el sistema corporal innato marca el comportamiento con el instrumento acoplado de manera “natural” con el cuerpo, por medio del desarrollo de hábitos y habilidades motrices, dando el qué podemos o qué somos capaces de controlar con el instrumento, y marcando un sitio emocional que se encuentra con él, esto último en un plano subjetivo.

En una visión más amplia, Pelinski (2005) enfatiza en la incorporación de esta materialidad externa, que es el instrumento, en el cuerpo, como si fuera una extensión de aquel. Para Ramón Pelinski (2005), el instrumento musical también tiene un desarrollo corporal innato, pues está construido con ciertas medidas, para ciertas prácticas y con cierto valor económico que genera una división, por medio de su costo con otros instrumentos, haciendo que algunos instrumentistas adquieran el instrumento discriminando su precio y utilidad. El discurso de Pelinski es una reflexión sobre la práctica instrumental, aunque podría analizarse desde las implicaciones que este esquema corporal innato puede tener desde lo social, en donde el cuerpo desarrolla hábitos y formas de pensar dentro de una comunidad de personas que estén estudiando el mismo oficio.

Según Assinnato y Blas Pérez (2013), una acción corporal, entendida como gesto en la escena y llevada al plano de la improvisación, puede dejar ver el comportamiento tanto artístico como personal del intérprete musical. Esto señala que el cuerpo innato expuesto por Pelinski, desde la práctica musical, solo sería una parte de una exploración epistémica, del gesto corporal en la improvisación, partiendo de que, al improvisar, el instrumentista deja ver un comportamiento corporal menos controlado, ya que su concentración puede estar focalizada en otras cosas. Con esto, señala que, desde la improvisación, hay un lugar donde el cuerpo entrenado puede evidenciar sus repeticiones y formas adquiridas de la práctica tanto musical como social (Assinato y Pérez, 2005). Esto es fácil de distinguir cuando se le pide improvisar a un músico de *jazz* y cuando se le pide improvisar a un miembro de alguna orquesta sinfónica, debido a que son

dos formas distintas de relacionarse corporalmente con la música y la técnica del instrumento. En este sentido, podemos definir que el cuerpo-músico está pautado por su instrumento y sus prácticas musicales, alterando no solo su relación con la música, sino también con el mundo y los demás seres que lo rodean.

Desde otra mirada, para Alicia Beatriz Gutiérrez (2004),

La acción pedagógica implica el trabajo pedagógico como trabajo de inculcación, con una duración suficiente como para producir un *habitus* capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y por ello, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada, generando prácticas reproductoras de las estructuras objetivas. (Gutiérrez, 2004, p. 297)

Esto señala al trabajo pedagógico como uno de los actores principales que propician el acoplamiento a un esquema social determinado, en cuanto se es parte de una conformación educativa particular. En el caso de la música académica, el modelo de conservatorio, con los lineamientos estéticos, metodológicos, históricos y artísticos de este tipo de espacios, crea una forma de hacer y de pensar dentro de los cuerpos de sus estudiantes, lo cual plantea un estilo de vida alrededor de su práctica musical. Esta puede ser una razón por la que muchos estudiantes de música buscan estudiar en el extranjero, especialmente en zonas geográficas donde construyeron los textos de su formación instrumental. Estas corporalidades se desarrollan con las herramientas pedagógicas y musicales que se ubican en una forma de ver la vida, la práctica musical y la sociedad. En este caso, la formación de un instrumentista no solo es musical, sino también cultural, social y política.

Siguiendo con lo anterior, las divisiones que se crean desde la misma educación son muy grandes. El estar educado bajo el conocimiento de la notación musical rompe, de alguna manera, una relación horizontal con las personas que no fueron educadas dentro de ese canon. Estas dos concepciones de la práctica musical, en determinados casos, generan choques entre los mismos actores en la escena musical, que se amplifican en el espectro cultural. Principalmente, este espacio de fricción se da por la necesidad de validar el conocimiento que crea el músico formado debido a su contexto. Por eso, muchas veces se invisibiliza el conocimiento del otro, simplemente por no estar titulado por una institución universitaria. Sin embargo, para tener dicho certificado, el músico debe saber leer y escribir en partitura, sin esto no se le considera un profesional dentro de los paradigmas académicos de las instituciones. Esto es grave, ya que puede imposibilitar un diálogo con diversas prácticas musicales, las cuales se funden en los mismos lugares de enseñanza canónicos, por el simple hecho de tener formas de hacer distintas a las establecidas por la institución. Por esta razón, el acoplamiento de un cuerpo a un contexto musical empieza desde que este decide estudiar, en un lugar determinado, su iniciación musical. Cuando se está en una escuela, los mismos maestros se encargan de encaminar al estudiante por recorridos metodológicos, estéticos y sociales que lo llevarán a “tomar la iniciativa” de continuar su proceso educativo en cierto lugar o de relacionarse con ciertas personas, afines a su concepción o no, y de buscar cierto tipo de trabajo en ciertos lugares determinados. Es interesante reflexionar sobre este tema, debido a que es posible que los “sueños” y aspiraciones profesionales, sociales, personales, económicas y familiares, se vean determinadas, algunas veces, por las relaciones con personas que están en una misma

profesión y que son a su vez formados en un mismo modelo.

Por otro lado, hay que señalar un panorama de acoplamiento laboral, que señala **Quiles y Soler (2010)**. Gran parte de las ofertas laborales, que en este documento deja ver, están relacionadas con la enseñanza musical. Este ítem educativo se mantiene como básica en los pênsums generales de algunas universidades⁸. Esto es grave, ya que desde la formación profesional ubica al cuerpo-músico en un determinado panorama laboral y a la hora de ver ofertas de parte del Estado, tal y como las vemos en el texto de **Quiles y Cárdenas Soler (2010)**, las necesidades en el campo en el cual nos preparamos no tienen muchos apartados. El músico profesional de conservatorio, formado con los disciplinamientos ya expuestos y acoplado en un contexto determinado, está, en un contexto local como la ciudad de Bogotá, ejerciendo como docente en música en colegios públicos y privados o en programas sociales del Gobierno. Mirando esto de una manera más cruda, a los niños de los colegios les están enseñando músicos que no se formaron para esta labor y que en muchos casos la toman por necesidad. El cuerpo disciplinado que produce el sistema musical de educación superior no es un cuerpo docente, sino un cuerpo instrumentista que está entrenado para tocar en agrupaciones sinfónicas.

Desde esta mirada, el funcionamiento de disciplinamiento y acoplamiento funcionan hasta que la persona egrese de la entidad

⁸ Específicamente en este punto me refiero al proyecto curricular de Artes Musicales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En este programa no hay un énfasis en educación musical, ni hay asignaturas obligatorias que tengan que ver con la educación.

académica. En el campo laboral más grande, los egresados de dichas instituciones tienen una mayor probabilidad en la educación musical, por lo ofertado desde lo expuesto por **Quiles y Cárdenas Soler (2010)**. Entonces, ¿realmente necesitamos la cantidad de instituciones de educación musical que tenemos en la actualidad, ofertando un programa en música sin ninguna diferencia estructural? Este interrogante nunca se debate del todo, ya que estos proyectos se mantienen en un ideal de cultura, con la cual solo se puede trabajar una forma de hacer música.

Además de estas preguntas, vale la pena también reflexionar sobre por qué hay tantos cuerpos disciplinados dentro de una práctica musical poco difundida en un país como Colombia. Por ejemplo, los instrumentistas de viento egresados de la Universidad Distrital se forman para un empleo que no existe en el panorama nacional y se preparan para una práctica musical que seguramente no desempeñarán en su vida laboral. Lastimosamente, es en la misma educación donde el profesional en música encuentra un espacio para replicar los disciplinamientos y las prácticas educativas que lo formaron.

A modo de cierre

El instrumentista de viento colombiano, desde la academia, se forma en múltiples métodos, escritos hace más de un siglo en el centro de Europa. Dichos libros ayudan a comprender técnica e interpretativamente los repertorios que se hicieron antes y durante la creación de estos ejercicios. De esta manera, solo se comprende un tipo de práctica musical en el transcurso de la educación formal de un músico de viento en nuestro país. Además, en el presente texto encontré una asociación de esta manera de enseñar con la creación de un cuerpo-músico que

no solo se forma para interpretar un tipo de práctica musical, sino también de ver el mundo, entender la música e incluso vivir. Por tanto, las instituciones de educación musical no solo forman músicos, también crean personas que tienen un *habitus* (estructura estructurante).

Por último, se evidencia que el cuerpo de un instrumentista de viento es formado en vano por la educación musical. Esto se da gracias a que cada vez existen menos espacios para que el cuerpo disciplinado pueda ejercer su labor. No obstante, es el mismo Estado el que abre los lugares de trabajo para los miembros de esta práctica musical y son las políticas educativas, que nos muestra **Quiles y Cárdenas Soler (2010, p. 297)**, las que acogen estos músicos que no se forman como educadores sino como intérpretes. De esta manera podemos ver una desconexión de las universidades, las cuales siguen formando instrumentistas para orquestas que no existen y para conservatorios repletos de hojas de vida para rechazar porque los puestos están ocupados. Este acercamiento a la formación de un instrumentista de viento me aclara que somos un cuerpo disciplinado que ve el mundo de una forma particular. Lastimosamente, ese mundo que leemos a través del pentagrama no es necesariamente el mundo “real”.

Referencias

- Assinnato, M. V. y Blas Pérez, J. (2013). Improvisación musical y corporeidad. Acción epistémica y significado corporeizado. *Epistemus: Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 2(1), 89-122. <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2714/2521>
- Copland, A. (1992). *Cómo escuchar música*. Fondo de Cultura Económica.

- Grout, D. y Palisca, C. (1990). *Historia de la música occidental*. (Vols. I y II). Alianza
- Garzón Bello, AJ (2016). *El método de JB Arban: un recurso técnico para interpretar la salsa*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/13256>.
- Gutiérrez, A. B. (2004). Poder, *habitus* y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 289-300. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/125873/17200-17276-1-PB.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Hassiotis, K. (2010). *A critical edition of the 48 studies for oboe, op. 31 by Franz Wilhelm Ferling (1796-1874), based on original historical evidence and viewed within the context of the evolution of didactic material for oboe, with particular reference to nineteenth-century performing practices* [Tesis doctoral]. City University of London. <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/8725/>
- Herrera, D. R. H. (2008). Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educação & Sociedade*, 29(102), 119-136. <https://www.scielo.br/j/es/a/Ysf4RZC-CRWBr3J75zkR74mn/?format=pdf&lang=es>
- İlkay, A. K. (2017). AN ANALYSIS OF GERMAN AND FRENCH CLARINET SYSTEMS IN TERMS OF THE DIFFERENCES IN TONE AND PLAYING TECHNIQUES. *Analele Universitatii "Constantin Brancusi" din Targu Jiu. Serie Litere si Stiinte Sociale*, (2), 133-141. https://www.utgjiu.ro/revista/lit/pdf/2017-02/13_Ilkay%20AK%20-%20AN%20ANALYSIS%20OF%20GERMAN%20AND%20FRENCH%20CLAR%20NET%20SYSTEMS%20IN%20TERMS%20OF%20THE%20DIFFERENCES%20IN%20TONE%20AND%20PLAYING%20TECHNIQUES.pdf
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *Trans: Revista Transcultural de Música*, (9), 1-64. <https://www.redalyc.org/pdf/822/82200913.pdf>
- Pozo, J. I., Bautista, A. y Torrado, J. A. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564008783781495>
- Quiles, O. L. y Cárdenas Soler, R. N. (2010). Antecedentes y actualidad de la música y la educación musical en Colombia. En F. Ramos (ed.), *Arte y ciencia: creación y responsabilidad I* (pp. 291-312). https://static1.squarespace.com/static/5c53671dfb22a50792ca3d84/t/5c588aa7419202ef9e56bcb3/1549306552349/Dialnet-ArteYCiencia-456335_1.pdf#page=295
- Roldán, E. E., Villegas, L. P., García, J. A. B. y Castilla, R. M. (2010). La enseñanza y aprendizaje de música. Revisión histórica y sociocultural. En F. Ramos (ed.), *Arte y ciencia: creación y responsabilidad I* (pp. 117-138). Junta de Andalucía - Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. https://www.academia.edu/11165147/La_ense%C3%B1anza_y_aprendizaje_de_la_m%C3%BAsica_Revisi%C3%B3n_hist%C3%B3rica_y_sociocultural
- Sierra Ruiz, S. E. (2018). *Análisis descriptivo de dos métodos para flauta: método completo de flauta de Taffanel-Gaubert y método ilustrado de flauta de Celso Woltzenlogel* [Monografía]. ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15912>
- Zúñiga Chanto, F. (2011). Alternative strategies for the refinement of bassoon technique through the *Concert Etudes*, op. 26, by Ludwig Milde [Tesis doctoral]. The University of Arizona. https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/145124/azu_etd_11540_sip1_m.pdf;jsessionid=7144B473B22747D-1642DC47916EF2FCF?sequence=1





Agua de yerba del tostón (2019)
Joyce Rivas Medina

Percepciones del Profesorado sobre el Decreto 1278 de 2002 a cerca del Plan Territorial de Formación Docente en Cundinamarca

Teachers' Perceptions of Decree 1278 of 2002 on the Territorial
Teacher Training Plan of Cundinamarca

Diana Carolina Cárdenas Camargo

Estudiante de Maestría en Educación
Universidad Antonio Nariño

Dra. Martha Andrea Merchán Merchán

Docente Facultad de Educación
Universidad Antonio Nariño

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo describir las percepciones de los docentes acerca del Decreto 1278 en algunos municipios de Cundinamarca, en relación con el Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) entre los años 2012–2023, con el fin de conocer la realidad de esta política educativa. La investigación es de carácter cualitativo y de alcance exploratorio e involucró a 64 docentes de los municipios de Fómeque, Gachetá, La Vega, Madrid, Guasca, Sesquilé, Nocaima, Sibaté, Tenjo y Tocancipá, quienes contestaron una encuesta tipo Likert. Esta encuesta se basó en el documento “Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente: Guía de Elaboración” publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el 2011. Entre los principales hallazgos se destaca la baja participación en el PTFD, el desconocimiento de este, así como el contexto de la institución y del municipio, entre otros aspectos sociodemográficos que deben ser revisados para la formulación, ejecución y evaluación de la política educativa.

Palabras claves: formación docente, política pública, percepción.

Abstract

This study seeks to describe the perceptions of teachers of Decree 1278 in several municipalities of Cundinamarca, focusing on the Territorial Teacher Training Plan (PTFD) from 2012 to 2023, in order to understand the impact of this educational policy. The research is qualitative and exploratory in scope, involving 64 teachers from the municipalities of Fómeque, Gachetá, La Vega, Madrid, Guasca, Sesquilé, Nocaima, Sibaté, Tenjo, and Tocancipá who completed a Likert-type survey. The survey was based on the document “Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente: Guía de Elaboración” published by the Ministry of National Education in 2011. Key findings include low participation in the PTFD, the lack of knowledge per se of the plan, as well as the context of the institution and the municipality, among other socio-demographic aspects that should be reviewed for the formulation, implementation and evaluation of the educational policy.

Keywords: teachers’ training, public policy, perception.

Introducción

Según Bayona *et al.* (2021) y Elacqua *et al.* (2018), en los últimos 50 años, la educación ha sido uno de los asuntos centrales en las políticas públicas colombianas, impulsada por la búsqueda constante de mejorar su calidad para promover el progreso del país. Las políticas públicas tienen el objetivo de modificar diferentes aspectos sociales, ya sea para abordar un problema en particular o proponer un cambio radical para el bienestar de los ciudadanos. La educación, reconocida como un derecho fundamental y consagrada en la Constitución Política Colombiana de 1991, constituye un pilar social que requiere cambios para enfrentar nuevos desafíos o para alcanzar niveles superiores de excelencia.

En este contexto, el docente tiene una influencia directa sobre la calidad educativa. La Ley General de Educación define su rol de la siguiente manera: “El educador es el orientador en los establecimientos educativos de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Ley 115, 1994, Artículo 104). De acuerdo con esta definición, el docente es el responsable directo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, por lo cual debe estar en capacitación y formación constante para enriquecer sus prácticas dentro del aula y lograr la calidad que se espera de él (Romero & Bernate, 2020).

Desde los años setenta, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableció diversas políticas públicas educativas enfocadas en la formación docente. Como menciona Jiménez (2019), entre las primeras políticas de este tipo se encuentra aquella que regula la profesionalización de los educadores en

las universidades mediante la creación de programas de licenciatura, través de los decretos 088 de 1976 y 2277 de 1979 (Estatuto Docente). En este último propuso además la implementación de un escalafón docente, por medio del cual se consideran ciertos aspectos de la carrera del docente para acceder a ciertas posiciones. La formación, el tiempo de servicio y los méritos logrados por el docente comenzaron a tener incidencia en el aumento de su salario y su condición social, al tiempo que se transformaron las escuelas con prácticas enriquecidas. Esta reforma hizo que la formación docente no solo se proyectara al perfeccionamiento de las actividades que se realizaban en el aula de clase, sino también permitió mejorar la calidad de vida de los profesores.

A inicios de los años noventa, se aprobó la Ley 115 de 1994, también conocida como Ley General de Educación, la cual plantea los parámetros para la prestación del servicio en los diferentes niveles educativos del país. En su artículo 104, esta ley propone una breve descripción del significado de ser docente y el papel del Estado Colombiano en su capacitación y actualización permanente en aspectos didácticos, metodológicos y tecnológicos. El artículo 109, por su parte, indica que la finalidad de la formación de los docentes es mejorar la calidad educativa, fortaleciendo los procesos de investigación, desarrollando el saber pedagógico y formando profesionales con los más altos estándares éticos y científicos. De igual forma, establece que los educadores pueden acceder a cursos, diplomados, pregrados y posgrados para dicho mejoramiento profesional.

La ley señala que el Estado, los entes territoriales y los mismos docentes son los encargados de garantizar esta mejora de la calidad educativa. Las Secretarías de Educación

de cada ente territorial se ocupan de las capacitaciones, cursos, diplomados y demás medios para la formación de sus docentes (Decreto 709, 1996, artículo 9). Por ello, se formulan Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD) y se plantean decretos como el Decreto 709 de 1996, el cual regula la formación docente en el territorio nacional. Su artículo 20 particularmente establece la conformación del Comité Territorial de Capacitación Docente, cuya meta principal es proponer los parámetros para la formación docente, siguiendo un análisis de prioridades educativas (Decreto 709, 1996, artículo 20). El comité está conformado por representantes de las universidades, escuelas normales, centros especializados en educación y la persona al frente de la Secretaría de Educación. En otras palabras, a partir de la observación y el estudio del contexto social y las necesidades de los estudiantes, este comité decide cuál es la ruta a seguir y qué programas necesitan los educadores para llevar los niveles de sus prácticas pedagógicas y educativas a los más altos estándares de calidad, de tal manera que se evidencie un progreso en el campo de la educación.

En el año 2002, se promulgó el Decreto 1278 de 2002 por el cual se establece el Estatuto de Profesionalización Docente. Esta ley determina el proceso de contratación de los docentes en el sector público, incluyendo normas específicas y los tipos de evaluaciones que deben presentar. La ley también delimita los parámetros relacionados con el escalafón docente, entre otros. El artículo 38 establece que la formación y capacitación docente debe tener como guía mejorar la calidad educativa, partiendo del conocimiento y adaptación de nuevas técnicas para el cumplimiento de las funciones (Decreto 1278, 2002, artículo 38). Asimismo, recalca que el Gobierno reglamentará los mecanismos para

capacitación y formación. Posteriormente, en el año 2011, el MEN publicó el documento “Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente”, en el cual se dan los lineamientos para plantear los PTFD.

En vista de lo anterior, diversas investigaciones han abordado la formación docente en el ámbito nacional y su integración en las políticas públicas educativas. Estos estudios se han centrado en analizar la implementación de programas de formación docente en las universidades, observando su evolución, impacto y relevancia en el contexto educativo de los educadores. Montes *et al.* (2017) investigaron la manera como estas propuestas han llegado a las escuelas y el efecto real que han tenido en las prácticas cotidianas de los maestros. Otros estudios se han enfocado en explorar su impacto a través del tiempo y la percepción que los docentes tienen de estas políticas (Jaimes & Rodríguez, 2013; Casarrubia & Ramos, 2017; Montes *et al.*, 2017; Aguilar *et al.*, 2018). Gamboa *et al.* (2021) condujeron una investigación sobre las expectativas de los docentes en relación con su proceso de formación, mientras que Barrios y Herrera (2016) observaron los logros que esta ha tenido en el campo de la investigación pedagógica. Finalmente, los trabajos de Flórez (2016) y Jiménez (2019) han trazado un recorrido histórico a través de este tipo de políticas públicas en el país.

Desde los años 70, el Gobierno Nacional ha publicado distintas leyes, decretos y documentos que destacan la importancia de promulgar una formación docente permanente, argumentando que es uno de los factores determinantes en la calidad de la educación que se imparte en las instituciones públicas. El presente estudio tiene como objetivo principal describir las percepciones de los docentes de Gachetá, Fómeque y La Vega, entre

otros municipios de Cundinamarca, sobre el Decreto 1278 referente al Plan Territorial de Formación Docente de Cundinamarca entre los años 2012–2023. De esta manera, se pretende conocer una parte del impacto real que tiene esta política en los principales actores educativos.

Políticas públicas y la importancia de su percepción

Las políticas públicas en un Estado tienen la función de garantizar o mejorar un derecho fundamental para el beneficio de su población. De acuerdo con Roth (2002) y Parsons (2007), son propuestas por el Estado cuando se percibe un problema que necesita ser solucionado o una situación que debe ser modificada. En su mayoría, las políticas públicas deben responder a demandas sociales que una nación considera urgentes, así como establecer una conexión entre los ambientes gubernamentales y los entornos de sus ciudadanos (Torres & Santander, 2013).

Según el escritor André Roth (2002), en una política pública confluyen varios elementos fundamentales: el Gobierno en turno, responsable de proponer las políticas; la percepción del problema; los objetivos a alcanzar; el proceso necesario para su consecución; y los actores sociales que conciben, deciden, implementan y son los destinatarios de dichas políticas. Por otra parte, para Wayne Parsons (2007), las políticas públicas buscan permear la vida social de los habitantes en aspectos como la salud, la vivienda, la educación, entre otros, todos ellos de interés nacional. Además, el servidor público juega un papel crucial al ejecutar estas políticas públicas para su realización y brindar la regulación gubernamental que sea necesaria.

En atención a esta consideración, para conocer un problema social y medir el impacto que han tenido las políticas públicas implementadas por los gobiernos, se deben analizar las percepciones de las personas que han experimentado tales problemas y que finalmente se benefician de estas políticas (Kuschick, 2001). Sin embargo, el concepto de “percepción”, al ser trabajado en diversos campos epistemológicos, tiene numerosas definiciones; por tal motivo, para esta investigación se van a tener en cuenta las interpretaciones dadas desde el campo de la antropología y la sociología. El sociólogo Niklas Luhman (Luhman, 1995; 2001, como se citó en Lewkow, 2014) comenta que la percepción se trata del procesamiento cerebral de las diversas impresiones que tiene cada persona en un espacio. Estas impresiones pueden cambiar a través del tiempo y construyen el mundo externo que se percibe. En otras palabras, la percepción se edifica de forma individual, a partir de las múltiples sensaciones que son captadas por nuestro cuerpo, los cuales se van a ir transformando con el pasar de las épocas.

En el campo de la antropología, la investigadora María Vargas (1994) dice que la percepción es la selección y elaboración de experiencias que se adhieren a los conceptos preconstruidos por la persona. No obstante, tales experiencias están permeadas por las situaciones históricas y sociales del momento, dependiendo de sus circunstancias particulares, de manera que no permanecen igual. Al igual que Niklas Luhman, Vargas (1994) se refiere a las percepciones como las experiencias cambiantes que elabora cada ser humano en un tiempo y espacio determinado. Tomando en cuenta estas dos definiciones, las percepciones son construcciones que realiza cada ser de su realidad, partiendo de lo que sucede a su alrededor y teniendo en cuenta que estas

pueden cambiar con el tiempo. En consecuencia, retomando lo dicho por [Kuschick \(2001\)](#), para medir la percepción que tiene cada individuo de una política pública, se deben aplicar encuestas de opinión o percepción que le permitan a los gobiernos de turno conocer cómo van estas y qué impacto han tenido, fungiendo como un medio de comunicación entre el Estado y el pueblo.

Formación docente y su importancia para mejorar la educación

Desde las últimas décadas, las políticas públicas en Colombia han buscado mejorar la calidad educativa del país, para ello se ha centrado en formar a los profesores, los cuales son los directos responsables en brindar la educación a los niños y jóvenes del país. Por tal motivo, es necesario dar una visión de lo que es la formación docente y su importancia renovar el proceso educativo de un país ([Cano & Ordoñez, 2021](#)).

De acuerdo con [Francisco Imbernón \(2013\)](#), la formación docente es un proceso de reflexión y conexión entre la práctica y la teoría por medio de la investigación, cuyo propósito es mejorar las prácticas pedagógicas y la calidad educativa. Esta definición deja entrever que, al igual que lo planeado en las leyes antes presentadas, la formación docente tiene como uno de sus objetivos lograr una educación de calidad en las aulas de clase, perfeccionando las prácticas docentes a través de los conocimientos conseguidos durante la formación. Teniendo en cuenta lo anterior, [Imbernón \(2020\)](#) divide la formación docente en dos etapas: formación inicial y formación permanente. Durante la formación inicial, se trabajan los conocimientos pedagógicos y los saberes disciplinares y cómo estos se conjugan en la práctica

educativa, sin dejar de lado la formación humanista, los valores y el pensamiento crítico. La formación permanente responde a la necesidad, derecho y deber que tienen los docentes de prepararse continuamente desde sus inicios en la profesión; la formación es reglamentada por leyes, decretos o resoluciones ([Imbernón, 2020](#))

La formación continua o permanente del profesorado es un derecho y un deber tanto del Estado como del docente mismo. El Estado debe promover la formación de los educadores, por medio de capacitaciones, diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados. El docente tiene derecho a acceder a lo mencionado, pero también tiene el deber de formarse para perfeccionarse cada día y así brindar una educación de calidad a sus estudiantes ([Pita, 2020](#)). En otras palabras, el Estado facilita la formación, mientras que el educador regresa la inversión del Estado por medio de excelentes resultados educativos en sus contextos escolares. Si se contrasta con lo escrito en la normatividad, el mismo Estado se responsabiliza de la formación de los docentes que están en el servicio público de educación y les exige prepararse continuamente, ya sea para alcanzar niveles altos de educación o para incrementar sus salarios (caso de los docentes del Decreto 1278). Los docentes, por su parte, deben responder a estas exigencias optimizando los resultados de sus estudiantes.

Otro aspecto a tener en cuenta, según [Francisco Imbernón](#), son las políticas públicas. Como lo decía [Roth \(2002\)](#) estas buscan solucionar un problema o mejorar una situación, en este caso se desea progresar en la formación de los docentes. En esta parte, [Imbernón \(2020\)](#) agrega que las políticas públicas se adecuan de acuerdo a las ideologías del gobierno que se encuentre en

determinado periodo de tiempo. En consecuencia, si el gobierno de paso cree adecuado brindar capacitaciones en ciertos temas, en las leyes, decretos y programas tales ajustes se verán reflejados, junto con sus respectivas justificaciones. Igualmente, el autor aconseja a los expertos sobre cómo formular políticas públicas en educación que tengan en cuenta los puntos de vista de los docentes, ya que estos conocen de primera mano en cuáles áreas necesitan formación para ayudar en sus contextos. Imbernón, asimismo, resalta la importancia de que en la formulación de una política pública educativa se observen detenidamente qué conocimientos ya no son útiles para retirarlos de la formación, se establezcan qué cambios sociales se deben tener en cuenta al momento de plantear los parámetros de formación, y se tenga en cuenta la multiculturalidad y la diversidad de situaciones que se presentan en un aula de clases.

Para José Luis Lacarriere, la formación docente consiste en la “adopción de nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje en las áreas de especialidad” (Lacarriere, 2008, p. 22). Todo esto debe llevar al docente a una auto-indagación que le permita comprender su contexto social y cómo, a partir de la unión entre la teoría y la práctica, puede contribuir a su mejora continua. Además de lo contenido en los decretos, resoluciones y reglamentos que en Colombia regulan la formación docente, Lacarriere agrega que cada una de las leyes expedidas por el MEN y el Estado también buscan fomentar el progreso de las prácticas en el aula de clase. De igual forma, el investigador hace una valiosa pregunta con la que desea dejar una reflexión: “¿Realmente, el profesorado está interesado en su propia formación?” (Lacarriere, 2008, p. 30). Como ya lo mencionaba Imbernón, el educador tiene el derecho y el deber de formarse continuamente para mejorar la

calidad de la educación que brinda, pero si no muestra ningún interés, ¿qué se puede hacer para que se motive?

Lacarriere comparte la visión de Imberbón sobre la existencia de dos etapas de formación docente. Sin embargo, no profundiza en su abordaje al estar interesado en investigar otros temas como las estrategias y temáticas que se deben llevar a cabo dentro de la formación. En relación con las estrategias, el autor plantea que para conocer realmente las necesidades del docente y cómo suplirlas, es necesaria “una evaluación diagnóstica de las necesidades de mejoramiento del profesorado, a través de encuestas, entrevistas, medición de resultados académicos, y la priorización de acciones correctivas o de carácter preventivo que permitan el crecimiento del profesorado” (Lacarriere, 2008, p. 28). De igual forma, sostiene que se deben crear autoevaluaciones profundas que permitan conocer cuáles son los problemas reales que aquejan a las instituciones educativas, y así plantear las directrices para la formación del profesorado. En cuanto a las temáticas, resalta que se debe motivar la investigación-acción en el aula, debido a que esta genera una comprensión del contexto y pretende generar cambios, la formación en competencias donde el educador forme para la vida al estudiante y la innovación para que no quede estancado en prácticas antiguas, sino que avance al ritmo que lo hace el mundo (Lacarriere, 2008).

Según Carlos Marcelo García (1995) la formación docente no solo es un camino para alcanzar la calidad educativa, sino también un campo de investigación que permite conocer las técnicas, métodos, metodologías y demás estrategias que los educadores usan dentro de las aulas de clase para generar nuevos aprendizajes en sus estudiantes e intervenir en el currículo y

la escuela. Esta definición establece que la formación solo se basa en aprender conocimientos y sistematizar las experiencias para mejorar las prácticas en el aula, mostrando un esbozo simple a la postura crítica que se requiere para conocer las necesidades reales en formación y cómo éstas pueden impactar positivamente en el contexto educativo para llegar a la calidad que muchos países, entre ellos Colombia, desean. Por lo tanto, en comparación con lo promovido por las disposiciones normativas, la definición de Marcelo trastoca la parte de prepararse continuamente con la intención de obtener una educación de calidad para los estudiantes; empero, como ya se mencionó anteriormente, simplemente se refiere a la postura crítica, un punto muy importante que aluden las leyes y los investigadores citados previamente.

Por otra parte, el autor señala que existen cuatro etapas de la formación docentes: la fase de pre-entrenamiento, que comprende las experiencias previas del docente que lo encaminaron hacia esa profesión; la fase de formación inicial es la que se realiza de manera formal en una institución (universitaria o normalista); la fase de iniciación es la etapa donde se aprenden algunas estrategias para enseñar en el aula; y la fase de formación permanente que lleva al desarrollo profesional del docente (Marcelo, 1995). Las fases o etapas que propone Marcelo son las mismas que mencionan las leyes colombianas en cuanto a formación docentes, que van desde el interés de los estudiantes por una carrera en educación (en Colombia y en Latinoamérica se trata de atraer a las personas más competentes hasta la formación continua cuando se está en carrera docente en el sector público (Elacqua *et al.*, 2018).

Finalmente, Marcelo plantea que la formación de los docentes debe ser guiada por los siguiente principios: la formación debe ser continua y conducente a la innovación educativa, la formación debe estar conectada con las necesidades escolares e ir de acuerdo al perfil académico, la teoría y la práctica deben estar integradas, debe existir congruencia entre el conocimiento adquirido y el conocimiento pedagógico transmitido, la formación debe responder a las expectativas y necesidades del docente y permitir la generación de conocimientos.

Los principios de Marcelo son similares a los parámetros que el Estado plantea para los PTFD y para los docentes que participan de dichos planes. En consecuencia, son la columna vertebral de lo que se debe tener en un programa de formación docentes, así como son los resultados deseados.

Metodología

Considerando los objetivos de la investigación, se optó por la metodología cualitativa que, según Hernández y Mendoza (2018), busca la comprensión de un fenómeno, a través de la visión subjetiva de los sujetos. Asimismo, se enmarca en el estudio exploratorio, puesto que es un campo que ha sido poco investigado en Colombia, sobre todo en Cundinamarca, región acerca de la cual no existen trabajos de esta índole, y se desea detallar lo más relevante del fenómeno analizado. Por tal motivo, el alcance exploratorio se presenta cuando se quiere aclarar dudas y conocer el fenómeno, y la revisión exhaustiva de la literatura lleva sólo a ideas no concretas o guías parcialmente relacionadas con el objeto a investigar (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

La muestra de estudio fue conformada por 64 maestros que están cobijados bajo el Decreto 1278 de 2002, los cuales laboran en colegios públicos de Cundinamarca ubicados en los municipios de Fómeque, Gachetá, La Vega, Madrid, Guasca, Tocancipá, Nocaima, Sesquilé, Sibaté y Tenjo. Los criterios de selección fueron los siguientes: se escogió maestros del Decreto antes mencionado, porque a ellos se les exige formarse continuamente para mejorar sus prácticas y su calidad de vida; los municipios fueron elegidos con base en el nivel de importancia que tienen en sus respectivas provincias.

Para realizar la recolección de los datos, se elaboró una encuesta con 31 ítems en Google Forms utilizando una escala tipo Likert (totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) y algunas preguntas cerradas. Este instrumento es conveniente para detectar ideas, necesidades, preferencias, hábitos de uso, etc. (Torres & Salazar, 2019) y se puede usar como procedimiento de frecuencia a partir de las respuestas dadas, lo cual es útil en las investigaciones cualitativas. El instrumento se formuló principalmente para la revisión de 3 dimensiones (formulación ejecución y evaluación), conformadas a partir del documento “Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente: Guía de Elaboración” publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el 2011 (MEN, 2011).

La validación del instrumento se efectuó en dos partes. Inicialmente, se realizó una validación por expertos y una vez se hizo los ajustes pertinentes, a través del Alpha de Cronbach, se estableció su confiabilidad interna, consistencia y la validez del mismo (Oviedo & Campo, 2005).

El siguiente rango se propone para conocer la validez de una encuesta:

Rango	Confiabilidad
0,53 a Menos	Confiabilidad Nula
0,54 a 0,59	Confiabilidad Baja
0,60 a 0,65	Confiable
0,66 a 0,71	Muy Confiable
0,72 a 0,99	Excelente Confiabilidad
1	Confiabilidad Perfecta

En consecuencia, se aplicó la siguiente fórmula a cada una de las preguntas que contestaron los encuestados:

$$\alpha = \left[\begin{matrix} k \\ k - 1 \end{matrix} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Resultados

Una vez recolectadas las respuestas, se determinó que el Alpha de Cronbach para el instrumento fue de 0,93, lo cual indica que es de excelente confiabilidad. Se revisó también cada uno de los ítems, cuyo promedio de índice de confiabilidad fue de 0,9. En este orden de ideas, todos los ítems se incluyeron en el instrumento mostrando una pertinencia y uso de los mismos cumpliendo con los tres aspectos que menciona Oviedo y Campo en su trabajo del año 2005. En la primera parte de la encuesta, se les interrogó sobre su información demográfica.

Los docentes participantes (N=64) de acuerdo con su ubicación se distribuyeron así:

Tabla 1. Número de docentes participantes y municipios en los que enseñan

Municipio	Número de personas	
Fómeque	21	32,81%
Gachetá	9	14,06%
Guasca	1	1,56%
La Vega	25	39,06%
Madrid	3	4,69%
Nocaima	1	1,56%
Sesquilé	1	1,56%
Sibaté	1	1,56%
Tenjo	1	1,56%
Tocancipá	1	1,56%
Total general	64	100

En la sección sobre información demográfica, se encontraron los siguientes rangos etarios:

Tabla 2. Rango de edad

Rango Edad	Número de personas	
Entre 25 - 35 años	9	14
Femenino	5	8%
Masculino	4	6%
Entre 36 - 45 años	29	45%
Femenino	13	20%
Masculino	16	25%
Entre 46 - 55 años	21	33%
Femenino	18	28%
Masculino	3	5%
Entre 56 - 65 años	5	8%
Femenino	2	3%
Masculino	3	5%
Total general	64	100

Tabla 3. Grado de formación

Municipio/ Nivel de formación	Número de personas	
Fómeque	21	33%
Doctorado	2	3
Especialización	4	6%
Maestría	8	13
Pregrado	7	11%
Gachetá	9	14%
Especialización	2	3%
Maestría	4	6%
Pregrado	3	5%
Guasca	1	2%
Maestría	1	2%
La Vega	25	39%
Especialización	7	11%
Maestría	12	19%
Pregrado	6	9%
Madrid	3	5%
Maestría	1	2%
Pregrado	2	3%
Nocaima	1	2%
Maestría	1	2%
Sesquilé	1	2%
Maestría	1	2%
Sibaté	1	2%
Maestría	1	2%
Tenjo	1	2%
Maestría	1	2%
Tocancipá	1	2%
Maestría	1	2%
Total general	64	100

En esta misma sección, se preguntó a los docentes si los cursos, diplomados, especializaciones y maestrías contribuyen a su quehacer como profesionales de la educación. El 71,9% de la muestra respondió estar totalmente de acuerdo, el 25% de acuerdo y el 3,1% no estar

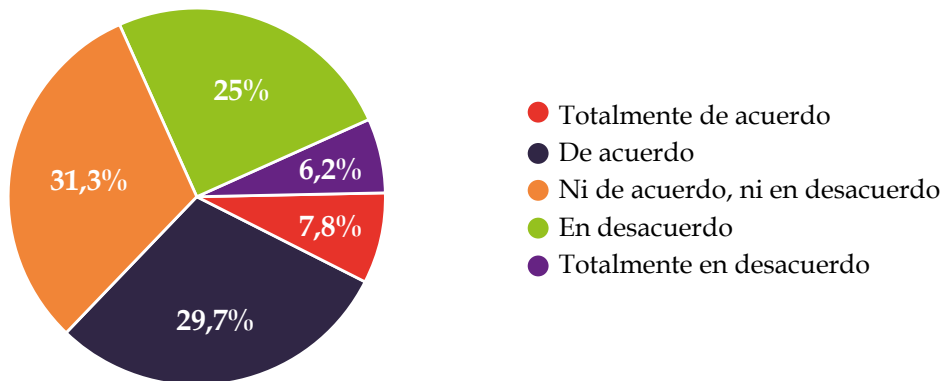
ni de acuerdo ni en desacuerdo. En la siguiente pregunta sobre si un docente debe formarse constantemente todos respondieron positivamente, con el 76,6% estando totalmente de acuerdo y el 23,4% de acuerdo. Además, se les preguntó si conocen los PTFDC de los últimos 10 años y hubo un emparejamiento del 32,8% entre ni de acuerdo ni en desacuerdo y en desacuerdo, dejando ver que la mayoría de los profesores no conocen lo planteado en los PTFDC; el 26,6% contestó de acuerdo, el 4,7% totalmente en desacuerdo y el 3,1% está

totalmente de acuerdo. Contrastando con la pregunta anterior, el 68,8% de los encuestados respondieron que no han participado en ningún PTFDC, el 14,1% participó entre los años 2016 y 2019, el 9,4% entre 2020 y 2023 y el 7,8% entre los años 2012 y 2015. En el último ítem de esta sección, se les preguntó por el tipo de formación que desearían llevar a cabo, 40,6% manifestó querer cursar un doctorado, 29,7% una maestría, 14,1% cursos cortos, 7,8% una especialización, 6,3% diplomados y 1,6% ningún tipo de formación.

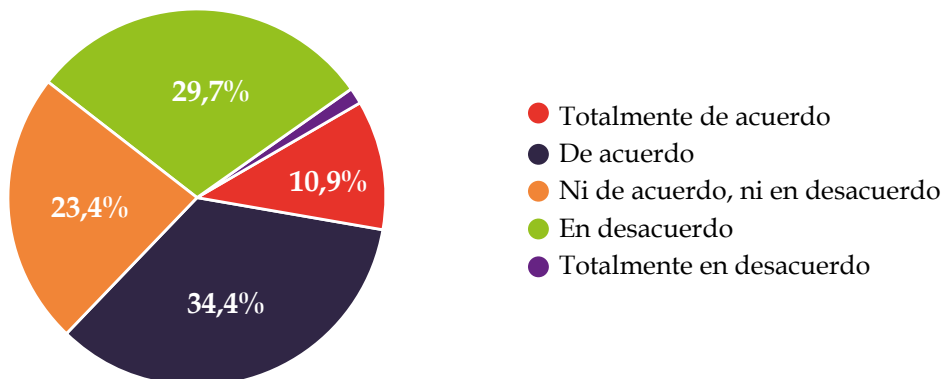
Primera dimensión: Formulación del Plan Territorial de Formación Docente de Cundinamarca (PTFDC)

Esta sección (ítems 12 al 19) se diseñó con el objetivo de indagar sobre importancia y relevancia de los insumos, documentos y pruebas externas para la formulación del PTFDC.

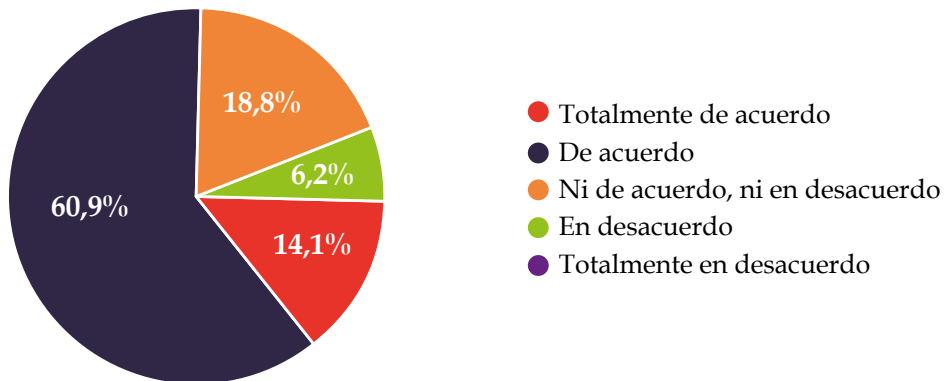
Ítem 12: Pruebas saber PRO.



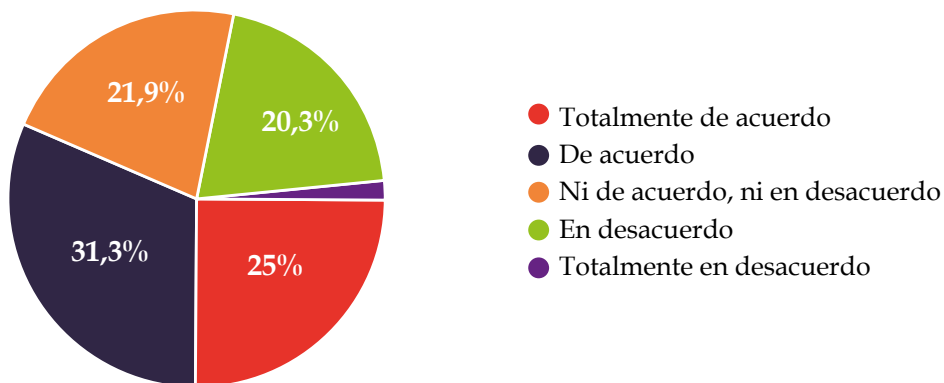
Ítem 13: Evaluación anual de desempeño laboral.



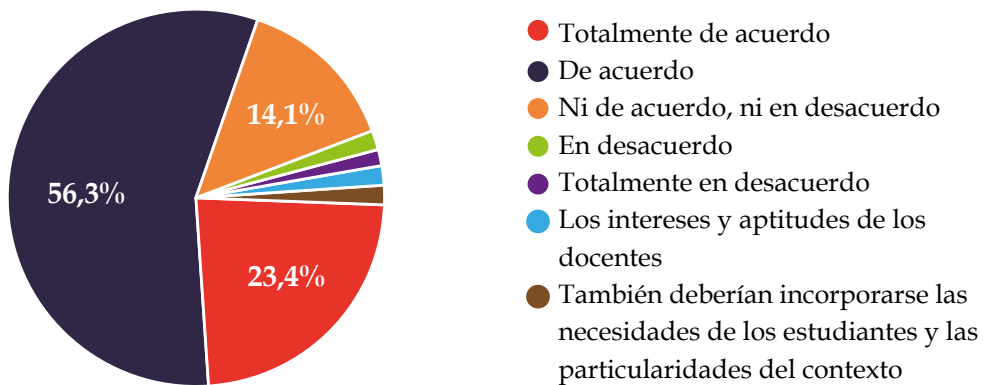
Ítem 14: Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)



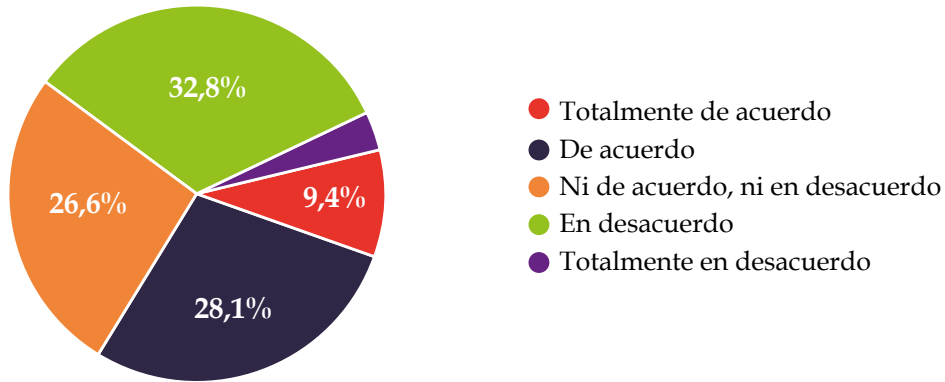
Item 15: Relación directa entre la formación docente y el rendimiento escolar.



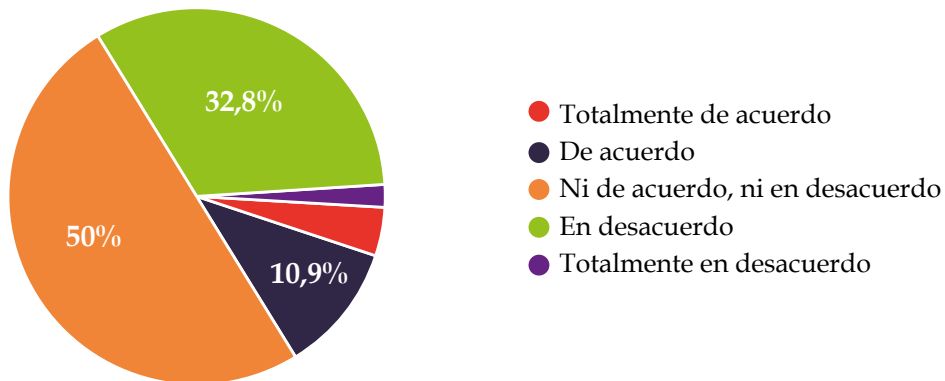
Ítem 16: El Comité Territorial de Capacitación Docente debería contemplar otros instrumentos.



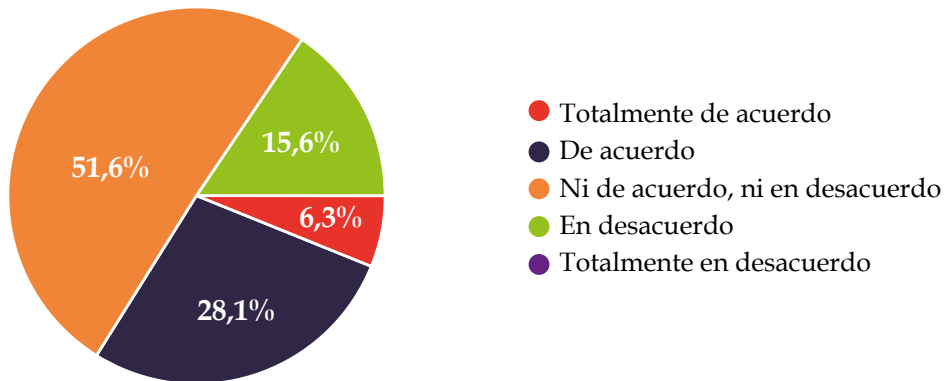
Ítem 17: Necesidades educativas de los municipios no certificados se ven reflejadas en los tres instrumentos que se usan para formular el PTFDC.



Ítem 18: El PTFDC tiene en cuenta las necesidades educativas de los municipios no certificados.



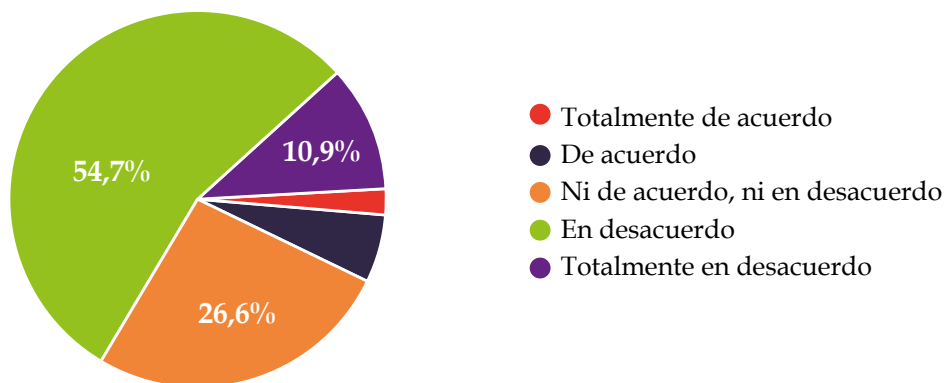
Ítem 19: El PTFDC está en concordancia con el Plan Sectorial de Educación y al Plan de Desarrollo de Cundinamarca y las opiniones fueron:



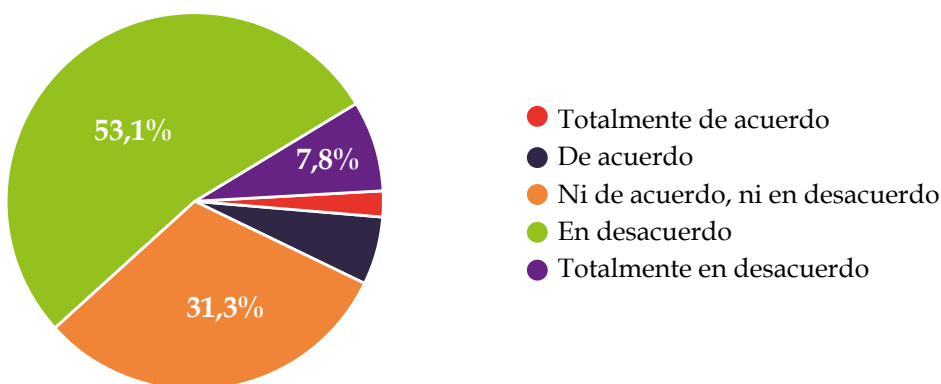
Segunda dimensión: Ejecución del Plan Territorial de Formación Docente de Cundinamarca (PTFDC)

Esta sección (ítems 20 al 32) se elaboró con el propósito de conocer las percepciones de los profesores respecto a la ejecución del PTFDC.

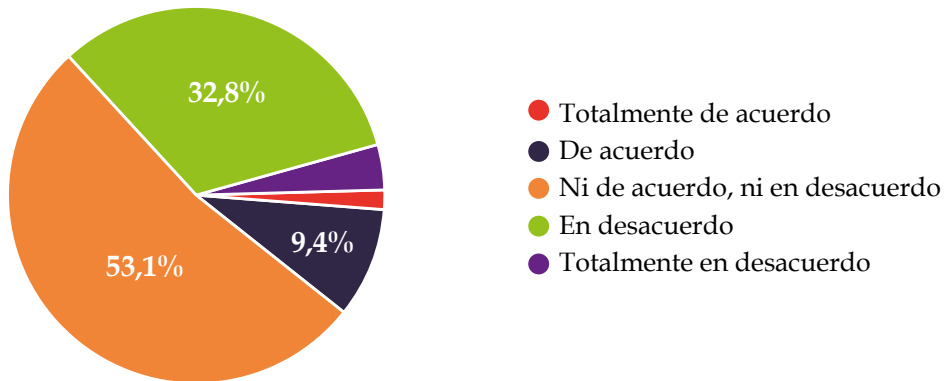
Ítem 20: La Secretaría de Educación de Cundinamarca (SEC) ha hecho lo suficiente para socializar el PTFDC con los docentes y directivos docentes.



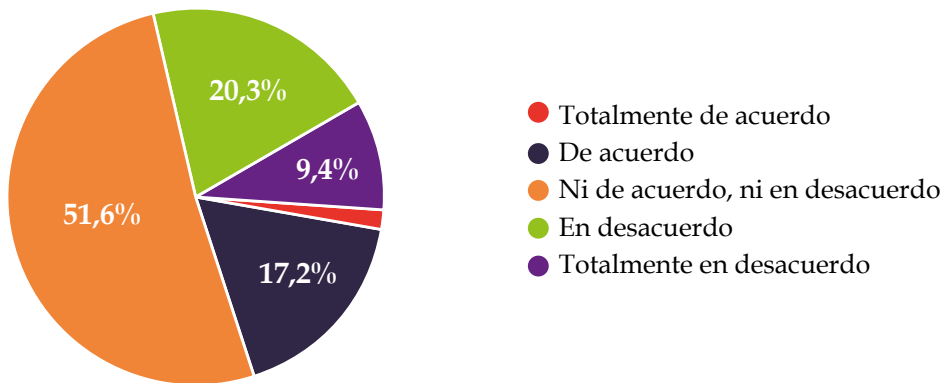
Ítem 21: La SEC ha socializado con tiempo suficiente los PTFD.



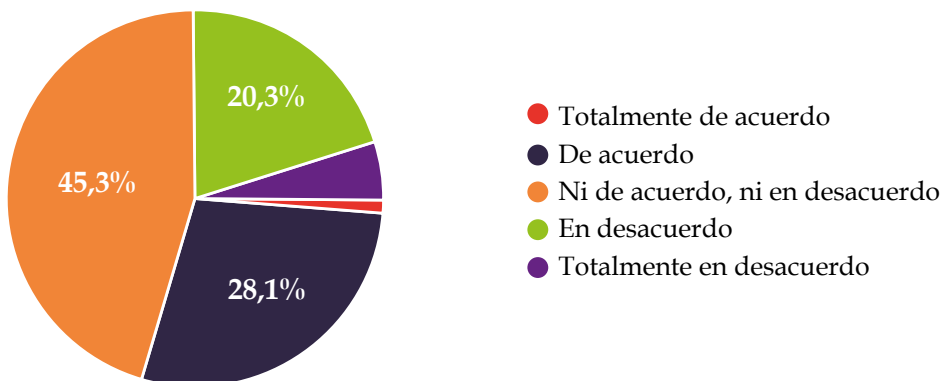
Ítem 22: Se presenta continuidad entre los PTFDC entre los años 2012 al 2023.



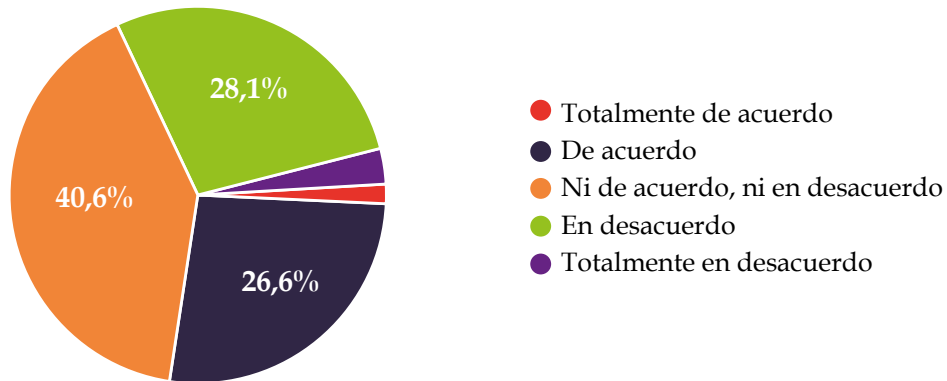
Ítem 23: Los programas de formación presentados en los PTFDC están acordes con las necesidades educativas de los municipios no certificados del departamento.



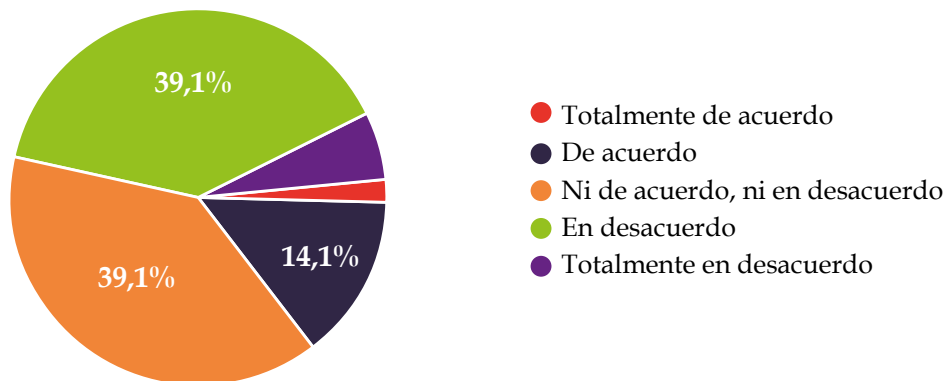
Ítem 24: Los programas de formación presentados en los PTFDC tienen en cuenta su desarrollo profesional y personal.



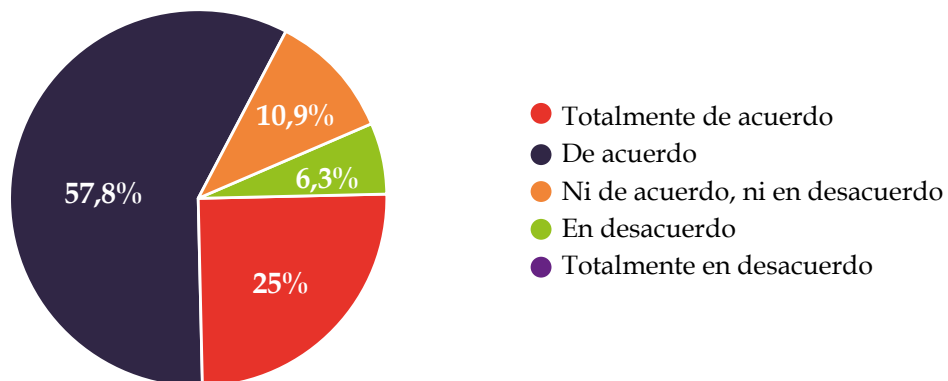
Ítem 25: Los programas presentados en los PTFDC tienen en cuenta sus intereses de formación.



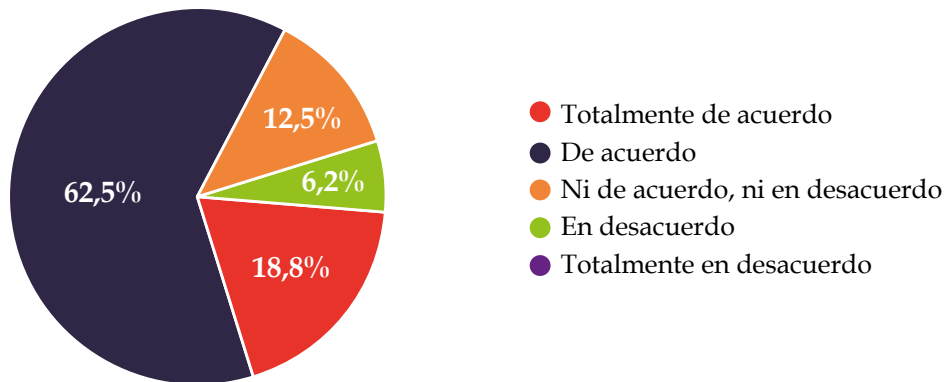
Ítem 26: Los tiempos que se estipulan para los programas ofertados en el PTFDC coinciden con los tiempos disponibles que tienen los docentes para su desarrollo.



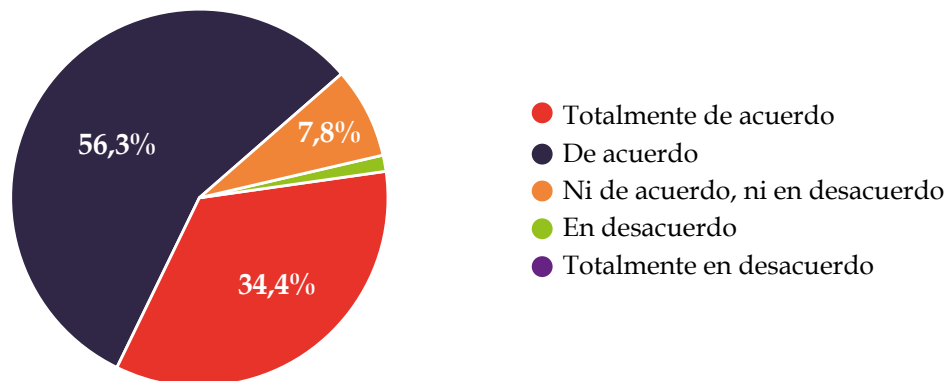
Ítem 27: El aspecto económico pueda ser una barrera para la participación en los programas de formación del PTFDC, los educadores contestaron.



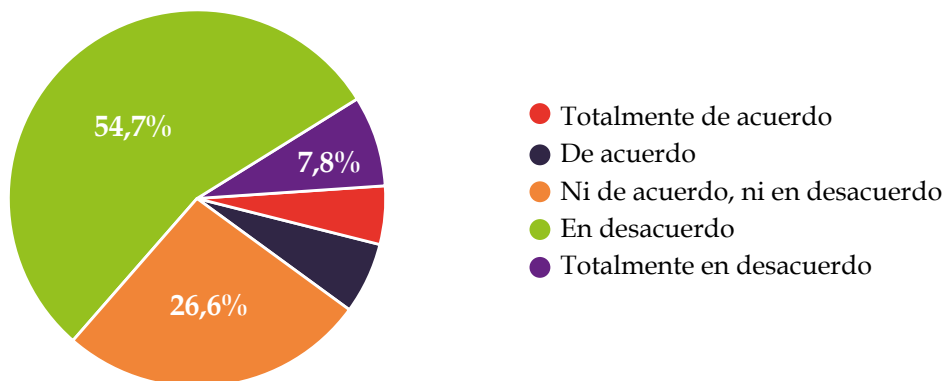
Ítem 28: Una de las motivaciones por las cuales los docentes acceden a los programas de formación docente es para mejorar sus prácticas pedagógicas.



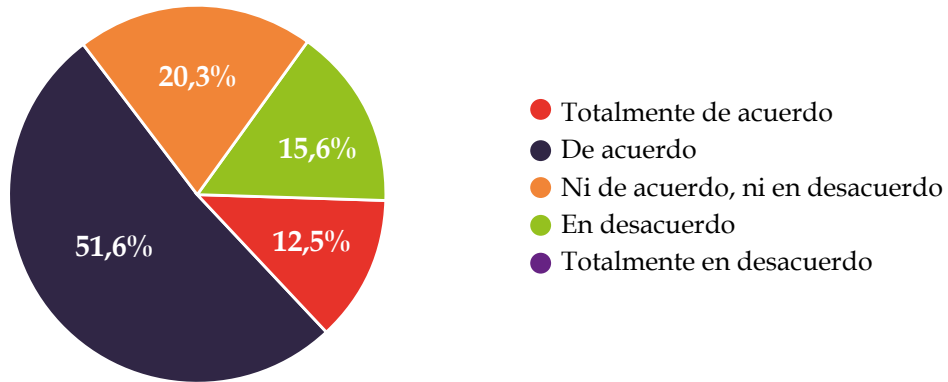
Ítem 29: Una de las motivaciones por las cuales los docentes acceden a los programas de formación docente es la de mejorar sus ingresos económicos.



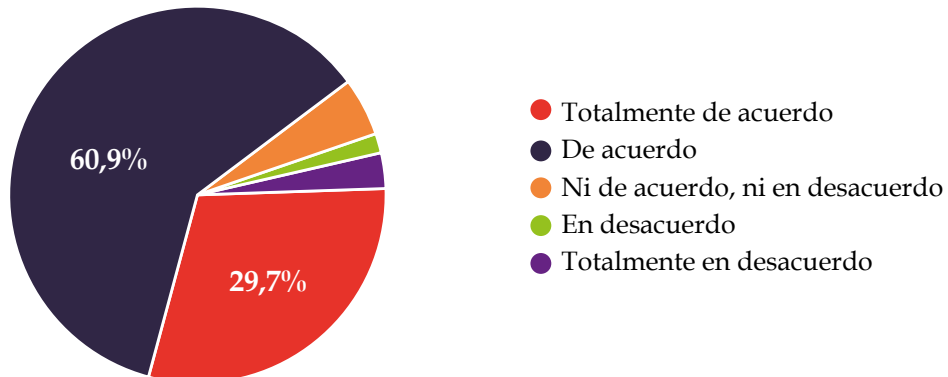
Ítem 30: La SEC ha tenido en cuenta aspectos como el tiempo de desplazamiento y el económico una vez que la oferta de formación se concentra en Bogotá.



Ítem 31: En los últimos 10 años, los PTFDC se han basado en la formación en tres aspectos: bilingüismo, uso de las TICs y competencias emocionales.



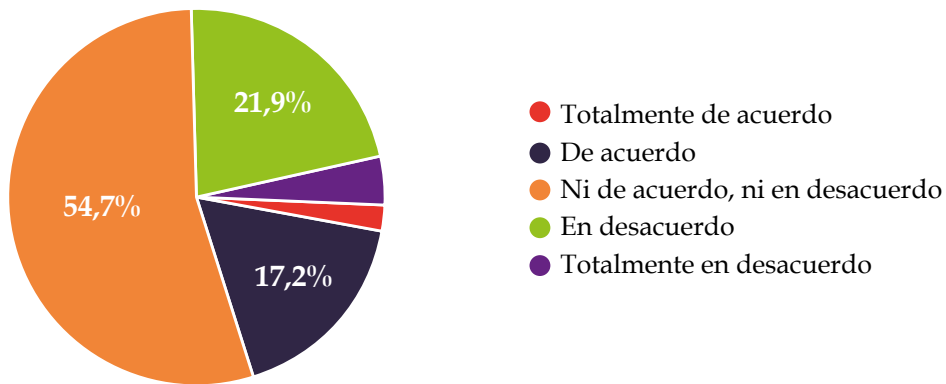
Ítem 32: Temas como la inclusión, problemas psicosociales en el aula, diversidad sexual y profundización en su área de conocimiento deberían estar incluidos en el PTFDC.



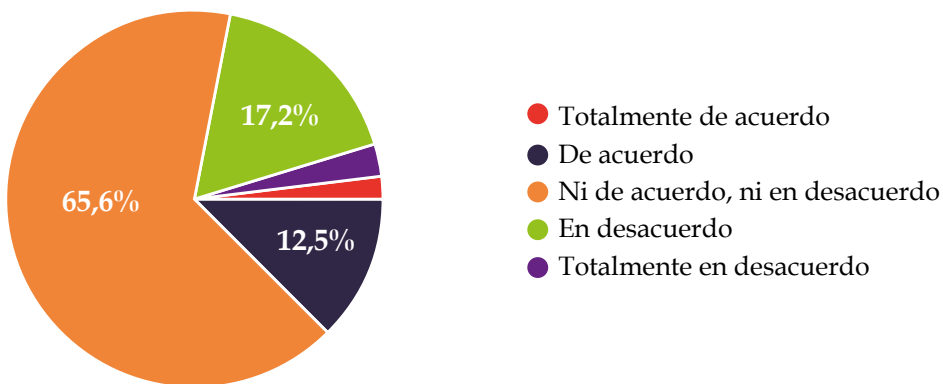
Tercera dimensión: Evaluación del Plan Territorial de Formación Docente de Cundinamarca (PTFDC)

Esta sección (ítems 33 al 39) se preparó con la intención de recolectar las percepciones de los profesores respecto a la evaluación que se realiza del PTFDC por parte de la SEC.

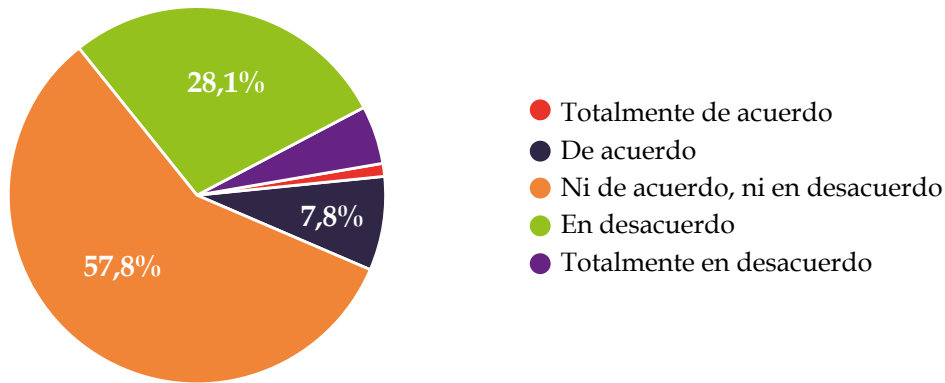
Ítem 33: Nivel de satisfacción con el seguimiento que realizó la SEC para conocer sus percepciones.



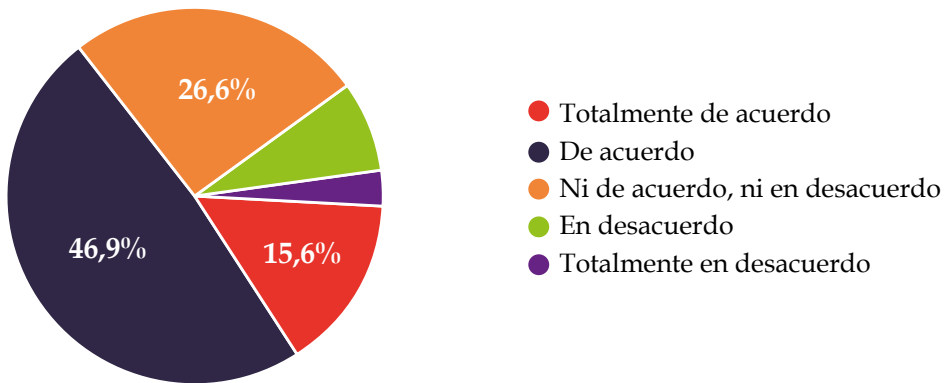
Ítem 34: Nivel de satisfacción con los cursos, diplomados, especializaciones y maestrías ofertadas por el PTFDC.



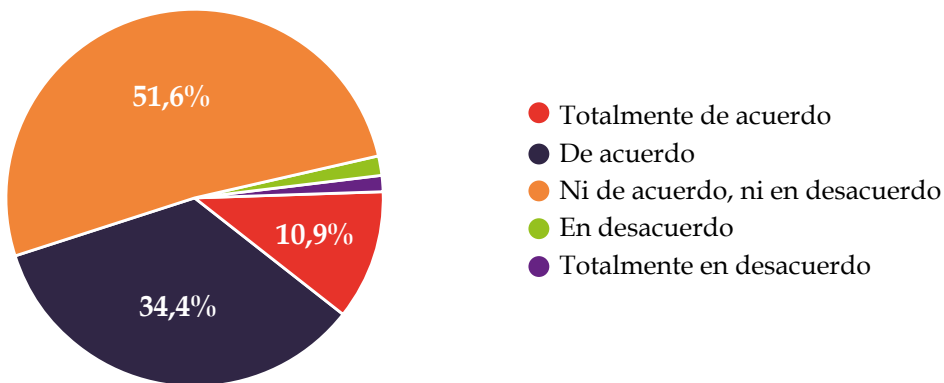
Ítem 35: Grado de satisfacción con la comunicación que estableció la SEC para conocer sus percepciones.



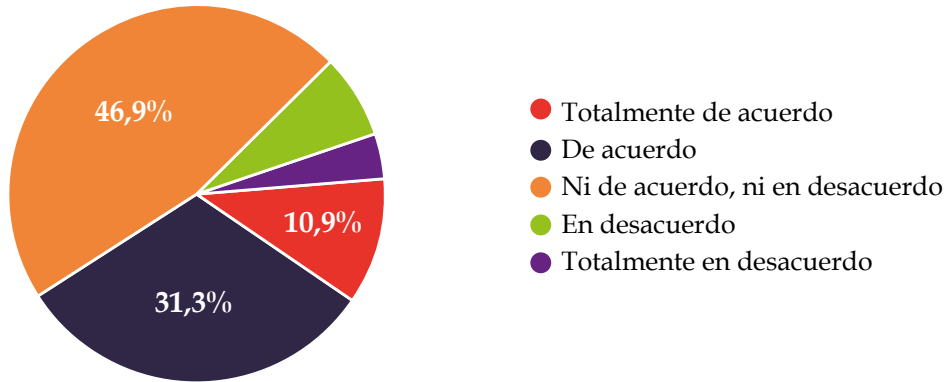
Ítem 36: Participación en programas de formación docente propuestos el PTFD, sus prácticas pedagógicas tienen impacto positivo en el rendimiento escolar de los estudiantes.



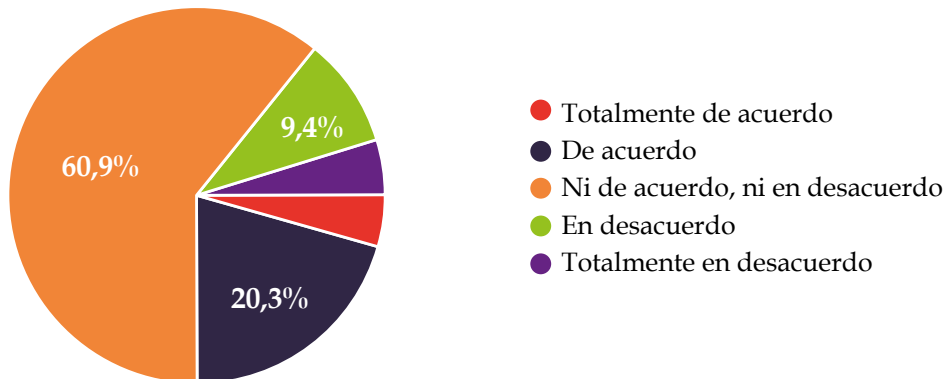
Ítem 37: Transformación positiva en sus prácticas pedagógicas.



Ítem 38: Los programas de formación docente ofertados en el PTFDC han fortalecidos sus competencias investigativas en su contexto educativo.



Ítem 39: El PTFDC en el que participó, dio cuenta de las necesidades educativas de los municipios no certificados del departamento.



Discusión

El instrumento estuvo dividido en cuatro partes: una dimensión de reconocimiento de los docentes y tres de análisis sobre el PTFDC. La dimensión de reconocimiento buscaba recolectar datos demográficos: los datos personales de los profesores, su lugar y municipio de trabajo, nivel de estudios y sus pensamientos sobre la formación docente y el plan que lleva a cabo la Secretaría de Educación de Cundinamarca (SEC). Por otra parte, la primera dimensión de análisis sobre la Formulación del Plan Territorial

de Formación Docente de Cundinamarca (PTFDC) contaba con preguntas que mostraban las diferentes estrategias usadas por la SEC para plantear los PTFDC. La segunda dimensión es la Ejecución, en la cual se muestra el número de actividades que hace la SEC para llevar a cabo el PTFDC. La tercera y última tiene que ver con la Evaluación que hace la SEC y los formatos que usa para esa actividad.

En la parte demográfica se pudo identificar que los maestros son conscientes de dos realidades: la primera que la formación

docente contribuye al desarrollo de su quehacer como docente y la segunda que la formación continua es muy importante, ya que la capacitación permanente consigue que el maestro revise sus propias prácticas críticamente y pueda brindar una educación cada vez de mejor calidad (Castellanos & Yaya, 2013). Asimismo, la formación docente es un derecho y un deber que ayuda a la mejora continua de las prácticas en el aula de clase para llegar a niveles excelsos de calidad educativa (Marcelo & Vaillant 2015). En las tres últimas preguntas, se aprecia que los docentes que no conocen el PTFDC son los mismos que no han participado de estos para su formación. Llama la atención que, aunque los docentes están interesados en cursos cortos y programas de doctorado para mejorar sus prácticas docentes, la Secretaría de Educación de Cundinamarca en sus PTFD de los últimos 10 años no evidencia un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes cuando los profesores tienen una formación doctoral.

Los resultados de la sección relacionada con la formulación del PTFD son bastante contundentes. Por una parte, indican que son insuficientes los insumos, pruebas externas y documentos para la formulación de los PTFD. De igual manera, resaltan que se debe tomar mucho más en cuenta el plan de mejoramiento institucional, lo cual coincide con el propósito de revisar más las necesidades institucionales, aptitudes de los docentes y el contexto de la institución. Como lo menciona Lacarriere (2008) e Imbernón (2013), lo mejor es preguntarles a los mismos docentes sobre lo que desean en cuanto a su formación, ya que ellos mismos conocen su contexto, sus necesidades de formación y lo que más desean al momento de formarse. Llama la atención que 50% de los encuestados contestaron en varios de los ítems la opción “ni

de acuerdo ni en desacuerdo”. Esto podría deberse al desconocimiento por parte de los docentes del PTFD y los insumos que requiere el comité para la formulación del mismo, lo que se convierte en una acción de mejora por parte de la SEC para la divulgación de los futuros PTFDC.

Sobre la segunda dimensión, relacionada con la ejecución del PTFD, se evidencia que entre un 30% al 50% de los docentes desconocen el PTFDC, debido al poco tiempo de socialización que la SEC dispone en los municipios no certificados del departamento. Esto es similar a los resultados de los estudios realizados por Montes *et al.* (2017) y Casarrubias y Ramos (2017), quienes concluyeron que las políticas de formación docente son desconocidas por las escuelas y los mismos profesionales por el poco seguimiento que se les hace en su ejecución (Montes *et al.*, 2017; Casarrubias & Ramos, 2017). No obstante, lo más revelador es que el desconocimiento del entorno y contexto social de las instituciones, por parte de la SEC, es provocado porque los insumos para su generación no son suficientes. Esta realidad no dista en absoluto de lo encontrado por Torres y Santander (2013), quienes notaron que el PTFDC responde medianamente a las necesidades educativas que tienen los municipios, sin establecer una verdadera conexión entre los docentes, sus exigencias en formación y las personas que formulan esta política pública educativa.

Los resultados de la sección relacionada con la evaluación del PTFD muestran que la mayoría de los docentes desconocen o no han participado en el PTFDC para dar un concepto objetivo sobre la evaluación que le realiza la SEC. De otro lado, los maestros participantes del PTFDC están satisfechos con la evaluación realizada y sienten que

sus prácticas, tanto pedagógicas como investigativas, han mejorado. Esto concuerda con lo expuesto por [Barrios y Herrera \(2016\)](#) quienes, al entrevistar a los docentes que han participado en los programas de formación propuestos por la Secretaría de Educación de Bogotá, mayoritariamente concluyeron que su formación los ayudó a incidir en sus comunidades educativas de manera positiva. Asimismo, cabe anotar que la SEC debe hacer un mayor seguimiento a los docentes que participaron para conocer de ellos mismos si las necesidades educativas de sus contextos fueron satisfechas, para mostrar los aspectos positivos o por el contrario hacer los ajustes necesarios ([Gamboa et al., 2020](#)). Además, la encuesta evidenció que los profesores que no acceden a los programas de formación por una política pública son reflexivos sobre la importancia que tiene la formación continua. Los propios docentes saben que una formación buena y continua mejora exponencialmente la calidad educativa como resultado ([Marcelo & Vaillant, 2015](#)).

Para finalizar la encuesta, se les dio un espacio a los maestros para que dejaran comentarios sobre el PTFDC. Entre sus sugerencias, se destaca que las ofertas de cursos, diplomados, especializaciones y maestrías necesitan una mayor divulgación, porque muchos docentes han quedado fuera de las convocatorias por falta de conocimiento o porque se enteran de estas con muy poco tiempo antes de que cierren. Igualmente, piden a la SEC que descentralice algunos de los programas, puesto que la movilidad desde algunos municipios (como Gachetá y Fómeque) les resulta complicada por el estado de las vías, las cuales incrementan el tiempo de desplazamiento hacia Bogotá. Por otra parte, al momento de plantear los cursos, maestrías y especializaciones se debe tener en cuenta el contexto inmediato; muchos

de los colegios, sobre todo los rurales, enfrentan desafíos particulares, que incluyen la carencia de los implementos necesarios para investigar debidamente, y el PTFDC no da respuesta a esos retos específicos que tiene cada contexto social ([Aguilar et al., 2018](#)). Por último, la SEC debe considerar en su PTFD a los docentes provisionales, ya que estos tienen acceso solo a cursos o diplomados, no a especializaciones y maestrías, a pesar de que algunos llevan bastante tiempo trabajando para la SEC. En otras palabras, el Estado (en este caso la SEC) debería responder a las necesidades de sus maestros y promover sus ideas para la solucionar los problemas planteados anteriormente ([Cuervo, 2010](#)).

[Lahera \(2002\)](#) señala que las políticas públicas surgen del Estado para la resolución de problemas en una sociedad democrática y son ellos quienes miden su impacto a partir de las percepciones que reparan, como escribió [Kuschick \(2001\)](#). Así que, dependiendo del sitio en donde habiten, los conocimientos que tengan, sus experiencias, la época en la que han vivido, y factores sociales y culturales las percepciones entre las personas van a transformarse o mantenerse ([Salazar, 2012](#)). Por tal motivo, las percepciones de los docentes en la encuesta son homogéneas, porque gran parte de la población encuestada no ha participado en el PTFDC en los últimos 10 años y los pocos que lo han hecho, han detectado los mismos problemas mencionados.

Conclusiones y sugerencias

El instrumento formulado para indagar sobre las percepciones del PTFDC demostró ser una excelente herramienta de recolección de datos. Su alto índice de confiabilidad y consistencia interna (0,93) y las dimensiones establecidas en el mismo (formulación, ejecución y evaluación) son prueba de ello. Los

resultados obtenidos en dichas dimensiones fueron coherentes e invitan a que, para el próximo programa, la SEC reconozca el contexto de la institución, del municipio y de los mismos docentes seguido de una campaña extensiva de socialización.

No obstante, pese al bajo porcentaje (31,3%) de docentes que participaron del PTFDC y conocen esta política pública, la mayoría considera que se deben hacer los respectivos ajustes para la ejecución óptima del programa como son los insumos ante del Comité Territorial de Capacitación Docente para la formulación del PTFDC, principalmente la evaluación del Plan de Mejoramiento Institucional.

El uso de métodos o instrumentos para la identificación de las necesidades reales de los distintos contextos educativos es crucial, ya que los mecanismos de recolección de información son insuficientes o se quedan cortos, causando que no se reflejen las problemáticas que viven día a día las instituciones en las regiones con precisión. Por tal motivo, sería conveniente realizar encuestas particularizadas de acuerdo con las regiones en las que se divide Cundinamarca, ya que las necesidades de formación de un municipio como La Vega, que está ubicado en la provincia de Gualivá, son divergentes a las de Gachetá que se encuentra en la provincia del Guavio.

Como consecuencia del desconocimiento del PTFDC, posiblemente derivada de la poca divulgación, socialización y los tiempos en los tiempos en los que se da conocer la información de los programas ofertados, no se reportan altos índices de ejecución del mismo. Esta situación es preocupante, aún más cuando un alto porcentaje (46,9%) de los docentes encuestados manifiestan que la

participación en el programa de formación docente permeó positivamente sus prácticas pedagógicas y el rendimiento académico de sus estudiantes, datos incongruentes con los resultados obtenidos tanto en las pruebas nacionales e internacionales del estudiantado. Se hace inminente un diagnóstico real de las necesidades de cada región del departamento, la descentralización de la oferta académica, el aumento de programas de formación docente en modalidad virtual lo suficientemente flexibles para que la propuesta académica sea constantemente actualizada para que responda a la pertinencia y los requerimientos de los docentes (competencia digital, equidad de género, salud mental, violencia escolar, entre otros) y tenga costos asequibles.

Referencias

- Aguilar, A., Rodríguez, G. & Aguilar, C. (2018). Gestión de políticas públicas educativas: Una caracterización en Norte de Santander. *Revista Espacios* 39(30), 5-19.
- Barrios, D & Herrera, J. (2016). Formación posgradual en investigación y profesión docente. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 32-64.
- Bayona, H., Baquero, L. & Hernández, O. (2021). Cuatro décadas de discursos del Gobierno sobre calidad docente: Un análisis desde los Planes Nacionales de Desarrollo (1974-2018). *Comité de Investigaciones de la Facultad de Educación*, 3, 1-30.
- Cano, M. & Ordoñez E. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(2), 284-295.
- Casarrubia, J. & Ramos, D. (2017). Políticas de formación docente en Colombia (1994 - 2014). El caso de Montería. *Revista Panorama*, 12(23), 37-45.

- Castellanos S. & Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica: Revista electrónica de educación*, 41, 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/32/25>
- Cuervo, J. I. (2010). Las políticas públicas y el marco normativo. *Política Pública Hoy*, 3(1), 5-8.
- Decreto 2277 de 1979. Por el cual se adoptan las normas sobre el ejercicio de la profesión docente. 22 de octubre de 1979.
- Decreto 709 de 1996. Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. 17 de abril de 1996.
- Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de junio de 2002
- Elacqua, G, Hincapié, D., Vegas, E. & Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>.
- Flórez, J. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. *Revista Academia & Derecho*, 7(13), 309-332.
- Gamboa, A., Hernández, C., Avendaño, W. (2021). Expectativas y percepciones de docentes y directivos sobre las políticas educativas y los procesos formativos en los programas de formación de maestros de Norte de Santander. *Revista boletín Redipe*, 10(6), 457-466.
- Hernández, R. & Mendoza C. (2018a). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014b). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Imbernón, F. & Cantón P. (2013a). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1-12.
- Imbernón F. (2020b). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado, algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, 49-67.
- Jaimes, G. & Rodríguez, M. (2013). Convergencias, tensiones y rupturas en las políticas de formación e incentivos docentes en Bogotá D.C (1996 - 2013). *Revista Colombiana de educación*, 68, 113-148.
- Jiménez, A. (2020). Políticas en formación docente en Colombia. *Revista historia de la educación colombiana*, 23(23), 2422 - 2348.
- Kuschick, M. (2001). Percepción, opinión y políticas públicas. *Gestión y estrategia*, 20, 32-40. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/2001n20/>
- Lacariere, J. (2008). *La formación docente como factor de mejora escolar* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/1760>
- Lahera, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Fondo de Cultura Económica
- Lewkow, L. (2014). Aspectos sociológicos del concepto de percepción en la teoría de sistemas sociales. *Revista del Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad*, 31, 29-45.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. EUB. https://www.researchgate.net/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo

- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2015). *ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente*. Ministerio de Educación.
- Montes, J., Ramos, D. & Casarrubia, J. (2018). La formación de maestros en Colombia: Alcances y limitaciones. *Revista Espacios*, 39(10), 21–33.
- Montes, J., Romero, Z. & Lago, C. (2017). Concepciones de los maestros sobre las políticas de formación docente en Colombia. *Revista Espacios*, 38(35), 20–29.
- Oviedo, H. & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572–580.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. FLACSO.
- Pita, B. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(39), 139–152.
- Salazar, J., Montero, M., Sánchez, E., Santoro, E. & Villegas, J. (2012). *Percepción Social*. Trillas.
- Secretaría de Educación de Cundinamarca. (2013). *Plan decenal de educación de Cundinamarca (2013–2022): Por un territorio educado, pacífico e innovador*. Gobernación de Cundinamarca.
- Secretaría de Educación de Cundinamarca. (2017). *Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes (2017–2020)*. Gobernación de Cundinamarca.
- Secretaría de Educación de Cundinamarca. (2021). *Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes (2021–2024)*. Gobernación de Cundinamarca.
- Romero, E. & Bernate, J. (2020). La formación y el desarrollo profesional de los docentes en educación, retos para la sociedad latinoamericana. En Bernate, J., Gómez, B., Herrera, P., Machado, M., Mosquera, D., Perilla, A., Romero, E., Sierra, O., & Varela, O. *Innovación Educativa desde la praxis y la formación docente* (pp. 8–33). Editorial Eidec.
- Roth, A. (2002). *Políticas Públicas: Formulación, Implementación y Evaluación*. Ediciones Aurora.
- Torres, J. & Santander, J. (2013). *Introducción a las Políticas Públicas: Conceptos y Herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*. Ediciones IEMP.
- Torres, M., Paz, K. & Salazar, F. (2019). *Métodos de recolección de datos para una investigación*. Universidad de Guadalajara.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47–53.





Amuleto de amor (2019)
Joyce Rivas Medina

El devenir de la hermenéutica: pertinencia y usos investigativos en las ciencias sociales

The Evolution of Hermeneutics: Relevance and Research
Uses in the Social Sciences

Absalón Jiménez

abjimenezb@udistrital.edu.co

Profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Doctorado Interinstitucional en Educación DIE

<https://orcid.org/0000-0002-2500-6498>

Resumen

Este texto busca dar a conocer, de manera ágil, el devenir de la hermenéutica desde la antigüedad —destacando algunos de sus antecedentes— para ubicarnos en la modernidad, particularmente a principios del siglo XIX, cuando la filosofía inicia un giro hermenéutico, incidiendo en la manera en que abordamos la relación entre el sujeto y el objeto. El investigador social, al igual que el hermeneuta, reconoce que un texto puede tener varios sentidos, y que su tarea se centra en la interpretación de un discurso producido por un individuo, en el que se expresan sus pensamientos, sentimientos y deseos. De tal manera, el *círculo hermenéutico es inacabado*; la relación que va del autor al texto, del texto al contexto, al papel del intérprete, a la apropiación del texto para su real comprensión y, finalmente, a su explicación al público ha conllevado, para los investigadores sociales, cierto grado de adiestramiento investigativo.

Palabras clave: hermenéutica, autor, texto, interpretación, comprensión, investigación.

Abstract

This text seeks to shed light, in an agile manner, into the evolution of hermeneutics since ancient times —highlighting a part of its background—, with the purpose of situating us in modernity, particularly in the early 19th century, when philosophy began a hermeneutic turn, influencing the way we approach the relationship between the subject and the object. The social researcher, like the hermeneut, recognizes that a text can have several meanings, and that his task focuses on the interpretation of the discourse produced by an individual, in which their thoughts, feelings, and desires are expressed. Thus, the *hermeneutic circle is unfinished*; the relationship that flows from the author to the text, from the text to the context, to the role of the interpreter, to the appropriation of the text for its actual understanding, and, finally, to its explanation to the public has entailed a certain degree of investigative training for social researchers.

Keywords: hermeneutics, author, text, interpretation, understanding, research.

Introducción

En mi labor como investigador social, siempre me he visto obligado a consultar documentos, inspeccionar fuentes y construir archivos, ya sean escritos, orales, fotográficos o musicales. La labor del investigador social —en mi caso soy historiador— es una labor hermenéutica que exige una continua interpretación y análisis de documentos, los cuales demandan una técnica variada según la postura epistemológica, conceptual y metodológica que se asuma en la pesquisa.

La investigación, desde el momento en que se inicia, ocupa una posición hermenéutica, una relación mediada entre el sujeto y el objeto. Lo anterior, desde el instante en que se plantea la pregunta, la apuesta investigativa —la hipótesis de trabajo—; como también desde el momento en que se inicia el rastreo bibliográfico para dar cuenta del estado del arte o de la cuestión; o desde el instante en que se indagan fuentes y se construye el archivo, de manera implícita o explícita. Aquí, el investigador asume una posición de carácter interpretativo frente al objeto a indagar (Jiménez & Torres, 2022).

El presente texto recoge una serie de análisis realizados en diversos seminarios de investigación, en los niveles de pregrado, maestría y doctorado, en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia. De entrada, se reconoce que no se pretende realizar una discusión en profundidad con la filosofía hermenéutica y sus especialistas, liderada por Martín Heidegger¹,

¹ Martín Heidegger (1879-1976) cuestionó el neokantismo del siglo XIX y su enorme abstracción, introduciendo el problema hermenéutico en el problema del ser. Manifestó que la autointerpretación está esencialmente determinada

Paul Ricoeur² y Hans George Gadamer,³ entre otros, quienes a lo largo del siglo XX establecieron una propuesta restaurativa de dicha disciplina. El presente ensayo representa un buen ejercicio de entrada para comprender la implicación de la hermenéutica como disciplina en el marco de las opciones investigativas propias de las ciencias sociales.

por el hecho de la vida fáctica, dándose de un modo distorsionado, pues siempre hay un encubrimiento de sí mismo. Mediante su obra *Ser y tiempo* (1927), se transforma la fenomenología en una filosofía hermenéutica, profundizando en los conceptos de *comprensión, relación e interpretación* fundamentales de la fenomenología y la hermenéutica (consultar León, 2009).

² Paul Ricoeur (1913-2005) fue uno de los filósofos más renombrados del siglo XX. En sus diversas indagaciones, lo que evidenciamos es un conflicto de las interpretaciones, siendo el empeño común de la filosofía actual. Particularmente, en *El conflicto de las interpretaciones* (1969), el autor no solo estudia el lenguaje hablado, sino también el escrito. Desde su perspectiva hermenéutica, el texto fijado por escrito se desliga del escritor, y recibe así en realidad cierta autonomía. La palabra escrita representa diferentes significados, trascendiendo la visión estructuralista del lenguaje, debiéndose comprender más bien en una situación abierta de interpretación. La palabra escrita cuenta con diversos significados que los investigadores valoramos, desde entonces, a partir de una perspectiva, si se quiere, un poco más subjetiva.

³ Hans-Georg Gadamer (1900-2002), conocido por su obra *Verdad y método*, publicada en 1960, y fundador de la escuela hermenéutica, sostiene que la interpretación debe evitar la arbitrariedad y las limitaciones surgidas de la mente. En términos investigativos, nos aclara que, siempre nos acercamos al texto, lo hacemos a partir de un proyecto con una idea previa, y que, a medida que profundizamos la lectura, el proyecto va variando y reformulándose de acuerdo con nuestro nivel de comprensión. Así, el proyecto puede prolongarse de manera infinita. La interpretación nunca es última y definitiva; sin embargo, el problema del método de investigación es llegar a la verdad.

Por lo demás, la intención del presente documento es facilitar algunas bases conceptuales a los investigadores en formación, quienes se ven abocados a asumir una posición interpretativa —y, por qué no decirlo, hermenéutica— frente al objeto de investigación. Es decir, el investigador social, al igual que el hermeneuta, afronta el dilema entre *comprender e interpretar*, dándose cuenta, en la práctica, de que la interpretación es una modalidad específica de la comprensión.

Así mismo, el investigador social debe resolver el dilema para definir el momento indicado de trascender las interpretaciones previas e ir a *la cosa misma*, es decir, ir por la fuente oral, escrita, fotográfica, musical, literaria, etc. En algún momento, el investigador debe ir al archivo y a la problematización de las fuentes, despojándose muchas veces de una serie de conceptos y lecturas previas que pueden ser equivocados e inciden de manera negativa en la investigación.

Antecedentes

La hermenéutica, desde la antigua Grecia, fue asociada con la manera en que se conduce y se transmite un mensaje. Desde la perspectiva mitológica, Hermes, como semidiós, se encuentra ubicado entre lo divino y lo humano, entre los dioses y los hombres. Es un olímpico, un heraldo, un mensajero de Zeus, pero, ante todo, un intermediario, un emisario de las fronteras y de los viajeros. Este semidiós, astuto y perspicaz, era un ladrón de ganado —de hecho, algunos lo ven como el dios de los ladrones.

Maurizio Ferraris, en su *Historia de la hermenéutica*, nos recuerda que el primero en hablar del tema en la antigüedad fue Platón, quien ubicó a la *hermenéutica* como una técnica muy por debajo de *la episteme* (2010).

Lo anterior, en el marco de su lucha con los sofistas, quienes no poseían un *conocimiento verdadero*, sino que solo transmitían el saber de manera subsidiaria. La posesión del saber era reservada para los dioses. Los sofistas, por su parte, se creyeron con el derecho de venderlo, cual si de una mercadería se tratara.

La hermenéutica no produce conocimiento; lo interpreta y lo transmite de manera secundaria. Desde la antigüedad, se ha establecido más bien un vínculo profundo entre dos *tecnés*, que no se contraponen, es decir, *la hermenéutica y la retórica*: entre la comprensión de los discursos y la producción de estos. También aparece, luego en Alejandría, la importancia de la conservación de los textos con la *filología*, es decir, con la necesidad de adecuar los textos a una sociedad de otro tiempo —si se quiere, un poco más avanzada.

De tal manera, la hermenéutica encuentra un antecedente directo en la antigüedad cuando comienza a ser abordada la realidad mediada por textos: primero, los homéricos (*La Odisea* y *La Ilíada*); y luego los cristianos, el *Antiguo* y el *Nuevo testamento*. La hermenéutica, desde la antigüedad, y por lo menos hasta el siglo XVIII, se presentó como un arte subsidiario mediante el cual, en un inicio, se transmitían y se interpretaban textos teológicos, literarios y jurídicos.

La hermenéutica cristiana, inspirada en la *Biblia*, vista como un libro que contenía los dogmas dictados por Dios, bebió de manera implícita de la hermenéutica griega, que contenía un conjunto de poemas elaborados por un mortal como Homero. No obstante, al interior del cristianismo surge un problema nuevo: la ruptura del *Nuevo testamento* respecto del *Antiguo*, que había previsto la venida del hijo de Dios, estableciendo la profecía

(*Corintios*, libro 1, 1-11) que parte del pueblo judío no aceptaría.

Jesús, siendo judío, establecería una nueva religión en *La parábola de la montaña*. En la religión cristiana, que toma cuerpo ese día, surge el *verdadero pecado*, o la *omisión* y la falta de solidaridad. La parábola, mencionada en el libro 25 de Mateo, hace alusión —de objeto de castigo en el juicio final— “al que no dio comida, bebida o vestido, al que no visitó al necesitado, no acogió al extranjero” (24-30).

De tal manera, con Jesús aparece también una nueva ética, la *ética cristiana* (Camps, 1988), acompañada del método alegórico en la hermenéutica cristiana. Dicho método tiene un carácter celebracionista con respecto al *Antiguo testamento*, pero también de *interpretación* y advenimiento de una nueva realidad para el creyente. En el *Nuevo testamento* se relata la venida de Cristo, como también la legitimación de la Iglesia cristiana y de la jerarquía eclesiástica por parte de sus apóstoles y adeptos durante los siguientes siglos (Ferraris, 2011).

En este sentido, para Ricoeur, debemos diferenciar la hermenéutica filosófica de la hermenéutica bíblica, siendo esta última una de sus posibles aplicaciones, donde lo narrativo y lo narrativo se entremezclan. Sin embargo, las dos se mueven bajo las mismas categorías, que regulan la interpretación de la obra y la escritura, como también del mundo del texto, de distanciamiento y de apropiación (Ricoeur, 2002). La hermenéutica religiosa adquiere un carácter regional respecto a la hermenéutica filosófica, constituida como hermenéutica general. En el *Antiguo testamento* aparece la tensión entre narración y profecía —entre la confesión de fe y el mensaje teológico—, entre el cuerpo literario del libro sagrado y la interpretación abierta por

todas sus formas discursivas tomadas en su conjunto.

La tensión entre narración y profecía. La oposición de dos formas literarias —la crónica y el oráculo— prolonga hasta la percepción del tiempo que una consolida y la otra desarticula, y hasta el sentido de lo divino que, unas veces presentan de forma fidedigna los acontecimientos fundadores de la historia del pueblo y otras despliega la amenaza del acontecimiento mortal. (Ricoeur, 2002, p. 114)

En la hermenéutica cristiana hay una particular relación entre habla y escritura, es decir, la palabra por encima de la escritura. Recordemos que Jesús fue un predicador que anunciaba la palabra de Dios, constituyendo una teología de la palabra basada en la fe del creyente. Jesús interpreta la *Torá* (*Torah* o *Pentateuco*, el libro de los judíos que contiene los cinco libros de Moisés: Génesis, Éxodo, Levítico, Números y Deuteronomio) y establece una hermenéutica del *Antiguo testamento* en la que Jesús es Cristo. El cristianismo es una exégesis, una explicación o una interpretación de la *Torá*, en la que la palabra de Jesús le da inicio a un nuevo testamento, o más bien queda en medio de los dos, el *Antiguo* y el *Nuevo testamento*.

La hermenéutica cristiana, desde el siglo II d.C., se asoció con la búsqueda de la verdad y su interpretación. Así, para los cristianos, el Dios del Éxodo debe convertirse en Dios del exilio, para poder seguir siendo el Dios del futuro y no solo el Dios de la memoria. Dios aparece cada vez bajo un modelo diferente en el relato bíblico: como el héroe de la gesta de salvación, el de la cólera, el de la compasión, aquél al que el hombre se dirige en una relación de *yo y tú*. Aquél que se encuentra solo en un orden cósmico y que olvida lo terrenal.

Por otro lado, desde el hermetismo, la verdad se podría ubicar en varios textos que eran objeto de interpretación. Aparece así la *semiosis hermética*,⁴ que se aplica desde sus inicios como una práctica de interpretación sospechosa, como una conjetura en búsqueda de la verdad. Desde el momento en que el texto se vuelve sagrado, se vuelve objeto de una lectura sospechosa y, por tanto, de un exceso de interpretación (Eco, 1997). Luego, el hermetismo, como un triunfo de la *paideia latina* —de la educación—, establece como objetivo el construir un hombre completo y versado en todas las disciplinas.

En este contexto, el *gnosticismo* no fue una religión de esclavos, sino de señores; promovió la conquista del conocimiento directo de la divinidad suprema, promoviendo no los conceptos de pecado y arrepentimiento, sino de ilusión e iluminación. El *gnosticismo* era un conocimiento misterioso, instintivo y secreto de las cosas divinas que permitía la salvación de las personas que lo practicaban. Así el hermetismo y el *gnosticismo*, como antecedentes de la hermenéutica, guardaron secretos que debían ser interpretados en búsqueda de la verdad durante un periodo altamente religioso de la historia.

La hermenéutica en la Edad Media

En el siglo IV, el doctor de la Iglesia Agustín de Hipona (354-450), conocido por

⁴La hermética tiene un antecedente en la antigüedad. El padre del hermetismo es el egipcio Hermes Trismegisto, mencionado primordialmente en la literatura ocultista como un sabio, paralelo al dios Tot, que creó la alquimia y desarrolló un sistema de creencias metafísicas que hoy es conocido como *hermetismo*. El conocimiento hermético, desde entonces, se asoció a un conocimiento cerrado, inviolable y clausurado. Los herméticos, aunque que manejan información, son personas de corta palabra y pocos amigos.

los católicos como *San Agustín*, establece una relación directa entre la hermética cristiana y la semiótica como teoría del conocimiento. Para Agustín, las palabras son signos que pueden contener un significado, es decir, solo se puede comprender de manera correcta la palabra cuyo significado se comprende.

De igual manera, con San Agustín aparece la primera filosofía de la historia, aclarándose la diferencia entre una noción pagana del tiempo, como retorno circular de lo mismo, y la concepción cristiana, que ve en el tiempo un desarrollo lineal, que tiene un comienzo con la creación y un fin con la resurrección (Ferraris, 2010). La teoría pagana es privativa de la esperanza y de la idea de un futuro: para los paganos, pasado y futuro se desprenden de nociones de tiempo equivalentes dentro de una recurrencia cíclica, sin principio y sin fin.

Así, el hermetismo y el *gnosticismo*, acompañados del pensamiento de San Agustín, buscaron la verdad a lo largo de la Edad Media. Lo anterior, hasta la destrucción de la biblioteca de Alejandría en 642 d.C. por parte del califa Omán, quien sostuvo que o los libros decían lo mismo que *El Corán*, en cuyo caso eran superfluos, o decían algo diferente, en cuyo caso eran falsos y perjudiciales (Eco, 1997). Luego, en la Alta Edad Media, a pesar de la adversidad, producto del avance de la hermenéutica cristiana, el hermetismo se mantuvo a través de los alquimistas, los cabalistas judíos y los neoplatónicos medievales, como también en momentos en que la escolástica medieval buscaba demostrar la existencia de Dios a través de modelos racionales de interpretación.

En la Edad Media, la *paideia cristiana* subordinó, en cierta manera, todas las disciplinas humanas a la sabiduría divina, entre

ellas la literatura, la filosofía y el derecho. En aquella época, se debía ser creyente para comprender las sagradas escrituras, demandando una *formación apostólica* que garantizaba superar el analfabetismo teológico por medio del aislamiento de los monasterios. La teología en la Edad Media, y casi hasta el siglo XVI, se constituyó en ciencia, subordinando los demás saberes humanos y afectando, de paso, los conocimientos científicos.

Para el siglo X d.C., la lectura espiritual de los textos y su conocimiento profundo iban acompañados de un ejercicio de memorización y meditación. No obstante, en esta época, una vez inició la *escolástica*, ya en el ciclo específico de la enseñanza de la lectura se preveían tres niveles (Hamese, 2011, p. 156):

- 1) la explicación gramatical, palabra por palabra;
- 2) el comentario literal o paráfrasis, destinado a captar el sentido general y los matices de la frase;
- 3) y, por último, la explicación profunda y personal del pasaje comentado por parte ya no del monje, sino del profesor.

Esta técnica permitía, normalmente al lector del texto bíblico —pero luego al estudiante escolástico—, llegar a un entendimiento en profundidad de la obra leída.

La palabra *escolástica* designa a la filosofía cristiana de la Edad Media influida por la filosofía aristotélica. En los primeros siglos medievales se le asignaba este nombre a la persona que enseñaba las artes liberales, como también geometría, aritmética, astronomía y música. Desde entonces, el método escolástico estuvo ligado a la actividad didáctica de los maestros medievales, que consistía en la *lectio*, o el comentario de un texto,

y la *disputatio*, o el examen de un problema mediante un debate, con argumentos que pudieran aducir el pro y el contra (Abbagano & Visalbergi, 2012). El problema fundamental de la escolástica es llevar a la inteligencia las verdades reveladas que contenían los libros sacros y las definiciones dogmáticas de la Iglesia. La escolástica no se propone formular nuevas doctrinas y conceptos, sino más bien entender la verdad dada en los textos sagrados.

De hecho, la altura máxima de la escolástica se alcanza con el nacimiento de las universidades en el siglo XII, como las de Salerno y Bolonia en Italia; la de Oxford en Inglaterra; y la de Salamanca en España. A finales del siglo XV, Europa contaba con ochenta universidades, las cuales se estructuraron, por lo general, en tres facultades: teología, medicina y derecho —y, en ocasiones, una cuarta de artes (Luzuriaga, 1952).

Así, a lo largo de la Alta Edad Media, se puede establecer que un texto es un universo abierto, en el que el intérprete puede instaurar múltiples conexiones para salvarlo y convertirlo en ilusión de significado en la conciencia —es decir, es infinito. El lector debe sospechar que cada línea trae un significado secreto que es objeto de interpretación. La palabra *esconde* lo no dicho y la labor del *lector competente* consiste en encontrarlo. El lector real es aquel que comprende que el secreto de un texto es su vacío. En consecuencia, desde aquella época y ya en la modernidad, se establece que

el hermeneuta es un intérprete, un mediador, que sobre la base de su conocimiento lingüístico hace comprensible, lo no comprendido, lo que ya no se acierta a comprender. Él obtiene esto, sustituyendo la palabra que ha dejado de ser clara por otra

que corresponde al nivel lingüístico de sus lectores. (Ferraris, 2010, p. 17).

Ahora, el hermeneuta interpreta textos. En términos estrictos, Paul Ricoeur define el *texto* como todo discurso fijado por la escritura, la cual es constitutiva del texto mismo (2002). Desde su perspectiva, un texto puede tener varios sentidos, por ejemplo, uno *histórico* y otro *espiritual*, lo que hace necesario recurrir a la significación, que es mucho más compleja que la de los signos llamados *unívocos*, requeridos por una lógica de argumentación.

No obstante, la escritura es posterior al habla, y el texto produce un doble ocultamiento del lector y del escritor, sustituyendo la relación de diálogos que une inmediatamente la voz de uno con el oído del otro. La relación perfecta se da cuando el *autor* del libro muere, pues la relación con el libro se hace completa y perfecta: el autor ya no puede responder; solo queda leer su obra. El escrito conserva el discurso y lo convierte en un archivo disponible para la memoria individual y colectiva.

La hermenéutica moderna

En la modernidad, la hermenéutica toma cuerpo en el campo de las ciencias humanas y sociales, producto de las reflexiones realizadas por Friedrich Schleiermacher (1768-1834). Se pasa de una hermenéutica fragmentada, ya sea religiosa, literaria o jurídica, a una de carácter científico y cultural. Así, para inicios del siglo XIX, con Schleiermacher se da el *giro lingüístico* en el abordaje de la cultura, ante todo por medio de sus aforismos hermenéuticos, que inician en 1805 y que tienen cierto nivel de continuidad hasta 1834, en los momentos previos a su muerte.

Para Schleiermacher (2009), en el lenguaje se deben encontrar los presupuestos objetivos y subjetivos que orientan la interpretación. La tarea de la hermenéutica se centra en la interpretación de un discurso —ya sea oral, ya sea escrito— producido por un individuo, en el que se expresan sus pensamientos, sentimientos y deseos. De tal manera, con la hermenéutica, “todo acto de comprender es la inversión del acto de hablar” (Schleiermacher, 2009, p. 25). Las personas, al compartir sus intereses mediante un lenguaje hablado, establecen una particular relación con la realidad, que se mueve en lógicas mediadas por el lenguaje.

La hermenéutica, como disciplina en la modernidad, se hace más urgente en momentos en que la comprensión busca ser obstaculizada; el uso cotidiano de la comprensión por parte de las personas del común se mueve por lógicas adivinatorias y de analogía que no se deben descartar. Así, comprender no solo compromete el ejercicio que acomete un texto difícil, sino que, en el escenario cotidiano, también hay ejercicio de comprensión. En términos metodológicos, para Schleiermacher (2009), dichas lógicas —adivinatorias y de comparación— deben ser mejoradas por la hermenéutica como disciplina social.

El hermeneuta se preocupa por recuperar la herencia lingüística común en términos gramaticales, que, como medio, permiten la comprensión entre autor y lector. En la interpretación gramatical, lo humano se entiende desde el lenguaje y, en la interpretación técnico-psicológica, el lenguaje desde lo humano. En la interpretación gramatical, no solo cada autor tiene un estilo propio, sino que cada persona, cuando habla, también lo tiene. El hermeneuta debe ubicar esos estilos para lograr hacer una interpretación objetiva. Así,

“la hermenéutica es reclamada siempre que la comprensión no es inmediata, se dice en los discursos” (Schleiermacher, 2009, p. 26).

Desde la perspectiva psicológica, el lenguaje está al servicio del autor. La interpretación técnico-psicológica la inicia Schleiermacher en 1820, en la que busca, en la inspección del autor, sus rasgos más profundos.⁵ Dicho método hermenéutico gira en torno a tres momentos principales: la idea germinal del autor en torno a la obra, la meditación del texto y la composición. El hermeneuta siempre debe evidenciar el inicio y el final de la obra para tener una visión integral de su transformación y sus cambios.

No obstante, *la interpretación es una tarea infinita*, que se transforma de acuerdo con muchas condiciones de tiempo y espacio en relación con el estudio del objeto de una obra. De tal manera, la tarea de esta disciplina moderna no es compilatoria o de síntesis, sino de un *círculo hermenéutico inacabado*. Los métodos —ya sean adivinatorios, ya sean comparativos— devienen de la experiencia misma del sujeto. Por lo demás, cuando el niño aprende su idioma, ambos métodos son complementarios.

Solo a través del *método adivinatorio*, que es *intuitivo*,⁶ subjetivo y de empatía, el intér-

⁵ Por ejemplo, en las *Confesiones* de J. J. Rousseau, de manera autoreferenciada o autobiográfica, hay un ejercicio de reconocer la idea germinal de la propia obra, la meditación y la composición.

⁶ El uso de la intuición representa un paso previo a la razón; es una facultad que nos permite actuar sin un paso previo a la deliberación. Es un razonamiento espontáneo sobre un documento o un fenómeno social. La intuición es una habilidad para comprender y conocer sin la intervención de la razón. Albert Einstein, quien valoró el conocimiento intuitivo, nos aclaró que, “mientras la intuición es un don sagrado, la razón es un

prete puede entrar en el espíritu del autor. Mediante este, nos acercamos directamente a la persona y establecemos su singularidad de manera creativa y artística.

La comprensión se constituye en una actividad cognoscitiva diaria en la que se aprende lo que se comprende. El lenguaje y sus formas de comunicación se abordan desde la hermenéutica, acompañada de un particular método, ya sea el adivinatorio o el comparativo, ya sea el de interpretación gramatical o el de interpretación técnico-psicológica. Con Schleiermacher, se reconoce que el círculo de comprender, la reconstrucción del discurso y la comprensión son una tarea infinita, nunca acabada:

el vaivén de lo comparativo a lo divinatory, de lo gramatical a lo psicológico, responde a una falta de identidad entre lo individual y lo universal que impulsa la actividad de la conciencia finita. (Schleiermacher, 2009, p. 37)

El *malentendido en la hermenéutica* se apoya en la no comprensión del lenguaje; incluso se parte del *malentendido* para ganar comprensión. Sin embargo, en el entender hay diferencia hermenéutica de comprensión. Se debe pensar la relación entre pensamiento y lenguaje en relación con el objeto. La significación del objeto es imperfecta. El *malentendido* guarda relación con la diversidad cultural y las diferencias lingüísticas y puede ser antropológico. En consecuencia, “comprender es devolver el discurso al pensar que lo anima” (Schleiermacher, 2009, p. 31).

El *círculo hermenéutico* de la comprensión establece que el individuo debe comprender todo y que la totalidad permite la

siervo del procedimiento”. De tal manera, el buen investigador no desprecia la intuición en la etapa inicial de la investigación.

comprensión del individuo.⁷ Se busca comprender el discurso como objeto, incluso mejor que su autor, y al autor mejor de lo que él mismo puede dar cuenta de sí mismo. Según Eco (1997), es imperante la necesidad de comprender a un autor mejor de lo que él mismo se entiende, como si se tratara de aforismos, a la vez que se demanda conocer la parte más profunda del mismo, de su obra y su contexto.

Ahora, desde Schleiermacher hasta Paul Ricoeur, la interpretación de textos es la apropiación de los mismos. Con este último, recordamos que,

con el término *apropiación* subrayamos, además, dos rasgos. Una de las finalidades

⁷ Casi dos siglos después, Umberto Eco, definiría el *círculo hermenéutico* mediante la capacidad que tiene el texto como dispositivo, con el fin de producir tanto un lector empírico o común y un lector modelo. Un texto puede proveer un lector con derecho a intentar múltiples conjeturas. "Puesto que la intención del texto es básicamente producir un lector modelo capaz de hacer conjeturas sobre él, la iniciativa de lector modelo consiste en imaginar un autor modelo que no es empírico y que en última instancia coincide con la intención del texto" (Eco, 1997, p. 76). El texto es un objeto que la interpretación construye en el curso del esfuerzo circular de validarse así mismo sobre la base de lo que construye como resultado. De hecho, cualquier interpretación dada de cierto fragmento de un texto puede aceptarse si se ve confirmada, e incluso puede rechazarse si es refutada por otro fragmento del mismo texto. Así, la coherencia textual interna puede controlar los impulsos del lector. Las propiedades del propio texto ponen límite a la gama de interpretaciones. También, con Umberto Eco se logró establecer la diferencia metodológica entre *interpretar un texto* y *usar un texto*. El uso de un texto puede darse en relación con diferentes contextos culturales o para fines estrictamente personales; en ocasiones, se puede leer un texto o un autor para inspirarse, pero, si se quiere interpretar un texto, se debe respetar su trasfondo cultural y lingüístico.

de toda hermenéutica es luchar contra la distancia cultural, lucha que puede comprenderse, en términos puramente temporales, como una lucha contra el alejamiento del sentido mismo, del sistema de valores sobre el cual el texto se establece; en este sentido, la interpretación cerca, iguala, convierte en contemporáneo y semejante, lo cual es verdaderamente hacer propio lo que en principio era extraño. (Ricoeur, 2002, p. 141)

En este contexto, con Emanuel Kant (1724-1804), la filosofía del siglo XIX inicia un giro hermenéutico. Así, en *Crítica a la razón pura* (1781) se establece la diferencia entre el conocer y el pensar.⁸ Desde entonces, no todo lo real es susceptible de ser conocido, pues conocer significa, en vigor, conocimiento científico. Al sujeto se contraponen el objeto como una cosa exterior, hacia la cual se dirigen la conciencia y la actividad del primero. El objeto empírico afecta nuestra sensibilidad y, en ese correlato, no podemos conocer el objeto sino a través de cimientos científicos y el establecimiento de un método de investigación. El conocimiento es producto de esta relación investigativa, que no es más que la síntesis de una representación unificada del objeto.

El medio de conocimiento del objeto más adecuado para el *racionalismo* es el uso de la razón, mientras que, para el empirismo, el medio más adecuado es la experiencia. En tal sentido, se puede decir que, en primer lugar, el racionalismo es universal y necesario; no puede fundamentarse en la experiencia y se denomina *conocimiento a priori*. El racionalismo sostiene que puede prescindir de lo

⁸ Este libro es la puerta de entrada para abordar buena parte de su obra, es decir, *Crítica de la razón práctica* (1788), *Crítica del juicio* (1790) y *Religión dentro de los límites de la razón* (1793). En su obra, los juicios se dividen en dos clases: los juicios analíticos y los juicios sintéticos.

sensible como fuente de conocimiento. La relación entre el sujeto y el objeto es posible sobre la base del racionalismo. En segundo lugar, la verdad para el *empirismo* es el conocimiento que se deriva de la experiencia; la verdad resultante es particular y contingente y se llamará *a posteriori*. La fuente del conocimiento, para el empirismo, es la experiencia, y la razón recibe sus datos y se deriva de los sentidos (Chávez & Gadea, 2018).

Para Kant, el entendimiento es la facultad de los *conceptos*. No obstante, los conceptos sin intuiciones son vacíos, siendo nada más que modos de ordenamiento o enlace desprovistos de entendimiento. El conocimiento opera cuando algo afecta al sujeto, despartando su sensibilidad, facultad sensible, operando así en el entendimiento a través de conceptos.

Con los preceptos de Kant, logramos establecer que las humanidades y las ciencias sociales cuentan con un carácter hermenéutico e interpretativo, y que su diferencia con las ciencias naturales es que estas son explicativas y dan un mínimo espacio a la interpretación. Desde entonces, en términos interpretativos, establecemos el avance de la ciencia y del método científico, el cual, a lo largo del siglo XIX, terminaría de instalarse en las ciencias sociales, siendo todas ellas hermenéuticas (historia, antropología, sociología, economía y ciencia política, entre otras), anteponiendo conceptos y teorías a la realidad para comprenderla.

De esta manera, entonces, el sujeto de la razón es la posibilidad de cualquier conocimiento, pues aquello que no está presente negaría la posibilidad de cualquier presencialidad; el *yo pienso* es la representación que acompaña toda representación del objeto.

Desde entonces, establecemos que la hermenéutica es el método más adecuado para

luchar en pie de igualdad con las ciencias de la naturaleza. Para inicios del siglo XIX, la hermenéutica se convierte en un problema filosófico, más que metodológico. Darle un método a la comprensión implica permanecer en el marco de los presupuestos del conocimiento objetivo y en los prejuicios de la teoría kantiana del conocimiento (Ricoeur, 2003).

En el giro hermenéutico, vivido en la filosofía en el siglo XIX, el comprender ya no es un modo de conocimiento, sino un modo de ser. Se hace entonces necesario salir del círculo encantado de la relación sujeto-objeto para preguntarse por el ser, el ser que existe en el comprender, tomando cuerpo así la fenomenología. Se inicia el camino largo que deja las bases para sustituir la *epistemología de la interpretación* por una *ontología de la comprensión*. La primera fenomenología aparece como una crítica inicial al objetivismo, próxima al neokantismo (Ricoeur, 2003).

Así, desde esta perspectiva hermenéutica, la verdad ya no es una cuestión del método, sino una manifestación del ser; la hermenéutica retoma problemas de carácter ontológico y existenciales del sujeto, su relación con el mundo y su comprensión, cuya existencia consiste en la comprensión del ser.

Críticas a la hermenéutica moderna

Con la hermenéutica moderna, en el siglo XIX, de nuevo nos sentimos Sócrates, estableciendo una relación dialéctica con la realidad para conocer el mundo, reclamando de nuevo la verdad, no solo sobre las cosas, sino sobre el propio ser. Sin embargo, los avances de dicha hermenéutica, como disciplina moderna liderada por Schleiermacher, acompañada de sus aforismos, son cuestionados al interior de la filosofía moderna. El malentendido en la hermenéutica es denunciado por

Friedrich Nietzsche (1844-1900) como parte de 'los engaños' en que nos introduce la ciencia moderna en torno a la conquista del conocimiento objetivo, acompañado de categorías y conceptos.

Así, el intelecto como medio para conservar al individuo, despliega su mayor fuerza en el acto de mentir porque es este el recurso con el cual se mantiene los individuos débiles y menos robustos. El mentiroso utiliza las designaciones válidas, las palabras para que aparezca como real lo que no es tal. (Nietzsche, 2009, p. 29)

Para Nietzsche (2009), las palabras nunca importan la verdad ni la expresión adecuada de las cosas. A manera de ejemplo, al definir la *honestidad*, lo hacemos por lo general por analogía, por numerosas acciones individualizadas. Frente a este tipo de situaciones, la convención del lenguaje no coincide con la designación de las cosas. La modernidad, a través de la razón, construye el gran edificio de los conceptos del que debemos desconfiar.

Desde Nietzsche (2009), los conceptos se vuelven una metáfora o máxima del lenguaje. En la lógica de la ciencia —el escenario de la experiencia científica—, se objetiva la experiencia a través del lenguaje y por medio de conceptos. Así, aparecen las leyes e hipótesis para llegar a las teorías. Dicha historia interna de la ciencia, en su lógica hermenéutica, puede ser cuestionada como un *engaño del lenguaje*, pues la realidad siempre desborda cualquier concepto previamente establecido. Así, con Nietzsche aparece la tensión existente entre las palabras y las cosas que comprometen, y, de paso, los principios de historicidad y representación que nos ofrece la ciencia moderna a inicios del siglo XX.

Michel Foucault, como uno de los herederos de Nietzsche, lleva esta discusión a las

últimas consecuencias. De hecho, en una de sus obras centrales, *Las palabras y las cosas* (1968), establece una nueva *episteme*, en la que las cosas tienen un nombre (la lingüística), las cosas tienen un valor (la economía) y las cosas tienen un orden (la biología). En la nueva *episteme*, hay una desconfianza del conocimiento cartesiano, como también del conocimiento que ofrece la ciencia moderna, basada en la relación sujeto-objeto de corte kantiano, cargada de conceptos y teorías.

En la *episteme* de Foucault no hay palabras ni cosas: lo que hay son enunciados y discursos que emergen, se yuxtaponen y, en ocasiones, coexisten en determinada época para dar cuenta de un recorte histórico temporal del pasado y de la historia de la ciencia. Tampoco hay sujeto fundante de conocimiento, sino emplazamientos y posiciones del sujeto frente a la verdad y la ciencia (Foucault, 1968).

Así, para Foucault (1970), en la ciencia moderna, el ejercicio de interpretación puede ser infinito, lo que le genera cierto grado de insatisfacción. Este autor evidencia dicha insatisfacción de la ciencia haciendo referencia a Freud, Marx y Nietzsche, quienes fundamentaron de nuevo la posibilidad de una hermenéutica moderna.⁹ De hecho, las técnicas de interpretación nos conciernen a nosotros mismos, puesto que, en la modernidad,

⁹ El defecto de esta hermenéutica moderna es que es infinita. En efecto, para Michel Foucault (1970), a Carlos Marx no le alcanzarían los tres tomos de *El Capital* (de hecho, el tercer tomo es una recopilación de sus discípulos) para interpretar el capitalismo como fenómeno económico moderno; a Sigmund Freud, a pesar de su vasta obra, le quedó pendiente interpretar uno de sus sueños, del cual nunca quiso hablar en público; y Nietzsche asumió la filosofía como una filología inacabada que le comprometió toda su vida.

nos hemos vuelto a interpretar como sujetos bajo este tipo de técnicas.

Se constituye así, en esta hermenéutica moderna, una historia interna de la verdad, producida por la misma ciencia a través de un método que deja por fuera esas otras formas de saber y las miradas de borde, esos otros emplazamientos de sujeto que tenemos sobre los objetos y sobre nosotros mismos.

La interpretación llega a ser una tarea infinita e inacabada en la modernidad, de la que Foucault quiere desprenderse. En sus palabras,

lo inacabado de la interpretación, el hecho de que ella siempre sea recortada y que permanezca en suspenso al borde de ella misma, creo que se encuentra de manera bastante análoga en Marx, Nietzsche y Freud, bajo la forma del rechazo del comienzo. (Foucault, 1970, p. 145)

La interpretación es parte de los objetos de una lucha que se da entre la hermenéutica y la filología, de la que Foucault no quiere participar.¹⁰

¹⁰ En esta discusión sobre la crítica a los límites de la interpretación, también participa Umberto Eco, quien, en las décadas de 1960 y 1970, llamó la atención sobre el papel del lector en el proceso de producción de sentido. De hecho, en varias de sus conferencias cuestiona ‘la semiosis ilimitada’ de la hermenéutica, llamándonos la atención para identificar las interpretaciones admisibles de la sobreinterpretación. El lector modelo, cualificado, debe tener no solo la capacidad de lectura, sino de dar cuenta sobre la procedencia del texto, su originalidad y su veracidad para no caer en falsas interpretaciones. La semiosis, desde un inicio, se establece por semejanza, por homonimia, por contraste, por signo, por diferencia en la pronunciación, por semejanza de nombre, por tipo y especie, por símbolo pagano, por símbolo zodiacal, por relación entre órganos y función, por característica común, por

Este filósofo, en su método genealógico arqueológico de investigación, esquivo la interpretación. De hecho, desde *La arqueología del saber* (2008) se describen y analizan los enunciados y discursos, pero nunca se interpretan. Los enunciados aparecen en determinada época, en una superficie de emergencia, cumpliendo una función enunciativa que en ocasiones opera en determinado proceso de objetivación y lo encierra a través de una rejilla de apropiación, la cual puede ser una disciplina, que a su vez opera como unidad discursiva.

Los enunciados y discursos definen los objetos —nos permiten mirar— en un recorte de época que no es infinito, que no perdura en el tiempo y el espacio, pero lo define bajo ciertas condiciones de existencia. El enunciado y el discurso establecen una relación en el tiempo con los objetos, que pueden luego chocar, yuxtaponerse y desaparecer como parte de una ruptura.

Foucault, en la introducción de *La arqueología del saber* (2008), se muestra contrario a la tradición, a la continuidad, a la historicidad y a la representación que nos pueden ofrecer disciplinas como la historia. Desde su perspectiva, se debe romper con las viejas preguntas basadas en la tradición, y se deben establecer preguntas nuevas con base en la discontinuidad.

Así, en esta nueva metodología se pasa del monumento (libro, autor, obra) al documento (el enunciado y el discurso), y del documento, que es lo nuevo, al monumento, que es lo antiguo, para encontrar sus rupturas y discontinuidades. La arqueología *es ir del documento al monumento* para crear cosas

jeroglíficos. Para la semiosis, cualquier cosa tiene relación de analogía, contigüidad o semejanza con todo lo demás (Eco, 1997).

nuevas. La arqueología busca descifrar que, para esta metodología, no hay nada oculto: todo se puede observar en el umbral de un discurso.

La arqueología se ubica más allá de los planos visible e invisible que establece la hermenéutica moderna, porque, desde este método, todo está a la vista. Para Foucault no hay un sujeto humanista —un sujeto fundante de la razón—; lo que existe es una *subjetividad emergente* (Foucault, 2008).

En su texto *¿Qué es un autor?* (2010), Foucault cuestiona la condición del autor como garante de unidad discursiva. La condición de autor de un texto, un libro o una obra aparece en la modernidad a lo largo del siglo XVIII, más por cuestiones legales —los ‘derechos de autor’— que por razones epistémicas y creativas, frente a un concepto de *obra*. La condición de autor no se ejerce de manera universal y constante en todos los discursos (Foucault, 2010).

Así, al buscar las condiciones de funcionamiento de las prácticas discursivas, desaparece la condición de autor, inclusive la de Carlos Marx en la economía moderna, que pertenece a una unidad discursiva más amplia como lo es la economía política. Algo similar ocurre con Sigmund Freud en el psicoanálisis, e inclusive con Nietzsche cuando asume la filosofía moderna como una filología inacabada. Estos tres individuos son más bien instauradores de discursividad, que hacen posible cierto número de analogías y cierto número de diferencias (Foucault, 2010).

Se cuestiona así el papel fundador de un sujeto de discurso —el sujeto originario—, que se debe pensar más bien desde las lógicas del lenguaje y su inserción en el discurso.

El autor no es dueño de su obra, que, de por sí, también es problemática —no es dueño de nada— en la medida en que se mueve en una lógica enunciativa que antecede a su obra. Este sujeto puede ser a la vez escritor, autor o locutor ficticio de una serie de enunciados que anteceden a lo que se puede probar fácilmente en el momento en que se consultan las citas bibliográficas sobre las cuales se sustentan los principales argumentos de autoridad de sus escritos.

Es decir, desde la perspectiva de Foucault, se termina de dilucidar la muerte del sujeto que está inmerso en la lógica del lenguaje. De hecho, desde la perspectiva arqueológica, el sujeto es efecto del discurso. Todo ejercicio de objetivación discursiva conlleva el encierro del sujeto por medio del lenguaje, a través de enunciados y discursos que le anteceden y que no son de su propiedad.

En *Tiempo y narración* (1996), Paul Ricoeur, en este contexto de la discusión sobre el cuestionamiento del autor, nos recuerda que su ocultamiento es una estrategia retórica, formando “parte de un panorama de disfraces y máscaras de los que se sirve el autor real para transformarse en autor implicado” (Ricoeur, 1996, p. 873). De tal manera, todo autor —incluyendo a Michel Foucault— vislumbra su función en la medida en que aprehende su obra como una totalidad unificada. Así lo evidencia la intención de este filósofo de permitir que solo hablen los enunciados y discursos en torno a la locura, la enfermedad, la clínica, la psiquiatría y la anormalidad, entre muchos otros temas.

De tal manera, nombrar la obra por su autor no implica ninguna conjetura sobre la psicología de la invención del texto o el descubrimiento del mismo; más bien, nos permite establecer la singularidad de su producción.

No obstante, autores como Michel Foucault pueden ser vistos como autores corrosivos que establecen un nuevo género en la escritura, en este caso de filosofía histórica, que forma a su vez a un lector sospechoso, para quien la lectura del pasado no es un viaje tranquilo, sino que su búsqueda conduce al encuentro de sí mismo y de su subjetividad.

Por lo demás, Paul Ricoeur inspeccionó todas las corrientes filosóficas del siglo XX (Poggeler, 1997),¹¹ aclarándonos que la interpretación de un texto se hace siempre dentro de un colectivo, una comunidad, una *tradicción de pensamiento*, en la que ubicamos una relación particular entre el signo y el significado. El hermeneuta se mueve en la lógica de alejamiento cultural, que puede ser vencida.

Para Ricoeur, la hermenéutica no podía seguir siendo una técnica de especialistas que interpretan mitos, alegorías, metáforas, analogías y textos (Ricoeur, 2003), pues debía constituirse en una manera de indagar la realidad, mediada no solo por relaciones de

¹¹Para Otto Poggeler (1997), dentro de las diversas corrientes filosóficas, Paul Ricoeur inspeccionó la filosofía de la existencia, la fenomenología, la hermenéutica, el estructuralismo, el marxismo, la crítica de las ideologías, la filosofía y la analítica, entre otras. En sus diversas indagaciones, lo que evidenciamos es un conflicto de las interpretaciones, que es el empeño común de la filosofía actual. En su libro *El conflicto de las interpretaciones*, Otto Poggeler (1997) no solamente estudia el lenguaje hablado, sino también el escrito, como modelo de una interpretación del lenguaje. El texto fijado por escrito se desliga del escritor, y recibe así cierta autonomía. La palabra escrita representa diferentes significados, trascendiendo la visión estructuralista del lenguaje, debiéndose comprender más bien en una situación abierta de interpretación. La palabra escrita cuenta con diversos significados que los investigadores valoramos desde entonces y desde una perspectiva, si se quiere, un poco más subjetiva. Se busca matar a los ídolos para salvar a los símbolos.

significado, conceptos y categorías que la persona debe tener la capacidad de interpretar.

Para fundar la hermenéutica en la fenomenología, según Ricoeur (2003), se pensó en el siglo XX por medio de dos vías, una corta y una larga (fenomenológica). La corta es la que establece Martín Heidegger en *Ser y tiempo*, en donde establece que la comprensión es parte del ser. El ser humano en *el aquí y el ahora* es comprensión. Desde esta perspectiva, el ser humano es un intérprete y habita el mundo a través del lenguaje. Es un ser que se angustia porque se pregunta por el tiempo. La fenomenología se constituye en la base de la hermenéutica; desde Heidegger, el comprender no es un conocimiento, sino un modo de ser: el ser consiste en comprender (Ricoeur, 2003).

El momento restaurativo

En la segunda mitad del siglo XX, Hans-Georg Gadamer (1900-2002) busca restaurar la hermenéutica al interior de la ciencia, particularmente al interior de las humanidades. Para Gadamer, resucitar la hermenéutica representa un nuevo intento de recuperar la tradición, pero acompañado de un método en el que la historicidad de la verdad busca justicia en el campo de la comprensión. Para tal efecto, su propuesta se basa, entre otros postulados, en la prudencia aristotélica, como también en el sentido común y el tacto, pero acompañados del juicio reflexivo de Kant, el principio de Heidegger de *ir a la cosa misma*. Entretanto, de Hegel toma el concepto de formación, *Bildung*, visto como la transformación constante del sujeto.

En su propuesta, de entrada, Gadamer reconoce que la interpretación comienza siempre con conceptos previos, que metodológicamente tendrán que ser sustituidos

por otros más adecuados. La hermenéutica, en algún momento, debe ir a la cosa misma, trascendiendo las opiniones que en ocasiones no son objetivas. En este sentido, a manera de ejemplo, la filosofía alemana reconoce los prejuicios verdaderos de la religión cristiana (Gadamer, 1999). Para la hermenéutica, la autorreflexión del individuo y sus prejuicios son la chispa de la autoridad histórica del ser. No obstante, Gadamer nos pregunta: ¿cómo puede protegerse un texto del malentendido?

Así, en la modernidad, mediante el empleo del método cartesiano y de los principios kantianos de la razón, abandonamos los prejuicios que, desde finales del siglo XVIII, son vistos como defectos de la ciencia (son perjuicio, desventaja, daño). Además, el hombre moderno, con René Descartes a la cabeza, duda de todo, inclusive de la existencia de Dios, pero menos de la propia existencia del hombre: *pienso, luego existo*.

Los métodos de la ciencia moderna son muy difíciles de aplicar en el campo de las humanidades. Sin embargo, es por medio de la hermenéutica que a las humanidades se les puede dar cierto piso en términos de su comprensión. Las humanidades, como ciencias del espíritu, son comprendidas como expresión creativa del ser humano; aquí ubicamos al arte, la pintura, la música, la literatura, el teatro e incluso la filosofía.

Por lo demás, las ciencias del espíritu son humanistas y comunicantes. Así, no podemos confundir las humanidades con las ciencias sociales modernas, entre las que se ubican, entre otras, la historia, la economía, la sociología, la antropología y la ciencia política, y que cuentan con sus propios métodos de investigación, demostración y representación objetiva de teorías y conceptos.

Los conceptos fundamentales de Gadamer son el *prejuicio* (productivo/improductivo), la *historia* (tradicón/autoridad) y una *fusión de horizonte*, basada en preguntas y un diálogo; un horizonte basado en *qué* y *quién*, es decir, el texto y el autor. Un tercer horizonte es el *lector*. Los horizontes confluyen o se separan, debiéndose buscar preguntas que alumbrén en el texto para iniciar la lectura. El que quiere leer un texto inicia así un proyectar, y la esencia del proyectar es la pregunta lectora que se mantiene abierta a la posibilidad.

La experiencia es un viaje, es una adecuación entre certeza y verdad. La hermenéutica se basa en ese principio de experiencia en tanto el prejuicio productivo o improductivo debe ser valorado en la fusión del horizonte de la historia, la tradición y la autoridad a través de preguntas y diálogos. Se debe, así, buscar la pregunta que ilumina el texto para orientar la lectura.

Consideraciones finales

La hermenéutica, desde la antigüedad, fue vista como una técnica muy por debajo de la *episteme*, preocupada esta última por la producción del conocimiento, de su validez y de sus límites y métodos. El hermeneuta, en principio, es aquel que lleva y transmite el mensaje para luego, a lo largo del tiempo, interpretarlo. Desde la Alta Edad Media, se puede establecer que un texto es un universo abierto en el que el intérprete puede establecer múltiples conexiones, no solo con el texto, sino con el autor y el contexto cultural.

Así, desde entonces, el buen lector debe sospechar que cada línea trae un significado secreto que es objeto de interpretación. La palabra esconde lo no dicho, y la labor del hermeneuta —que no es más que un *lector competente*— consiste en encontrar lo no

dicho y lo oculto del texto. El hermeneuta es un intérprete, un mediador que, sobre la base de su conocimiento lingüístico, hace comprensible lo no comprendido, lo que ya no se acierta a comprender. Él obtiene esto, sustituyendo la palabra que ha dejado de ser clara por otra que corresponde al nivel lingüístico de sus lectores.

El hermeneuta interpreta textos y, en términos estrictos, en la modernidad, para Ricoeur, el *texto* es todo discurso fijado por la escritura, la cual es constitutiva del texto mismo. Así, se logra diferenciar el sujeto de la enunciación (aquel que habla) del sujeto del enunciado (el texto escrito). Para este sujeto, un texto puede tener varios sentidos, por ejemplo, uno histórico y otro religioso, uno literario y otro cultural, uno temático y otro teórico, etc. Es así como la tarea de la hermenéutica se centra en la interpretación de un discurso producido por un individuo, en el que se expresan sus pensamientos, sentimientos y deseos.

Por lo menos hasta el siglo XVIII, la hermenéutica se presentó como un arte subsidiario, mediante el cual, inicialmente, se transmitían y se interpretaban textos teológicos, literarios y jurídicos, pero, a principios del siglo XIX, se pasa de una *hermenéutica fragmentada* a una de carácter científico y cultural, iniciando el giro lingüístico en el abordaje de la cultura. Desde esta perspectiva, es la hermenéutica acompañada de la lingüística la que lidera dicho giro, dando cuenta de que el lenguaje, oral o escrito, es un texto mediante el cual se establecen relaciones de significado en las que el sujeto se encuentra inmerso.

Como disciplina en la modernidad, la hermenéutica se hace más urgente en momentos en que la comprensión busca ser obstaculizada; el uso cotidiano de la comprensión por parte de las personas del común se mueve por

lógicas adivinatorias y de analogía que no se deben descartar, sino más bien mejorar. De tal manera, el *círculo hermenéutico es inacabado*; la relación que fluye del autor al texto, del texto al contexto, al papel del intérprete, a la apropiación del texto para su real comprensión y, finalmente, a su explicación al público ha conllevado, para los investigadores sociales, cierto grado de adiestramiento investigativo.

Así, mediante la interpretación profunda, se establece una relación entre el autor como individuo, el texto como producción y el lector (el hermeneuta), que se especializa y se desprende del público en general.

En nuestro caso, en la modernidad, las ciencias sociales se presentan cargadas de conceptos, teorías y representaciones de verdad, que demandan un ejercicio hermenéutico de comprensión. Dicha historia interna de la ciencia, en su lógica hermenéutica, puede ser cuestionada como un *engaño* del lenguaje, pues la realidad siempre desborda cualquier concepto previamente establecido. Para la hermenéutica, el ser humano es un intérprete y habita el mundo a través de la comprensión del lenguaje. Es un ser que se angustia porque se pregunta por el tiempo, los cambios constantes y las implicaciones que ello tiene en su tarea frente a la interpretación de textos.

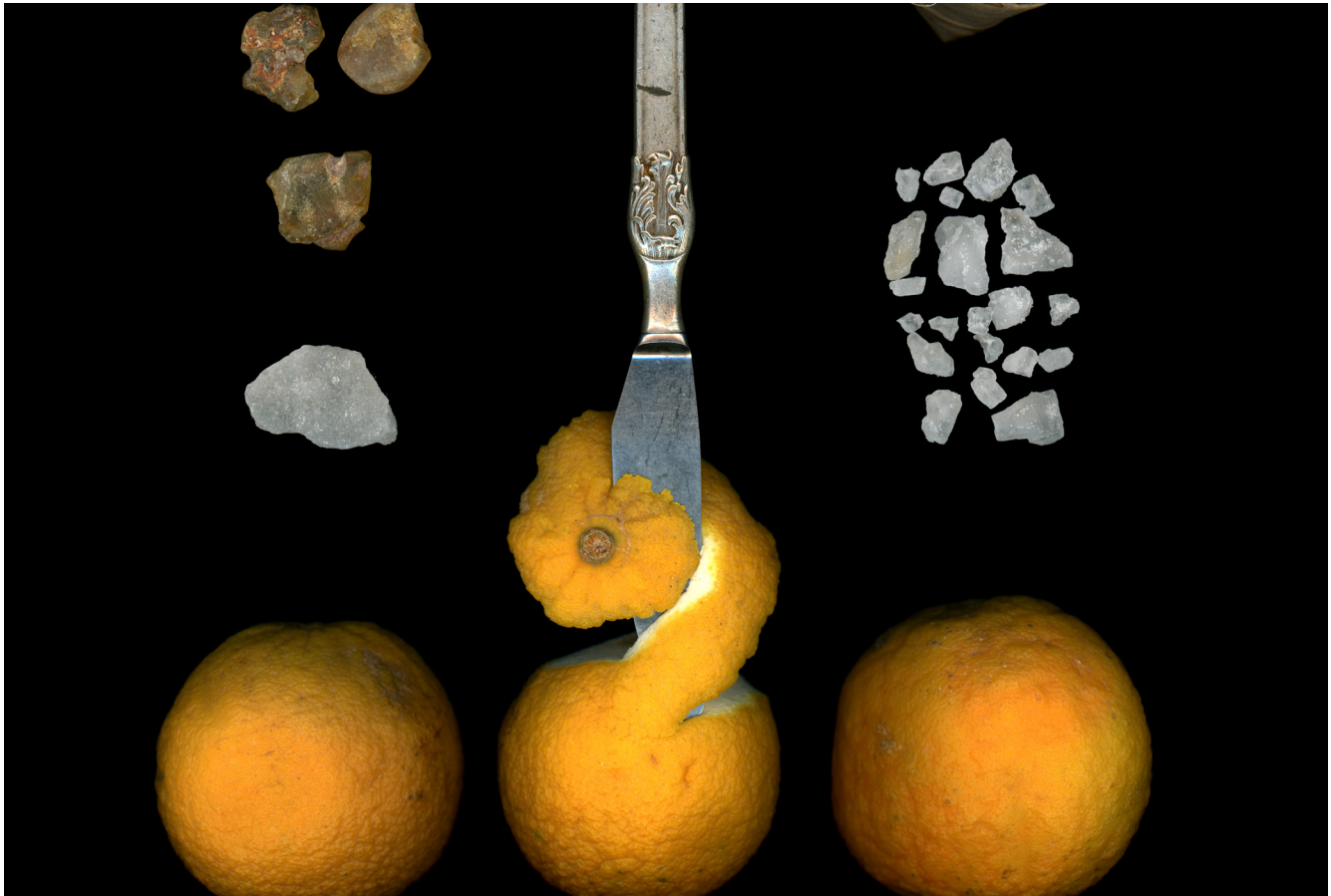
Sin embargo, el investigador, como buen hermeneuta, en algún momento debe *ir a la cosa misma*, trascendiendo las opiniones, conceptos, teorías y representaciones que, en ocasiones, no son objetivas en relación con la fuente, el contexto cultural o los cambios de época. De tal manera, en la modernidad, a través del método cartesiano y de los principios kantianos de la razón, abandonamos los conceptos en desuso o equivocados, afrontando de nuevo la pesquisa para reconstruir la verdad.

Para ello, la reconstrucción de la *verdad* se da mediante el empleo de las diversas herramientas que son propias del investigador, quien debe afrontar no solo la producción de los autores e investigadores que lo han antecedido, sino también la confrontación de las fuentes escritas, orales, iconográficas, musicales y literarias, es decir, lo que denominamos el archivo, que le permiten interpretar y comprender en el *círculo hermenéutico* inacabado, que no es más que la investigación misma.

Referencias

- Abbagano, N., & Visalberghi, A. (2012). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Camps, V. (1988). *Historia de la ética* (tomo I). Crítica.
- Chartier, R., & Cavallo G. (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus.
- Chaves-Montero, A., & Gadea, F. (2018). La relación sujeto-objeto en la concepción kantiana de la ciencia. *Revista Sofia, Colección de Filosofía de la Educación*, 25, 111-130. <https://doi.org/10.17163/soph.n25.2018.03>
- Eco, U. (1997). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press.
- Ferraris, M. (2010). *Historia de la hermenéutica*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores
- Foucault, M. (1970). *Nietzsche, Freud, Marx*. Cuadernos Anagrama.
- Foucault, M. (2008). *Arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2010) *¿Qué es un autor?* Ediciones Literales.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.
- Jiménez, A., & Torres. A. (2022). *La práctica investigativa en ciencias sociales. Nuevas perspectivas*. UPN.
- León, E. A. (2009). El giro hermenéutico de la fenomenológica en Martín Heidegger. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(22), 267-283.
- Luzuriaga, L. (1952). *Historia de la educación y la pedagogía*. Editorial Losada.
- Nietzsche, F. (2009). *Sobre verdad y mentira*. Miluno Editorial.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración. Tiempo narrado* (tomo 3). Siglo XXI Editores
- Poggeler, O. (1997). El conflicto de las interpretaciones (A. del Río Herrmann trad.), *Cuaderno Gris, Época III*(2), 107-104.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración*. Siglo XXI Editores.
- Rossi, M. J. (2019). Las poéticas neobarrocas y su propuesta de una máquina lectora para América Latina. *Kínesis*, XI(27, edición especial), pp. 127-146. <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2019.v11.n27.10.p127>
- Schleiermacher, F. (2009). *Discurso sobre hermenéutica*. Cuadernos de Anuario Filosófico.





Conjuro de las naranjas (2019)
Joyce Rivas Medina

La Experimentación como Estrategia de Enseñanza de Habilidades y Competencias Científicas en Básica Primaria

Experimentation as a strategy for teaching science skills and competences in primary/elementary schools

Angye Alejandra Quiroga Ávila

Estudiante Licenciatura en Ciencias Naturales Universidad de La Sabana, angyequav@unisabana.edu.co

Adriana Janneth Acevedo Andrade

Docente de Práctica Pedagógica II de Licenciatura en Ciencias Naturales. Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana. Profesora Colegio Hernando Durán Dussan IED. Secretaria de Educación Distrital de Bogotá. Miembro Activo Red Distrital de Investigadores REDDI, Nodo de Didáctica y Aprendizajes. Nodo de Ciencias Naturales y Matemáticas, Correo electrónico: adriana.acevedo@unisabana.edu.co, ajacevedoa@educacionbogota.edu.co

Resumen

La presente propuesta se enmarca en el ejercicio de Práctica Pedagógica II de la Licenciatura en Ciencias Naturales de la Universidad de La Sabana, implementada en el Colegio Liceo Lunita. En este contexto, se desarrollaron una serie de rutas de experimentación con 29 estudiantes de grado tercero de primaria. El objetivo de esta investigación fue potenciar sus habilidades y competencias de carácter científico como la observación, el planteamiento de preguntas y la argumentación por medio de la estrategia de enseñanza de las ciencias de experimentación. Esto se realizó bajo el marco metodológico de la investigación acción pedagógicas y las *lesson study*. Por medio de este proceso, se logró evidenciar un avance en las habilidades de observación e indagación de los estudiantes, contribuyendo a que lograran afianzar sus habilidades y competencias científicas mediante la experimentación.

Palabras clave: observación, formulación de preguntas, rutinas de pensamiento

Abstract

This proposal is framed within the Pedagogical Practice II exercise of the Bachelor's Degree in Natural Sciences of the University of La Sabana implemented at the Liceo Lunita School. It involved developing a series of experimentation routes with 29 third-grade primary school students. The objective of this research was to enhance scientific skills and competencies, such as observation, question-posing, and argumentation, through the teaching strategy of experimental sciences, under the methodological framework of pedagogical action research and lesson studies. The process demonstrated significant progress in observation and inquiry skills, helping students strengthen their scientific abilities and competencies through experimentation.

Keywords: observation, question formulation, thinking routines

Introducción

La enseñanza de las ciencias ha ganado relevancia durante los últimos años debido a la necesidad de potenciar el pensamiento científico entre los estudiantes, preparándolos como individuos competentes ante las necesidades que se presentan. A nivel global, se evidencia la necesidad de promover el interés de los estudiantes en ciencia, ingeniería, matemática y tecnología, como estrategia para enfrentar los numerosos retos que enfrenta la humanidad. Históricamente, la enseñanza de la ciencia se ha caracterizado por seguir un modelo pedagógico tradicional en el cual la educación no se adapta a las necesidades particulares del estudiantado, sino que desarrolla los procesos de enseñanza y aprendizaje asumiendo que todos los estudiantes aprendieran de la misma manera.

En este sentido, como lo menciona **Tacca Huamán (2010)**, el estudiante adoptaba una posición pasiva que limitaba la educación científica a la memorización de un conjunto de conocimientos como leyes, conceptos, formulas y ejercicios. Sin embargo, se espera que los profesores de ciencias naturales no solamente enseñen cómo emplear estos saberes en distintos contextos para mejorar las experiencias de enseñanza y aprendizaje, sino también que, mediante la innovación de sus clases, logren integrar conocimientos factuales, procedimentales y epistémicos, como lo describen **Vesterinen et al. (2014)**.

En concordancia con lo anterior, esta investigación se propone abordar la siguiente pregunta: ¿Cómo se pueden potenciar habilidades como la observación, la indagación mediante preguntas y la sistematización de la información en estudiantes de grado tercero por medio de la experimentación? El objetivo es adoptar mejor los aprendizajes desde la enseñanza de las ciencias por experimentación.

Contexto situacional

El Colegio Liceo Lunita es una institución educativa de carácter privado, ubicada en el Municipio de Chía, Cundinamarca, Colombia. Aledaño al colegio, se encuentra la plaza de mercado y la estación de transporte público del pueblo. Esta institución es reconocida porque su población estudiantil se compone de estudiantes de estratos 1 y 2 que viven en el municipio.

La institución adopta un enfoque educativo STEM, que integra ciencia, tecnología, humanidades, ingeniería, artes y matemáticas. La institución busca potenciar el pensamiento científico por medio de cátedras centradas en la experimentación, donde es fundamental desarrollar habilidades de pensamiento de carácter científico con el objetivo es acercar a los estudiantes a un conocimiento disciplinar más profundo desde el enfoque STEM.

De acuerdo con lo anterior, en contexto de la asignatura Práctica Pedagógica II de la Licenciatura en Ciencias Naturales, se diseñó, implementó, evaluó y reflexionó sobre el proceso educativo del área de Ciencias Naturales para tercer grado. La finalidad fue emplear el pensamiento científico, la metodología STEM y la experimentación como estrategia pedagógica. Este proceso se desarrolló durante el semestre 2022-1 con una población de 29 estudiantes, 13 niños y 16 niñas.

Contexto mental

Los estudiantes de tercer grado se caracterizan por ser receptivos. La mayoría de sus aprendizajes son adquiridos por medio de observaciones guiadas que les ayudan a comprender un fenómeno para luego conceptualizarlo. Son participativos y demuestran una gran creatividad. Estas características en conjunto son fundamentales en su

proceso de construcción de conocimiento, pues comparten sus ideas para poder conformar sus aprendizajes. Por medio de una rutina de pensamiento, se logró evidenciar que los estudiantes asocian conceptos de biología como factores bióticos y abióticos con elementos u objetos que empiezan por la misma letra. Para lograr desarrollar procesos que involucren habilidades de pensamiento científico se llevan a cabo orientaciones pedagógicas, en las cuales los estudiantes logran profundizar y caracterizar a los organismos vivos como bióticos y a los inertes como factores abióticos.

Marco Teórico

De acuerdo con lo expuesto, se proponen los siguientes conceptos como los ejes de planeación, implementación, evaluación y reflexión del proceso de enseñanza y aprendizaje:

Enseñanza de las ciencias

De acuerdo con [Tacca y Huamán \(2010\)](#), durante el segundo ciclo de educación, es decir, en los grados 2° 3° y 4°, los estudiantes construyen un panorama de los fenómenos, situaciones y problemas que encuentran en su medio. En esta etapa, la complejidad de los saberes a los que son expuestos aumenta, haciendo necesario que se les presente de manera general y específica cada uno de los elementos de cualquier fenómeno que quieran aprender. A lo largo de este ciclo, los estudiantes superan las descripciones o concepciones espontáneas de los fenómenos, los saberes se categorizan y ordenan de acuerdo con las necesidades de las clases.

Experimentación

Durante años, la integración de la experimentación en el aula ha sido erróneamente

concebida, reduciéndola a un ejercicio mecánico que imposibilita afianzar las habilidades y competencias del pensamiento científico. Esta situación subraya la necesidad imperiosa de modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las ciencias. Según [Viviescas y Sacristán \(2020\)](#), al implementar estas modificaciones, los estudiantes pueden construir sus propios conocimientos, problematizando directamente los fenómenos bajo la orientación del docente. Además, [Pedrinaci \(2012\)](#) señala que utilizar la experimentación como estrategia educativa fortalece significativamente la adquisición de conocimientos científicos.

En este sentido, para el presente estudio se diseñó una ruta de experimentación con momentos relevantes como la observación de un fenómeno, planteamiento de preguntas, formulación de hipótesis, marco teórico, experimentación, registro de información, análisis de datos, verificación de hipótesis y conclusiones. Lo anterior debido a que permite desarrollar las habilidades de pensamiento científico y adquirir los aprendizajes de manera significativa. En este proceso se propusieron actividades asociadas con cada momento, permitiendo que el estudiante fuera consciente del fenómeno tratado para poder describirlo.

Competencias científicas / habilidades de pensamiento científico

Las habilidades de pensamiento científico y las competencias científicas son determinantes en los procesos de experimentación, pues permiten fortalecer la habilidad de indagación al tiempo que consolidan el pensamiento crítico e incrementan el interés por investigar. Esto incluye la habilidad para formular preguntas, seleccionar, organizar e interpretar información. Estas habilidades

capacitan a los estudiantes para responder a todos los interrogantes que surgen a partir de cualquier fenómeno científico.

Metodología

Este estudio se enmarca en la Investigación Acción Pedagógica (IAP), que permite al docente realizar una evaluación continua sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes. Además, se empleó el *lesson study* (LS), un proceso que se lleva a cabo con los docentes, en el que se reflexiona colectivamente sobre la práctica docente dentro del aula. Por ello, implica un proceso de diseñar, observar y analizar críticamente la enseñanza para mejorarla (Pérez & Soto, 2011).

La LS contó con la participación de cinco docentes en formación y un docente en ejercicio, quienes colaboraron en la construcción, revisión y retroalimentación de los procesos planificados para el aula. Con la finalidad de cumplir con la metodología de esta investigación, se diseñó una ruta de experimentación que buscaba potenciar las habilidades y competencias científicas desde los niveles más básicos de cada uno hasta llegar al grado más alto posible. Esta ruta se diseñó teniendo en cuenta los momentos más relevantes en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias.

Resultados

Diagnóstico

La fase de diagnóstico se dividió en dos partes:

Fase 1 (Reconocimiento de la experimentación por parte de los estudiantes): En esta fase, se llevó a cabo una encuesta tipo Likert con la finalidad de identificar las percepciones de los estudiantes respecto a las clases de ciencias, particularmente en relación con el proceso experimentar en el aula de ciencias. Se contó con la participación de 29 estudiantes de grado tercero, obteniendo para esta fase una muestra de 27 estudiantes. La **Tabla 1** presenta los resultados del diagnóstico realizado

Estos resultados permiten reconocer que la mayoría de los estudiantes han tenido clase de ciencias naturales con experimentos. Además, permiten observar la importancia que tienen los experimentos para incrementar la curiosidad y potenciar las habilidades científicas entre los estudiantes. Lo anterior sin desconocer que la mayoría de los estudiantes consideran que la experimentación debe desarrollarse de acuerdo con un procedimiento, paso a paso.

A partir de estas percepciones, se llevó a cabo el diseño de la ruta de experimentación. Esta estrategia de enseñanza de las ciencias

Tabla 1. *Concepciones sobre la experimentación en clases de ciencias naturales*

Enunciado	Porcentaje de estudiantes
Estudiantes que han tenido clase de ciencias con experimentos.	70%
Los experimentos son necesarios para hacer y aprender ciencias.	74%
La experimentación motiva la curiosidad y participación dentro de la clase, pero también que por medio de esta se desarrollan habilidades científicas.	44%
La enseñanza de las ciencias no solo debe darse por medio de experimentos.	41%
El aprendizaje no radica en si un experimento sale bien o no.	33%
El proceso de experimentación se realiza únicamente siguiendo instrucciones.	70%
No se considera que la experimentación no tiene relación con la teoría que se trabaja.	33%
Interés en el desarrollo de experimentos en la asignatura de ciencias naturales	96%

no se limita a seguir un procedimiento paso a paso, sino que incorpora momentos enriquecedores que permitirán comprender en su totalidad el fenómeno observado. Mediante las observaciones se caracteriza un elemento o un fenómeno, las preguntas permiten profundizar en estas caracterizaciones y a través de la experimentación se pueden obtener resultados que nos ayudan a concluir las razones de cada uno de los elementos caracterizadores del fenómeno.

Fase II (Reconocimiento de habilidades científicas como la observación y formulación de preguntas en la población): Para esta fase se implementaron rutinas de pensamiento como "Veo/Pienso/Me pregunto". Esta rutina, propuesta por Cook (2018), facilita el seguimiento del estado de los estudiantes y visibiliza los conocimientos (Swartz *et al.* 2008, citado en Buena, A. 2017). Visibilizar el pensamiento permite contribuir a procesos eficaces de aprendizaje que ayudan a estructurar el pensamiento, ideas, conocimiento y sentimientos de los estudiantes, haciéndolos partícipes de su proceso de aprendizaje. Estas rutinas específicamente permitieron evidenciar habilidades del pensamiento científico como la observación y la indagación a través de la formulación de preguntas, en el caso particular del estudio, desarrollando los procesos que se describen a continuación:

- **Observación:** Evidenciar el nivel de la habilidad científica de observación en la fase II de diagnóstico fue indispensable realizar la evaluación de esta habilidad específicamente. Teniendo en cuenta lo anterior, para evidenciar esta habilidad, el docente en formación propuso una serie de preguntas en la que los estudiantes debían organizar los momentos de crecimiento de una planta desde el número 1 hasta el número 5.

Adicionalmente, para determinar estos niveles de observación se hizo uso de la matriz propuesta por Romero y Pulido (2019). Una vez recolectados los datos se realizó una prueba diagnóstica. La muestra con la que se desarrolló esta actividad fue de 26 estudiantes. La Tabla 2 indica que el 46% de la muestra se encuentra en un nivel 1 de observación, es decir, los estudiantes observan, mencionan formas básicas e identifican los colores de los objetos. El 38% de la población está en nivel dos, en el que describen un objeto a partir del uso de sus sentidos y caracterizan lo observado.

Tabla 2. Porcentaje de estudiantes por nivel en la habilidad de observación

Nivel de observación	Porcentaje de la muestra
Sin categorizar	4%
Nivel 1	46%
Nivel 2	38%
Nivel 3	12%

- **Formulación de preguntas:** Para determinar el porcentaje de estudiantes en esta habilidad de pensamiento científico, se hizo uso de la rutina de pensamiento "Veo/Pienso/Me pregunto" (Cook, E. 2018). Se realizó la observación de un ecosistema, luego de esto se les pidió a los participantes pensar en algunas palabras que relacionan con factores bióticos y abióticos, para finalmente proponer una pregunta desde lo que habían trabajado.

Además, para este diagnóstico se hizo uso de la matriz que propone García González y Furman (2014) y se obtuvo una muestra de 27 estudiantes. La Figura 2 muestra que el 48% de la muestra se encuentra en N1, el cual se refiere a preguntas orientadas u obtener un dato puntual del fenómeno o situación con la que se está trabajando.

Implementación

Una vez obtenido el diagnóstico, se empezó a trabajar las habilidades de pensamiento (observación e indagación). Esto se realizó por medio de actividades en la que los estudiantes observaban un objeto y luego escribían estas observaciones, tal como se muestra en las *Imágenes 1 y 2*.

La observación es una habilidad del pensamiento científico en la que se investiga un objeto o fenómeno haciendo uso de los sentidos y herramientas, puesto que de esta forma se determinarían los cambios desde el momento en el que se inicia la observación (Unesco, citado en *Narváez et al., 2019*). En la enseñanza de las ciencias naturales, se hace indispensable el uso de esta habilidad pues,

el estudiante es quien llega al conocimiento de manera más significativa y en el transcurso de las sesiones logra extrapolar estos conocimientos para asociarlos a nuevos temas.

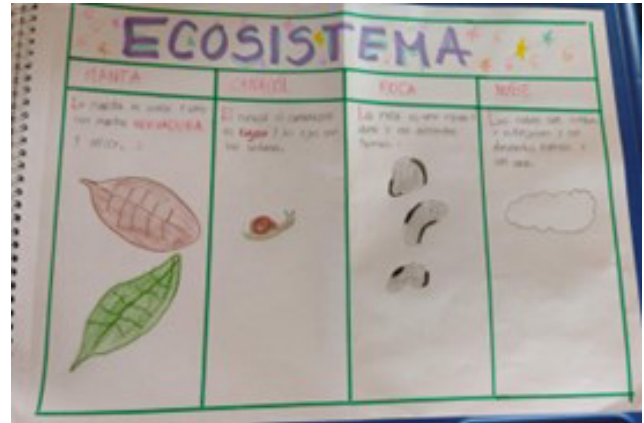


Imagen 1. Observación de factores bióticos y abióticos realizada por estudiantes de grado 3

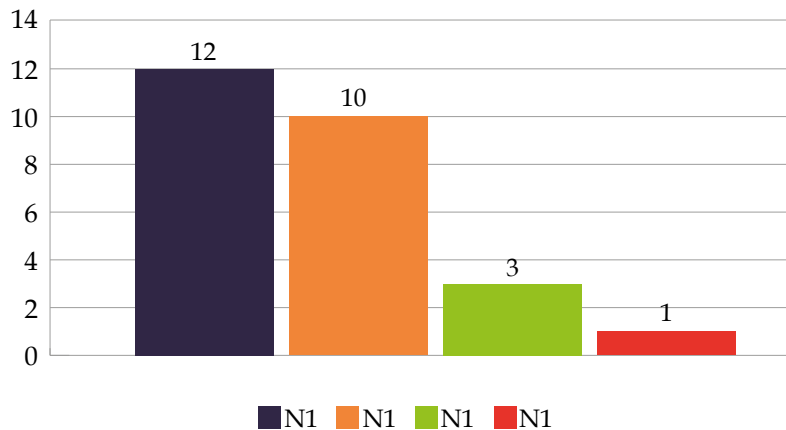


Figura 2. Cantidad de estudiantes por nivel de observación

Tabla 3. Porcentaje de estudiantes de grado tercero por nivel de indagación

Nivel de indagación en la formulación de preguntas	Porcentaje de estudiantes en el nivel de la habilidad
Preguntas atípicas	33%
Preguntas orientadas a obtener un dato o un concepto (N1)	48%
Preguntas que indagan por causa explicativa (N2)	18%
Preguntas investigables (N3)	4%

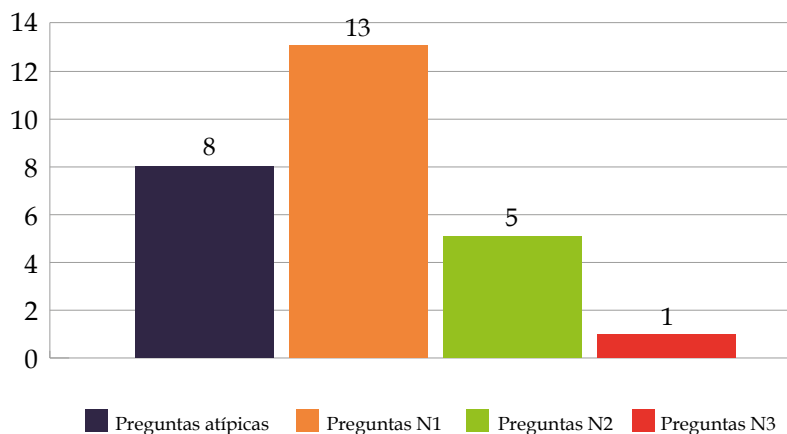


Figura 2. Porcentaje de nivel de indagación en la formulación de preguntas en estudiantes de grado tercero

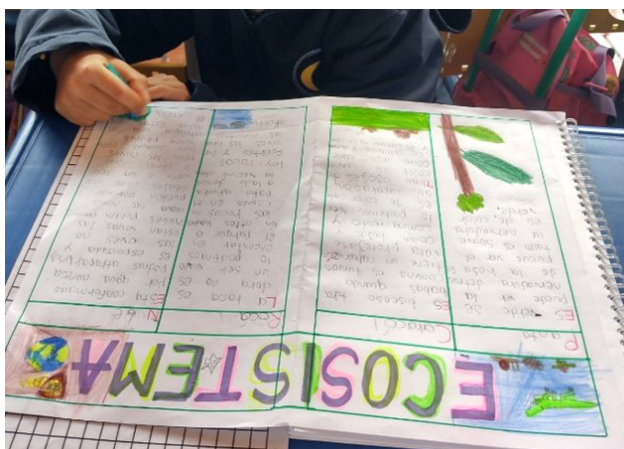


Imagen 2. Observación de factores bióticos y abióticos realizada por estudiantes de grado 3

En este sentido, el uso de rutinas de pensamiento fue un recurso imprescindible en el desarrollo de la Práctica Pedagógica II, pues logró centrar la atención de los estudiantes en los temas a trabajar. Por medio de este ejercicio, los estudiantes observaron una imagen, escribieron sus observaciones y luego determinaron posibles hipótesis de lo que observaban para finalizar con preguntas sobre sus observaciones (Imágenes 3 y 4).

Las rutinas de pensamiento como “Veo/ Pienso/Me pregunto” son ejercicios que permiten introducir y explorar ideas para guiar directamente al estudiante a describir, interpretar y preguntar. Esto se debe a que por medio de éstas se llevan a cabo procesos reflexivos como describir, inferir, interpretar, cuestionar, preguntar, extraer conexiones y activar conocimientos previos (Romero & Pulido, 2015, citado en Campos, & Burgos, 2020).



Imagen 3. Rutina veo pienso me pregunto por estudiantes de grado 3



Imagen 4. Rutina veo pienso me pregunto por estudiantes de grado 3

Por medio de esta actividad se logró evidenciar que los estudiantes mejoraron considerablemente en la formulación de preguntas, pues se redujo el porcentaje de construcción de preguntas atípicas (Figura 3) y aumentó la cantidad de estudiantes por nivel de observación como (Figura 4).

Después de llevar a cabo estas actividades, los docentes en formación, en compañía de la docente en ejercicio, empezaron a desarrollar la ruta de experimentación (Acevedo et al., 2022). El objetivo era no solo afianzar las habilidades científicas, sino también hacer uso de estas para comprender el fenómeno. Las diferentes fases de la ruta se describen a continuación:

- **Observación del fenómeno:** Para comenzar la ruta de experimentación, es pertinente empezar con un proceso de observación detallada por parte del estudiante. Como señala Czerwinsky (2014), la observación es una acción compleja e indispensable en los procesos cognitivos.
- **Planteamiento de pregunta problema:** Cuando se observa un fenómeno es posible

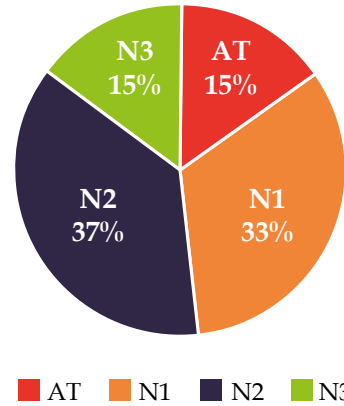


Figura 3. Porcentaje de nivel de indagación en la formulación de preguntas en estudiantes de grado tercero

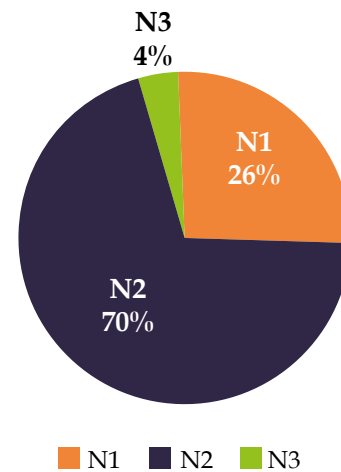


Figura 4. Porcentaje de nivel de observación en estudiantes de grado tercero

llegar a cuestionarse sobre las causas detrás de su existencia. Este momento es indispensable en la enseñanza de la ciencia, pues desde el planteamiento de la pregunta es posible que el estudiante no espere las respuestas del docente, sino que, por el contrario, este adopta una postura activa en la que busca soluciones a sus cuestionamientos. En este escenario, el docente se encarga únicamente de guiar el proceso de investigación (Tembladera & García, 2013).

- **Planteamiento de hipótesis:** Este momento durante la experimentación permite hacer uso de sus aprendizajes previos de los participantes para tratar de comprender el fenómeno observado. Así, después de plantear una pregunta el estudiante es capaz de responderla por medio de hipótesis. Para Acevedo (2019, p. 28), “el estudiante parte de unos saberes previos o significados adquiridos desde la experiencia que le permite realizar interpretaciones sobre el fenómeno observado”. De acuerdo con esto, se puede guiar el proceso de enseñanza para que se evalúe el fenómeno desde distintas perspectivas y se lleve al estudiante a hacer el planteamiento de estas hipótesis.
- **Marco teórico:** Es el contenido disciplinar que se le brinda al estudiante para comprender con mayor profundidad el fenómeno observado. En este momento, el docente comparte con sus estudiantes la explicación teórica de lo que se está observando para poder llegar a extrapolar estos conocimientos en la siguiente acción.
- **Experimentación:** Suceden en el marco de la Práctica Pedagógica II. Este momento fue imprescindible debido a que es necesario incorporar experiencias que acerquen a los estudiantes a la realidad, para que, de esta forma se puedan desarrollar acciones que potencien sus habilidades de pensamiento y resolver problemas (Tuarez & Montes, 2021).
- **Registro de información:** Una vez completado el proceso de experimentación, es importante realizar la recolección de datos para llevar a cabo un análisis profundo del fenómeno observado. Sin embargo, el registro de información no solo permite hacer este análisis y determinar conclusiones, sino que también apoya a la adquisición de conocimiento, puesto que

este se hace más significativo y permite desarrollar, como menciona Aparicio et al. (2016, p. 44), “capacidad crítica, reflexiva, analítica y creativa”.

- **Análisis de datos:** Retomado lo que propone Furman (como se citó en Aparicio et al., 2016), no se trata de recolectar la mayor cantidad de datos, se pretende obtener distintas herramientas que permitan comprender e interactuar de modo eficaz con la realidad. En este sentido, vemos que este apartado los estudiantes reconocen lo que están observando y triangulan la información obtenida de la experimentación con la propuesta por el docente.
- **Verificación de hipótesis:** Durante este proceso, se construyen hipótesis y al verificarlas, los estudiantes pueden reflexionen sobre sus propuestas, considerando observaciones que no habían realizado antes de la experimentación. Según Aparicio et al. (2016), este proceso permite a los estudiantes hacer una valoración coherente en la resolución de problemas, evidenciando así el aprendizaje.
- **Conclusiones:** Para finalizar el proceso de experimentación se da lugar a las conclusiones, en las cuales el estudiante sintetiza lo aprendido, teniendo en cuenta distintas observaciones que surgen durante el proceso de experimentación.

De acuerdo con lo planteado, en el desarrollo de las intervenciones fue posible llevar a cabo 3 rutas de experimentación. A través de estas, los estudiantes hicieron observaciones y llevaron a cabo distintas acciones para determinar factores importantes dentro del fenómeno, como se observa en las Imágenes 5 y 6. Se pudo llevar a cabo estas rutas con temas como los cambios físicos y químicos, el movimiento (desplazamiento y trayectoria), la luz y el sonido.



Imagen 5. Desarrollo de la ruta de experimentación de movimiento realizada por estudiantes de grado 3

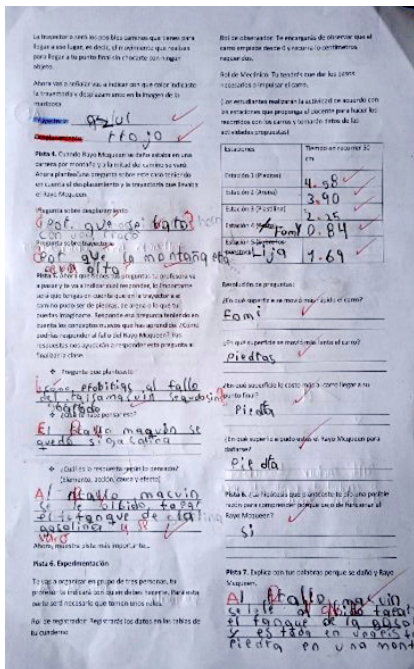


Imagen 6. Desarrollo de la ruta de experimentación de movimiento realizada por estudiantes de grado 3

Finalmente, para dar cierre al ejercicio de la Práctica Pedagógica II, se realizó la construcción de un terrario por medio de la ruta de experimentación. Inicialmente, se procedió a describir la palabra terrario y se compartieron las percepciones de los estudiantes frente al tema. Después de esta actividad inicial, los estudiantes describen los elementos que se usarán en la construcción del terrario (piedras, tierra, caracol, botella y plantas), con el objetivo de entender cómo cada objeto afecta al ecosistema construido, como se muestra en las Imágenes 7 y 8.



Imagen 7. Desarrollo de la ruta de experimentación Terrario realizada por estudiantes de grado 3

Durante el desarrollo de la ruta, los estudiantes hicieron uso de sus sentidos para describir lo que observaban y lograr completarla. Además, formularon preguntas para escoger una de estas y tomarla como pregunta de investigación durante el desarrollo

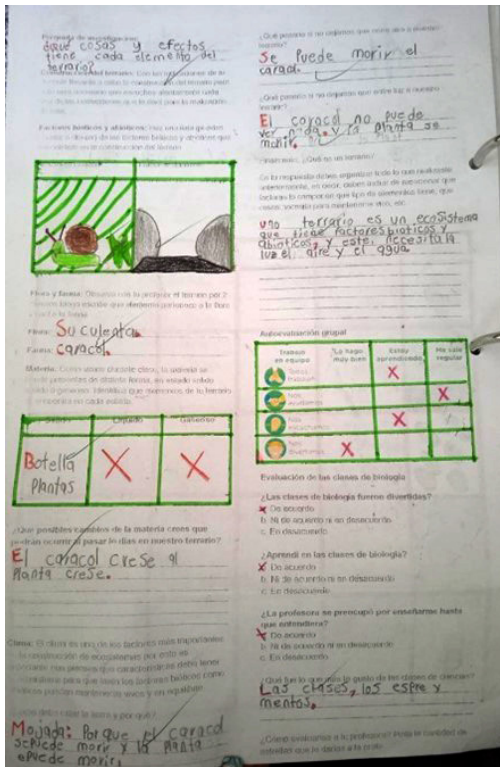


Imagen 8. Desarrollo de la ruta de experimentación Terrario realizada por estudiantes de grado 3

y construcción del terrario. La actividad permitió generar las observaciones que se presenta a continuación:

- a. La habilidad de formulación de preguntas se afianzó durante el desarrollo de las implementaciones, proporcionando las herramientas necesarias para llevar a lograr desarrollar la formulación de preguntas con mayor grado de nivel, tal como se evidencia en la **Figura 5**.
- b. La habilidad de observación logró afianzarse por medio de orientaciones claras y explícitas en el proceso de enseñanza. Esto permitió a los estudiantes hacer observaciones con mayor grado de detalle al llevar a cabo las distintas actividades que tenían el objetivo de enseñar

a observar. Las orientaciones se hicieron teniendo en cuenta la forma, la cantidad, los cambios que pueden ocurrir en un objeto o fenómeno y la integración de estas observaciones para lograr caracterizar el fenómeno con mayor profundidad.

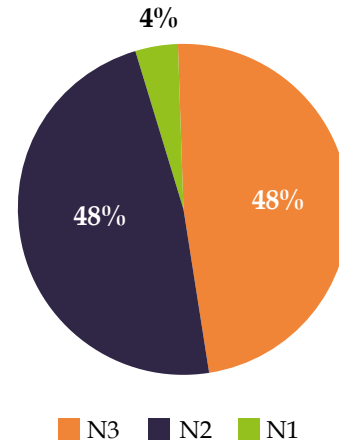


Figura 5. Porcentaje de nivel de indagación en el planteamiento de preguntas realizadas por estudiantes de grado tercero

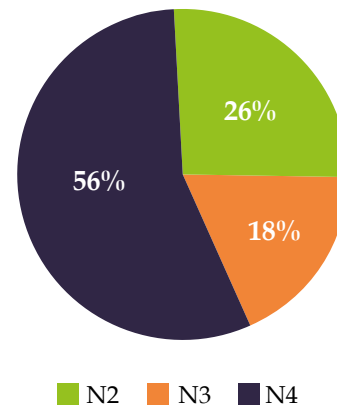


Figura 6. Porcentaje de nivel de observación por estudiantes de grado tercero

Conclusiones

El desarrollo de habilidades científicas es indispensable en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales, puesto que permite comprender profundamente el fenómeno

llevando a cabo procesos de reflexión crítica, en la que el estudiante es el protagonista del aprendizaje. Por otra parte, fortalecer las habilidades de pensamiento científico permite afianzar las competencias científicas de los estudiantes, pues este tipo de pensamiento se caracteriza por la capacidad de recolectar datos, comprenderlos para compararlos con la teoría y triangular los distintos tipos de información que se encuentran en el desarrollo de una práctica. Finalmente, el diseño de la ruta de experimentación es una estrategia pertinente en la enseñanza de las ciencias, ya que no deja de lado ningún proceso indispensable en el mejoramiento de habilidades y competencias científicas. Por el contrario, conecta estos procesos correctamente para obtener distintas perspectivas de un mismo fenómeno para lograr su comprensión.

Referencias

- Acevedo Andrade, A. J. (2019). Transformación de la práctica de enseñanza de las ciencias naturales y el fortalecimiento del proceso de planteamiento de hipótesis en estudiantes de grado quinto del Colegio El Rodeo Sede B J. Tarde (Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana). <https://intellec.tum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/36307/Acevedo%20A%2C%20Adriana%20%282019%29%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aparicio, O., Benitez Sierra, M. & Alba Rojas, C. A. (2016). La experimentación como estrategia para el desarrollo de la competencia científica indagativa. *El Centauro*, 8(11), 43-54. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/centauro/article/view/2467>
- Buena, A. (2017). Aprendizaje basado en el pensamiento. Las rutinas del pensamiento en Educación infantil. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/26815>
- Campos, F. & Burgos, J. (2020). Rutinas de pensamiento: Un proceso innovador en la enseñanza de la Matemática. *Revista Andina de Educación*, 3(1), 53-63. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/1319>
- Cook, G. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Praxis pedagógica*, 18(22), 65-84. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1627>
- Czerwinsky, L. (2014). Saber observar. Cooperativa Editorial Magisterio
- García González, S. M., & Furman, M. G. (2014). Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación. *Praxis & saber*, 5(10), 75-91. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592014000200005
- Narváez, P. Rincón, Y. & Sarmiento, B. (2019). Promover la habilidad científica de observación en educación primaria: una perspectiva desde la reflexión pedagógica. *Bio-grafia*, 12(22). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/8641>
- Pedrinaci, E., Caamaño, A., Cañal, P. y De Pro, A. (2012). El desarrollo de la competencia científica: 11 ideas claves. *Revista de investigación*, 40(87), 299-302. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142016000100014
- Pérez, A., & Soto, E. (2011). Lesson study. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 64-67. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/37580>
- Romero, Y. N., & Pulido, G. E. (2019). Incidencia de las rutinas de pensamiento en el fortalecimiento de habilidades científicas: observar y preguntar en los estudiantes de grado cuarto, ciclo II del Colegio Rural José Celestino Mutis IED. En C. A. Sánchez Beltrán, D. I. Mesa López, D. C. Díaz Hernández, J. N. Romero & G. E. Pulido (2016). Innovaciones

- pedagógicas (pp. 59-75). IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2243>
- Tacca Huamán, D. R. (2010). La enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica. *Investigación educativa*, 14(26). <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4293>
- Tembladera, C., & García, H. (2013). La indagación científica para la enseñanza de las ciencias. *Horizonte de la Ciencia*, 3(5), 99-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420523>
- Tuarez, S. & Montes, L. (2021). La experimentación en las ciencias naturales para el desarrollo de aprendizajes significativos. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada "YACHASUN"*, 5(9), 2697-3456. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8377910>
- Viviescas, A., & Sacristán, Y. (2020). La experimentación en las ciencias naturales y su importancia en la formación de los estudiantes de básica primaria. *Bio-grafía*, 13(24). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/10361>
- Vesterinen, V-M., Manassero-Mas, M-A. & Vázquez-Alonso, Á. (2014). History, Philosophy, Sociology of Science and Science-Technology-Society traditions in Science Education: continuities and discontinuities. En M. R. Matthews (Ed.), *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching* (pp. 1895-1925). Dordrecht: Springer https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-7654-8_58





Conjuro de Santa Martha (2024)
Joyce Rivas Medina

La importancia del pensamiento crítico en la enseñanza de la física*

The Importance of Critical Thinking in the Teaching of Physics

Erick Rodolfo Ortiz Ibáñez

Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, énfasis en Educación en Ciencias,
Grupo de Investigación Educación en Ciencias, Ambiente y Diversidad (EduCADiverso).
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. erortizi@upn.edu.co

* Se presentó una versión preliminar como ponencia oral en el VI Coloquio Internacional *Formación en pensamiento reflexivo y crítico: un aporte a la investigación en la educación y ciencias en posgrados* en mayo del 2020 en la Universidad Santo Tomas, Bogotá-Colombia.

Resumen

La física es una ciencia que se ha desarrollado por un gran periodo de tiempo, desde los griegos o antes hasta la actualidad, permeando la cotidianidad del ser humano, *e.g.*, se encuentra en el movimiento de un objeto o en la ubicación por medio de GPS. Sin embargo, su interpretación puede llegar a ser algo compleja para el público general que no esté completamente vinculado con ella. Por ende, la enseñanza de la física es primordial para la educación en ciencias y, a través de los años, se ha convertido en un campo de investigación pedagógica y educativa que ha suscitado diferentes maneras de abordaje en el aula. Una de ellas, que corresponde al objetivo del presente artículo, es el uso del pensamiento crítico como estrategia, permitiendo analizar y reflexionar sobre la manera en que se está generando conocimiento científico en la escuela. La construcción del pensamiento crítico en el aula no solo permite elaborar explicaciones; también permite comprender los hechos que han marcado la física a través de su historia, así como su importancia para el mundo. Este tipo de pensamiento hace parte de la formación ciudadana, brindando al estudiante autonomía y responsabilidad en cuanto a la búsqueda de información fiable y verídica para su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta reflexión surge como un aporte investigativo una tesis doctoral que se elabora bajo los lineamientos del programa del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Palabras clave: pensamiento crítico, enseñanza de la física, formación de ciudadanos, ciencia escolar.

Abstract

Physics is a science that has developed over a long period of time, from the Greeks or even earlier to the present day, permeating the everyday life of human beings, *e.g.*, it is present in the movement of an object or in location tracking via GPS. However, its interpretation can be somewhat complex for the general public who are not fully engaged with it. Therefore, teaching physics is essential for science education, and, over the years, it has become a field of pedagogical and educational research that has prompted different approaches in the classroom. One of these, which corresponds to the objective of this article, is the use of critical thinking as a strategy, enabling analysis and reflection on the way scientific knowledge is being generated in school. The construction of critical thinking in the classroom not only allows for the development of explanations; it also allows understanding the events that have marked physics throughout its history, as well as its importance to the world. This type of thinking is part of citizenship education, providing students with autonomy and responsibility with regard to seeking reliable and truthful information for their own teaching-learning process. This reflection emerges as a research contribution to a doctoral thesis elaborated under the guidelines of the Interinstitutional Doctorate in Education of Universidad Pedagógica Nacional.

Keywords: critical thinking, physics teaching, citizenship education, school science.

Introducción

La ciencia se ha enfrentado a una gran cantidad de cambios en el pensamiento, en el lenguaje, en la interpretación, en la manera en que se observa la naturaleza. Ha experimentado una serie de ‘revoluciones’ que, como lo indica Kuhn, “se desvía[n] hacia una parte nueva de la misma aún por estudiar” (Hacking, 2013, p. 46). Esto se hace visible si se consideran las nuevas teorías que surgieron al inicio del siglo XX. La teoría de la relatividad y la mecánica cuántica cambiaron la forma de ver el mundo y proyectaron avances tecnológicos que proporcionaron un sinnúmero de nuevas investigaciones en las ciencias (Hernández, 2014). No obstante, a lo largo de la historia de la física, cada época ha traído consigo un cambio sociocultural, impulsado por los estudios de diferentes individuos que se han interesado por las leyes de la naturaleza; Copérnico, Galileo y Newton, entre otros, han hecho que la percepción de las ciencias cambie y evolucione.

Ahora bien, los acontecimientos a lo largo de la historia de la física presentan una problemática, la cual sigue vigente en la actualidad: *¿cómo se incorporan los avances en la física y su enseñanza en el aula para su comprensión?* Algunos autores, como Solbes y Traver (1996) y Perea y Buteler (2016), sugieren el análisis de la historia de las ciencias, pues juega un papel fundamental en la enseñanza y la comprensión de los procesos científicos, a lo que Izquierdo *et al.* (2016) agregan que permite reconquistar el interés por el mundo natural. Así mismo, Ayala (2006) y Castillo (2008) precisan que los análisis históricos en la estructuración de las explicaciones son actividades dialógicas que permiten la construcción de conceptos y la recontextualización de saberes. No obstante, en ello también

interviene la didáctica de la física, que faculta al docente para dar soluciones a las problemáticas que surjan en el aula (García, 2009). Aun así, ¿es esta apuesta suficiente para dar solución al interrogante planteado? ¿Solo la historia de las ciencias permite la comprensión de la física?

Indiscutiblemente, la propuesta de la historia de las ciencias en el abordaje de la enseñanza de la física en el aula es válida y aplicable. Sin embargo, el sistema sociocultural educativo de la actualidad atraviesa cambios drásticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a causa de la incursión de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y de la relación ciencia-tecnología-sociedad-ambiente (CTSA). Esto ha hecho que los métodos de enseñanza vayan más allá de la comprensión de un fenómeno o la memorización de un concepto, *i.e.*, la educación en el aula debe contribuir a la formación del pensamiento crítico (PC) en los estudiantes (Tamayo, 2014).

Tamayo (2014) enfatiza que la formación del PC en los estudiantes es un recurso que transforma las metodologías educativas e investigativas, constituyéndose en un objeto de estudio para la didáctica de las ciencias. Así mismo, el PC permite alejarse de las prácticas tradicionales en el aula y proporciona al estudiante una serie de habilidades para la toma de decisiones frente a las diferentes problemáticas que se le presenten en su cotidianidad, motivándolo en su proceso de aprendizaje.

Pero ¿cómo puede el PC solucionar las problemáticas de la enseñanza de la física? ¿Cómo comprender e interpretar siglos de avances científicos en el aula? Facione (2007) afirma que los expertos catalogan el PC en habilidades cognitivas: interpretación, análisis, evaluación,

inferencia y autorregulación. Esto quiere decir que lo definen como un conjunto de capacidades, habilidades, competencias, *etc.*, considerando que se necesita un sistema educativo que logre desarrollarlas en pro de la formación del estudiante (Tamayo, 2014), a lo que Tereshchuk *et al.* (2023) agregan que el “pensamiento crítico como habilidad en sus diferentes interpretaciones y modelos en su totalidad, puede presentarse como una tecnología pedagógica que garantiza un enfoque de competencia en la enseñanza de la física” (p. 1504).

¿Cómo entender el pensamiento crítico en el aula?

El PC se ha enseñado desde hace varias décadas y se ha involucrado en todas las ramas del conocimiento, lo que llevó a su incorporación en los lineamientos curriculares escolares. Los Estándares Básicos de Competencias del sistema educativo colombiano plantean la formación del pensamiento científico y crítico desde la ciencia (MEN, 2006), pues generar este tipo de pensamiento en estudiantes los conlleva a ser autónomos frente a su aprendizaje durante toda la vida. Además, aprender ciencias utilizando las habilidades del PC es la ruta más eficiente para utilizar el conocimiento científico (Vieira *et al.*, 2011).

Para Vieira y Tenreiro (2016), tanto el conocimiento científico como el PC son los ejes centrales de la educación en ciencias, pues forman al estudiante como un ciudadano responsable y pensante en la toma de decisiones frente al mundo actual, que está permeado por las TIC y la relación CTSA. Desarrollar este tipo de pensamiento desde el aula no solo permite al estudiante cuestionar la información, sino también elaborar

argumentos basados en evidencias razonables para la resolución de problemas (Athié *et al.*, 2011).

Por este motivo, impulsar el PC en el aula genera en el estudiante la curiosidad de explorar, de razonar y de siempre buscar información confiable, sin que esto lo configure como un ser negativo e indiferente ante los sucesos cotidianos y académicos (Facione, 2007). Teniendo en cuenta lo anterior, el PC se considera como “un pensamiento reflexivo razonado a la hora de decidir que hacer o creer” (Ennis, 2005, p. 47), en cuyo marco se proponen una serie de habilidades y disposiciones cognitivas que permiten desarrollar e identificar qué decisión es la más acertada y viable ante una situación problema o en el análisis de la información (Vieira & Tenreiro, 2016).

Ahora bien, más allá de la construcción de una serie de categorías y habilidades de pensamiento en el aula, en ella se debe fomentar la autonomía intelectual del estudiante (López, 2012). Saiz y Rivas (2008) sostienen que “el pensamiento crítico es la capacidad de argumentar, de plantear hipótesis, de emitir juicios de probabilidad, de decidir y resolver problemas complejos” (p. 27).

La construcción y el desarrollo de las habilidades que ofrece el PC, además de dinamizar la formación de ciudadanos, promueven la construcción de conocimientos, lo que permite una perspectiva crítica, reflexiva y argumentativa de las diferentes teorías científicas, permitiendo así la comprensión de la importancia de las ciencias en los ámbitos tecnológico, social y ambiental (Porrás *et al.*, 2020).

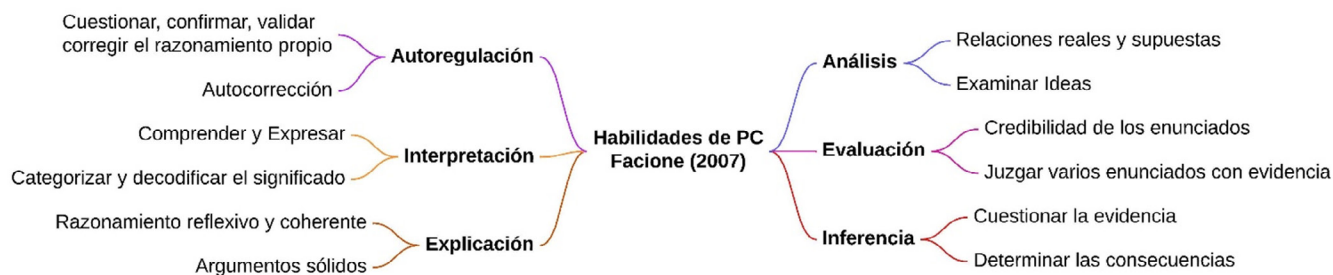


Figura 1. *Habilidades del pensamiento crítico según Facione (2007)*

Fuente: elaboración propia

El pensamiento crítico en la enseñanza de la física

Ruiz *et al.* (2023) manifiestan que existe una “necesidad de pensar cómo enseñar física desde una alfabetización científica y tecnológica para todos y todas, considerando una educación científica situada, que tenga el contexto particular” (p. 40), donde es imperativo construir un diseño curricular con la participación de docentes y estudiantes. Así mismo, Pacheco y Muenchen (2022) enfatizan que es imprescindible “resignificar la enseñanza de la física [...] formando no solo sujetos memorizables, sino sujetos críticos, reflexivos y activos” (p. 126).

Por consiguiente, el PC debe enseñarse desde el comienzo de la vida académica, pues, a lo largo de este proceso educativo, el estudiante va adquiriendo habilidades y se desarrolla cognitivamente. Además, el estudiante adquiere las capacidades de aprender a aprender, indagar, cuestionar y argumentar (Laiton, 2011). Nieto y Saiz (2011) plantean que, durante la enseñanza, es necesario desarrollar más las actitudes o, como se identifica en el ámbito del PC, las disposiciones del estudiante, que son factores fundamentales de la eficiencia del aprendizaje y, por lo tanto, del PC. Esto quiere decir que, si el estudiante encuentra la importancia y

utilidad del conocimiento, y por supuesto del conocimiento científico, analizará y profundizará en el porqué de los avances científicos-culturales y las decisiones socio-políticas, lo que contribuye a su crecimiento personal (Castiblanco & Vizcaino, 2006).

Ahora bien, introducir el PC en la enseñanza de la física no significa tomarlo como otra corriente o modelo pedagógico entre los muchos que ya existen; tampoco es la única forma de abordar un proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sí es una estrategia para organizar y asimilar el conocimiento, para comprender e interpretar las teorías de la física (García *et al.*, 2013).

Es importante tener claro que la enseñanza de la física debe ir más allá del abordaje de contenidos conceptuales y de los diferentes montajes experimentales que se pueden realizar dentro del aula, que solo sirven para evidenciar y comprobar una ley física. Moreira (2014) afirma que “los contenidos físicos no deben ser enseñados como verdades inmutables, sino como construcciones, creaciones del hombre” (p. 51). Por ello, las habilidades que se desarrollan a través del PC permiten comprender el desarrollo científico y su importancia para el mundo en el contexto sociocultural, económico e incluso político.

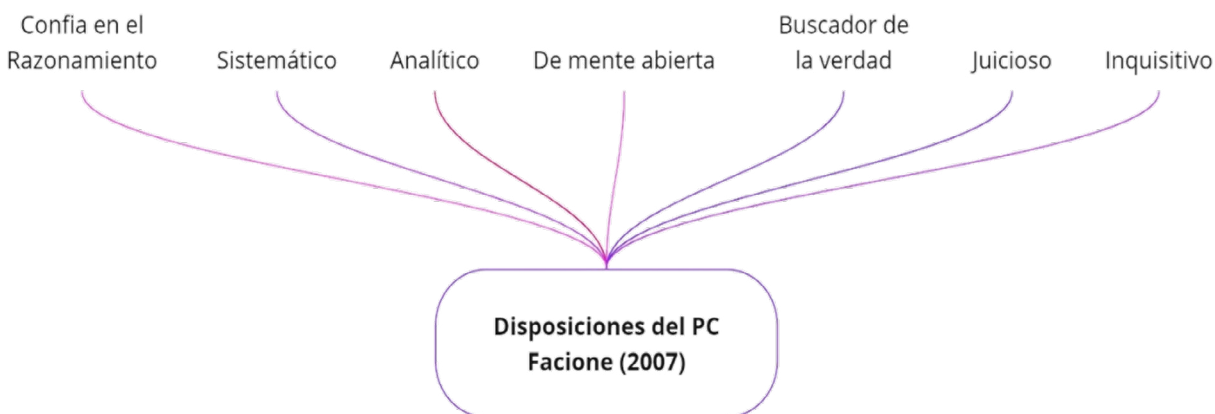


Figura 2. Disposiciones del pensamiento crítico según *Facione (2007)*

Fuente: elaboración propia

Pero ¿por qué es tan importante introducir el PC en la enseñanza de la física? La teoría de la relatividad, la mecánica cuántica y los estudios de la mecánica clásica realizados por Newton, entre otras teorías, son fundamentales para la ciencia y la física, así como para el desarrollo sociocultural, pero es primordial que la enseñanza de estas no comience con la formalización matemática que les concierne y rodea; para los jóvenes estudiantes, esto es un proceso dispendioso y complicado. Claro está que las ecuaciones de las teorías de la física son indispensables (*Patty, 2006*), pero, antes de abordarlas, se puede aplicar otro método de enseñanza. Adicional a lo anterior, es preciso anotar que la física ha atravesado bastantes cambios, por lo que su enseñanza actualizada es fundamental, *i.e.*, lo que se conoce como física moderna (*Gil et al., 1986; Ostermann & Moreira, 2000*), propendiendo por evitar la enseñanza tradicional que se basa únicamente en el aprendizaje de conceptos.

Comprender la importancia de las teorías de la física que se enseñan en el aula genera en el estudiante un interés por conocer y saber por qué y cómo las mismas incidieron

e inciden en el mundo, para así interpretar cuál ha sido su relación con los avances científicos y tecnológicos. *Vásquez y Monassero (2019)* proponen “enseñar a los alumnos competencias críticas que les permitan desenvolverse en contextos caracterizados por la saturación de informaciones” (p. 29). Por ello, antes de convertir dichas informaciones en definiciones de conceptos, es preciso que los estudiantes desarrollen procesos críticos frente a las ciencias.

Las habilidades de PC permiten a los estudiantes involucrarse en la resolución de problemas y la toma de decisiones (*Barak et al., 2007*). Ahora, es clave tener en cuenta habilidades como el análisis, la evaluación, la inferencia y la interpretación, ayudan a potenciar otras. *Facione (2007)* las describe de la siguiente manera: la *inferencia* es identificar la información pertinente para obtener conclusiones y consecuencias razonables; el *análisis* es establecer las relaciones reales o supuestas de los enunciados para expresar los saberes; la *evaluación* brinda credibilidad a la información a través de la lógica de las relaciones de las inferencias; y la *interpretación* es describir, comprender, expresar y

categorizar la información obtenida (Fonseca & Castiblanco, 2020). Esto guía al estudiante al “evidenciarle que la física va más allá de resolver ecuaciones y que antes de la formulación matemática se encuentra una infinidad de hechos que cambiaron la visión de la ciencia y del mundo” (Tuay *et al.*, 2021).

Consideraciones finales

Al introducir el PC en la enseñanza de la física, se puede procurar combinarlo con otros métodos de enseñanza, *e.g.*, utilizar la historia y filosofía de la ciencia, pues esto permite conocer la historia de la física, su evolución y su proyección al tiempo que conlleva un análisis y una indagación sobre la evolución del conocimiento científico, promoviendo así las habilidades que engloban al PC.

Examinar la incursión del PC en la enseñanza de la física, a través de su historia y filosofía, permite tomar posiciones y consideraciones relevantes frente a las prácticas pedagógicas. Así mismo, el docente puede reflexionar y analizar cómo está ejerciendo su proceso de enseñanza de la física y si la misma es comprendida por sus estudiantes. El PC no solo ayuda a cuestionar y comprender mejor las ciencias, sino que también genera en el estudiante un compromiso frente a su formación, que debe propender por un aprendizaje eficaz y confiable y lo transformará en un ciudadano crítico y reflexivo a la hora tomar decisiones.

Además, considerar el PC en la historia y filosofía de la ciencia para la enseñanza de la física permite exhibir la construcción del conocimiento y su importancia en los diferentes contextos socioculturales en los que se ha llevado a cabo. Así mismo, el PC posibilita comprender el porqué de la apatía de las

ciencias en algunas corrientes sociales, culturales y políticas (Solbes, 2013). Por lo tanto, el PC favorecerá la identificación de las problemáticas de enseñanza-aprendizaje tanto antiguas como modernas, conformando así un interés propio por el aprendizaje de la física en el estudiante.

Finalmente, es necesario darse cuenta de que la enseñanza de la física no solo consiste en trasladar conceptos de los textos a la memoria del estudiante, y tampoco en saturarlo de información o volverlo un solucionador de ecuaciones matemáticas; es lograr llevarlo a la indagación, a la interpretación, al análisis y a comprender la importancia de la física en su entorno y en la evolución de la sociedad, donde el pensamiento crítico se constituye como un elemento fundamental en el aula y en la enseñanza de la física.

Referencias

- Athié, M., M, Costopoulos, Y., & Garza, M. T. (2011). Pensamiento crítico. En M. Crispín (Ed.), *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia* (pp.149-178). Universidad Iberoamericana. <https://ibero.mx/web/filesd/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf>.
- Ayala, M. (2006). Los análisis histórico-críticos y la recontextualización de saberes científicos. Construyendo un nuevo espacio de posibilidades, *Pro-Posições* 17(49), 19-37. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643653/11170>.
- Barak, M., Ben-Chaim, D., & Zoller, U. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in Science Education*, 37, 353-369. DOI 10.1007/s11165-006-9029-2

- Castiblanco, O., & Vizcaino, D. (2006). Pensamiento crítico y reflexivo desde la enseñanza de la física, *Revista Colombiana de Física*, 38(2), 674 -677. https://www.researchgate.net/publication/28116744_Pensamiento_critico_y_reflexivo_desde_la_ensenanza_de_la_fisica
- Castillo, J. (2008). La historia de las ciencias y la formación de maestros: la recontextualización de saberes como herramienta para la enseñanza de las ciencias. *Nodos y Nudos* 3(25), 73-80. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/1388>
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional (Trad. Bueno, A. J). *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf>
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fonseca, Y., & Castiblanco, O. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo a partir de la enseñanza del sonido. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 47, 111-126. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/7841/8090>
- García, A. (2009). Investigación en didáctica de la física: tendencias actuales e incidencia en la formación del profesorado. *Latin-American Journal of Physics Education*, 3(2), 369-375. http://www.lajpe.org/may09/26_Antonio_Garcia_Carmona.pdf
- García, S., Lara, B. A, & Cerpa, C. G. (2013). Enseñanza de la física y desarrollo del pensamiento crítico: un estudio cualitativo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 24, 67-76. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antteriores/24/024_LaraBarragan.pdf
- Gil, D., Senent, P., & Solbes, J. (1986). Análisis crítico de la introducción de la física moderna en la enseñanza media, *Enseñanza de las Ciencias de Investigación y Experiencias Didácticas*, 2(1), 16-21. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/15990/15814>
- Hacking, I. (2013). *Ensayo preliminar*. En T. Kuhn (Ed.), *La estructura de las revoluciones científicas* (pp. 9-51). Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, A. (2014). El origen de la Física moderna: el papel de Fermi. *Encuentros Multidisciplinarios* 47, 1-10. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/24202/El+origen+de+la+f%EDsica+moderna.pdf?sequence=1>
- Izquierdo, M., García, M., Quintanilla, A., y Adúriz B. (2016). *Historia, filosofía y didáctica de las Ciencias: Aportes para la formación del profesorado de ciencias*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Laiton, P. (2011). ¿Es posible desarrollar el pensamiento crítico a través de la resolución de problemas en física mecánica? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1), 54-70. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2693>
- López, A. (2012). Pensamiento crítico en el aula, *Docencia e Investigación*, XXXVII(22), 41-60. https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Moreira, M. (2014). Enseñanza de la física: aprendizaje significativo, aprendizaje mecánico y criticidad. *Revista de Enseñanza de la Física*, 26(1),

- 45-52. <https://doi.org/10.55767/2451.6007.v26.n1.9515>
- Nieto, A., & Saiz, C. (2011). Skills and dispositions of critical thinking: are they sufficient? *Annales de Psychologie*, 27(1), 202-209. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/113641/107631>
- Ostermann, F., & Moreira, M. (2000). Física contemporánea en la escuela secundaria: una experiencia en el aula involucrando formación de profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(3), 391-404. <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v18-n3-ostermann-moreira/1934>
- Pacheco, L., & Muenchen, C. (2022). A construção do currículo de Física na perspectiva Freire-CTS em um contexto de pré-vestibular municipal. *Revista de Enseñanza De la Física*, 34(1), 113-127. <https://doi.org/10.55767/2451.6007.v34.n1.37936>
- Patty, M. (2006). Einstein y el rol de las matemáticas en la física *Praxis Filosófica*. (22). 5-27. <http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n22/n22a01.pdf>
- Perea, M., & Buteler, L. (2016). El uso de la historia de las ciencias en la enseñanza de la física: una aplicación para el electromagnetismo. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 11(1), 12-25. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/8483>
- Porras, Y., Tuay, N., & Ladino, Y. (2020). Desarrollo de la habilidad argumentativa en estudiantes de educación media desde el enfoque de la Naturaleza de la Ciencia y la Tecnología. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 48, 143-161. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/11486/8936>
- Ruiz, P., Nardelli, M., & Mengascini, A. (2023). La enseñanza de la física en la educación secundaria: tensiones entre las prescripciones y las aulas. *Revista Enseñanza de la Física*, 35(2), 33-43. <https://doi.org/10.55767/2451.6007.v35.n2.43683>
- Saiz, C., & Rivas, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferencias formas de pensar. *Ergo, Universidad de Veracruz*, 22-23, 25-66. <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarpcergodf.pdf>
- Solbes, J., & Traver, M. J. (1996). La utilización de la historia de las ciencias en la enseñanza de la física y la química. *Historia y Epistemología de las Ciencias*, 14(1), 103-112. <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v14-n1-solbes/2151>
- Solbes, J. (2013). Contribución de las cuestiones sociocientíficas al desarrollo del pensamiento crítico (I): introducción. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(1), 1-10. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2791/2439>
- Tamayo, O. (2014). Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias. *Técne Episteme y Didaxis: TED*, 36, 25-45. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/4686/3840>
- Tereshchuk, S., Sharov, S., Tereshchuk, A., Kolmakova, V., & Sharova, T. (2023). Critical thinking and hypothetic-deductive scheme for studying the elements of quantum theory. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 12(3), 1497-1506. <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i3.25249>
- Tuay, S., Porras, C., & Pérez, M. (2021). Pensamiento crítico en la formación del profesorado de ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis, Ext.*, 140-146. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/15072/9886>
- Vásquez, A., & Manassero, M. (2019). La educación de ciencias en contexto: aportaciones a la formación del profesorado. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 46, 15-37. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/10538/7582>

Vieira, R., Tenreiro, C., & Martins, I. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22(1), 43-54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ941655.pdf>

Vieira, R., & Tenreiro, C. (2016). Fostering scientific literacy and critical thinking in elementary science education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(4), 659-680. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17494/1/Fostering%20Scientific%20Literacy%20and%20Critical%20Thinking%20in%20Elementary%20Science%20Education.pdf>





Conjuro del colibrí (2019)
Joyce Rivas Medina

Referir el conflicto armado a partir de la literatura colombiana. Representaciones y lugares enunciativos sobre la violencia paramilitar desde la escuela

Refer to the armed conflict from Colombian literature. Representations and enunciative places about paramilitary violence from school

Consulte o conflito armado da literatura colombiana. Representações e lugares enunciativos sobre a violência paramilitar na escola

Karem Yised Tovar Casallas

Magister en educación, Universidad Externado de Colombia; Licenciada en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente Colegio Enrique Olaya Herrera, Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2106-6452>.
Correo: cardesanta89@gmail.com

Ana Orlen Jaime Cocunubo

Magister en informática aplicada a la Educación, Universidad Cooperativa de Colombia. Licenciada en Matemáticas y Física, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Docente Colegio Enrique Olaya Herrera, Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8187-4972>.
Correo: anajaime72@hotmail.com

Resumen

Fundamentar las nociones que tienen los estudiantes acerca de lo que es la violencia en Colombia forma parte del eje temático del presente artículo. El aula escolar se torna entonces en el escenario para reconocer las prácticas que se llevan a cabo en las diferentes regiones azotadas por la guerra, la cual tiene a la población civil como la principal víctima de los vejámenes que de ella resultan. Por lo anterior, este texto propone la literatura como el recurso esencial para que los estudiantes comprendan las dinámicas que los grupos al margen de la ley, en este caso los paramilitares, ejercen en sus zonas de influencia y la instauración del control político, económico y social a través de la fuerza. Para ello, es indispensable el análisis de las repercusiones históricas y sociales que han condicionado el habitar espacios de violencia durante prolongados de tiempo, para así lograr lugares enunciativos válidos sobre las consecuencias que rodean el contexto violento.

Palabras clave: violencia, narrativa ficcional, enunciación, educación, literatura.

Abstract

Substantiating the notions that students have about what violence is in Colombia is part of the topic of this article. The school class then becomes the foundational setting to recognize the practices that were carried out in the different regions affected by the war, which affects the civilian population as its main victim of the deaths that result from it. Therefore, this text proposes literature as the essential resource for students to understand the dynamics that groups outside the law, in this case the paramilitaries, exercise in these areas and the establishment of political, economic and social control. which they achieved through strength. For him, it is essential to analyze the historical and social repercussions that condition him to inhabit spaces of violence for prolonged periods of time, to achieve valid enunciative places about the consequences that surround the violent context.

Keywords: violence, fictional narrative, enunciation, education, literature.

Resumo

Fundamentar as noções que os estudantes têm sobre o que é a violência na Colômbia faz parte do eixo temático deste artigo. A sala de aula escolar torna-se então o cenário fundador para reconhecer as práticas que são realizadas nas diferentes regiões devastadas pela guerra, tendo a população civil como a principal vítima das humilhações daí resultantes. Portanto, este texto propõe a literatura como recurso essencial para que os alunos compreendam a dinâmica que grupos fora da lei, neste caso os paramilitares, exercem nessas áreas e o estabelecimento do controle político, econômico e social que se faz através da força. Para isso, é fundamental analisar as repercussões históricas e sociais que condicionaram a vivência em espaços de violência por períodos prolongados de tempo, a fim de alcançar lugares enunciativos válidos sobre as consequências que cercam o contexto violento.

Palavras-chave: violência, narrativa ficcional, enunção, educação, literatura.

Introducción

Referir la violencia en un contexto como Colombia parece corresponder a un hecho simple, debido a su normalización en la cotidianidad del país. Dar cuenta de un acto violento no solo se limitaría, en ese caso, a lo que los medios de comunicación ofrecen en su contenido, sino que además se halla una vivencia propia para relatarlo. Sin embargo, al indagar en la escuela por las condiciones que rodean el tema de la violencia en el entorno próximo, se reconocen algunos vacíos para fundamentar su existencia y, aún mejor, para explicar la presencia prolongada de este flagelo en nuestro territorio por más de dos siglos.

Tal escenario permite idear el proyecto que aquí se propone y que busca la reconstrucción del conflicto armado en Colombia a partir de la literatura, pues resulta relevante acercar a los estudiantes, desde la producción literaria de los últimos años en el país, a los acontecimientos que han configurado las dinámicas socioculturales del país. Esta iniciativa se ha implementado en la IED Enrique Olaya Herrera, de Bogotá, hace dos años, y cuyo objetivo consistió en la creación de lugares enunciativos válidos, por parte de los estudiantes, acordes a las condiciones que rodean la constante violencia en su contexto.

El grado noveno de bachillerato, integrado por 37 estudiantes, con edades promedio de 15 años, constituyó la población participante. El proyecto se desarrolló en 2023, durante el cronograma académico institucional y con atención de los espacios y horarios de las asignaturas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales. Esos tiempos incluyeron cinco horas semanales de intensidad en ambas disciplinas y se contó con el apoyo del

profesor asignado para Ciencias Sociales en este nivel académico. Todas las actividades se efectuaron en las aulas de clase, para lo cual también se habilitaron recursos como televisor, tablero y videoprojector para presentar material audiovisual.

La obra literaria propuesta para grado noveno, y que tiene como tema la violencia en la época del narcotráfico y el paramilitarismo, es aquella que, según su fecha de publicación, trama ficcional y eventos narrados, permite un análisis comparativo con la historia de confrontación armada en Colombia. Además, se torna importante el *locus* enunciativo de quien narra (Martínez García, 2002) y la resignificación que llevan a cabo estos personajes sobre la guerra (Cárdenas Santamaría, 2018), para así identificar la posición que asumen en el relato. La producción literaria seleccionada, según estos criterios, fue *Los ejércitos* (2007), de Evelio Rosero.

Desde la perspectiva sociohistórica, y en pro de analizar las narrativas desde la clase de Ciencias Sociales, se llevó a cabo la lectura de los apartados más relevantes del texto *Los señores de la guerra* (2006), del investigador Gustavo Duncan, que permitió interpretar los fenómenos que surgen en zonas de guerra y las dinámicas que de allí se derivan al establecer su dominio grupos al margen de la ley y, así mismo, la incidencia del narcotráfico en las afectaciones a lo social, cultural, político, económico y cultural. Esta mirada permitió que los estudiantes identificaran las condiciones que rodean a la población civil, al estar en un estado de guerra constante y una vulneración de derechos de manera cotidiana.

Los apartados que se tomaron en cuenta para el desarrollo de la lectura fueron: “Introducción”; “¿Qué y quiénes son los

señores de la guerra en Colombia?”, el cual a su vez cuenta con los subcapítulos “Los señores de la guerra en Colombia”, “La hegemonía político-militar”, “La toma del estado local y el respeto por el Estado-nación”, “La administración de la justicia”, “La explotación de una economía particular”, “El derecho a la ciudadanía”, “Precisiones de los cinco conceptos ante otras manifestaciones violentas en Colombia” y “Los elementos que componen el orden social protegido por los señores de la guerra”. Otro apartado fue “Un ejército privado que impone los arreglos del orden social” y, por último, “Una violencia con ideologías precarias, pero políticamente coherente”. Capítulos que ayudaron a consolidar los conceptos sociocríticos y analizar la obra ficcional de manera fundamentada.

A continuación, se desarrolla la discusión del proyecto a partir del contexto de emergencia de la línea de investigación, los elementos teórico-conceptuales, carácter metodológico y los resultados de la implementación de las fases dispuestas y los objetivos trazados.

Perspectiva teórico-metodológica

De la violencia como relato en la escuela, apropiación de su concepción a través del currículo integrado y diálogo entre las áreas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales

Situar el concepto de *violencia* en el ámbito escolar supone un diálogo sobre su historia en el contexto colombiano, una discusión que permita formar desde las perspectivas socioeconómica y cultural las transformaciones que ha generado en la configuración del Estado y la nación. En cuanto componente temático del plan de estudios del área de

Ciencias Sociales, la confrontación armada se delimita a partir de sus consideraciones históricas y su estudio integra una serie de aspectos propios de los acontecimientos que han desencadenado rupturas y cambios en la sociedad colombiana. Tal escenario permitió vincular los propósitos del proyecto en la interdisciplinariedad como mediación para el desarrollo de los ejes problémicos, en torno al aporte que ofrecen los componentes temáticos tanto de Literatura como de Historia.

En cuanto a la naturaleza del currículo, esta es flexible y activa (Vílchez, 2004); es posible referir a la integralidad que las áreas del conocimiento pueden establecer en sus *syllabus* y metodología pedagógica. En esencia, los encuentros temáticos que se hallan en dos áreas (Ciencias Sociales y Lengua Castellana) hacen partícipe la pertinencia de un trabajo común, en este caso, para el análisis de la violencia en Colombia, desde la perspectiva histórica y la representación ficcional de esta en la literatura. Así, entablar encuentros y clases compartidas con el docente que orienta los procesos de la asignatura de historia fue el recurso fundamental para sustentar el componente sociocultural de los hechos de guerra en el país. Tal apoyo decantó los límites que este artículo recoge como elementales para la planeación e implementación del proyecto.

Esos límites están determinados por las condiciones que rodearon el conflicto armado en cuanto a las dinámicas del narcotráfico y el paramilitarismo. Los temas se incluyeron en sesiones de clase de Ciencias Sociales a través del texto *Los señores de la guerra*, de Gustavo Duncan (2006), identificando en sus distintos capítulos las principales prácticas en las regiones azotadas por la lucha por el

poder territorial, control del comercio de cocaína y apropiación del Estado en lo local. Esta orientación facilitó reconocer los imaginarios que tenían los estudiantes con relación a la violencia, para así configurar pre-conceptos y juicios de valor asociados tanto con su experiencia, como con la conceptualización encauzada en las clases.

El paramilitarismo se tornó en el eje de este proyecto, ya que sus prácticas e incidencia en la configuración de para-Estado en zonas apartadas de Colombia fueron decisivas para la comprensión de lo que fue la violencia en el país durante los años ochenta y noventa. Este lapso fue uno de los que más llamó la atención de los estudiantes, primero, por la figura de Pablo Escobar y el narcotráfico; segundo, por las acciones que se decantaron contra la población civil durante este periodo histórico. Anudado a ello, las producciones televisivas potenciaron la imagen de los jóvenes como referente para referir la violencia. Acudir entonces a esta época y ligarlo al fenómeno paramilitar fue la clave para que en el aula escolar se motivaran los procesos de identificación, comprensión y crítica de la guerra en nuestro territorio.

La aproximación al texto ya citado estuvo delimitada por las categorías de análisis que posibilitaron su explicación, conceptos que orientaron la discusión en torno a las dinámicas de guerra dentro de las regiones afectadas por el conflicto armado. Entre los elementos teóricos más relevantes y que forman parte de la argumentación del documento de [Duncan \(2006\)](#) están, primero, la apropiación de lo político en cuanto toma del poder del Estado en lo local a través de las armas y amedrentamiento a la población civil; segundo, el dominio de lo económico en relación con el control de los mecanismos de industria, comercio y producción, tanto

de bienes y servicios, como de narcotráfico; y tercero, la coacción en lo social, correspondiente a las acciones de normativa impuesta a nivel interno, e interacción dentro del territorio.

En este sentido, las clases de Lengua Castellana dedicaron sus espacios académicos a la lectura de la obra dispuesta para el desarrollo del proyecto; novela que, a través del lugar enunciativo ([Bal, 1990](#)) desde el cual se relata la guerra, focaliza las acciones de confrontación desde la afectación que producen en su quehacer cotidiano. Así, los *personajes focales* ([Genette, 1989](#)) que forman parte del estudio en las sesiones de lectura se sitúan en aquellos que viven y, conforme su experiencia, dan cuenta de la violencia. Lo anterior alude a una *focalización interna* en la que se desarrolla “una imagen que se hace de los demás [...], conciencia inmediata de las cosas, de nuestras actitudes respecto a lo que nos rodea, sobre lo que nos rodea” (p. 247).

El interés entonces radica en que los estudiantes comprendan, desde lo ficcional, cómo la representación de la violencia, en las obras, lleva a reconocer, primero, la experiencia que miles de personas sufren ante el flagelo del conflicto armado; y segundo, cómo la violencia se narra desde quienes la viven de primera mano y es su voz la que posibilita construir discursos para la terminación de esas manifestaciones, de motivar la no repetición de los actos que vulneran la integridad humana y la violación de derechos fundamentales, como vida misma. Así, se crean pensamientos críticos acerca de la importancia de la paz y de la resolución de los problemas por medio de la idoneidad y conocimiento de lo que implica la violencia en las sociedades.

Representación de la violencia a partir de lo literario y sociohistórico. El aula como escenario de interdisciplinariedad y diálogo

Las sesiones integradas entre Lengua Castellana y Ciencias Sociales evidenciaron elementos narrativos y socioculturales subyacentes a las obras analizadas. La lectura de la novela *Los ejércitos* se estableció a la luz de la interpretación de las categorías propuestas por Duncan (2006); cada clase permitió la fundamentación de categorías de análisis propias de la perspectiva social y de elementos de discusión ficcional, lo cuales configuraron la comprensión de las problemáticas que emergen en las zonas de guerra

permeadas por el paramilitarismo y el narcotráfico. A continuación, se describe cronograma de actividades y también los conceptos que surgieron de este diálogo entre áreas del conocimiento y que tuvieron su encuentro con el tema de la violencia.

Cronograma de actividades

Los tiempos y espacios se definieron al iniciar el año con el docente de Ciencias Sociales; se concedieron tres horas semanales para el desarrollo de la lectura del texto *Los señores de la guerra* y sus actividades de clase correspondientes.

Para la lectura de la obra *Los ejércitos*, se tomaron cuatro horas semanales para trabajo en aula.

Tabla 1. Cronograma sesiones de clase semana a semana

Mes y semana	Texto	Actividad
Febrero Semanas 1 y 2: del 1 al 10	<i>Los señores de la guerra</i>	<p>Ciencias Sociales Explicación de apertura recuento de historia de la violencia en Colombia. Material audiovisual: https://www.youtube.com/watch?v=0zmDS18SoWA&t=7s <i>Entregable:</i> desarrollo de debate en torno a las formas de violencia acaecidas en Colombia durante más de un siglo y cómo han afectado su vida familiar o personal.</p>
	<i>Los ejércitos</i>	<p>Lengua Castellana Apertura de la obra literaria. Presentación de biografía y bibliografía del autor, contexto de la obra y delimitación de tiempo y espacio narrativo. <i>Páginas:</i> 11-26. <i>Entregable:</i> lectura en biblioteca y espacio para diálogo de percepciones sobre las primeras páginas de la novela, ilustración física de los primeros personajes e identificación de cualidades psicológicas y emocionales.</p>

Continúa

Mes y semana	Texto	Actividad
Febrero Semanas 3 y 4: del 13 al 24	<i>Los señores de la guerra</i>	Ciencias Sociales Lectura guiada introducción del texto, socialización de conceptos clave y ejemplificación de fenómenos subyacentes sobre la guerra en Colombia. <i>Capítulo:</i> Introducción. <i>Entregable:</i> infografía sobre principales conceptos inmersos en la lectura, creación en recurso digital.
	<i>Los ejércitos</i>	Lengua Castellana <i>Páginas:</i> 27-44. <i>Entregable:</i> creación de cuadro comparativo entre dinámicas subyacentes a introducción de texto <i>Los señores de la guerra</i> y elementos ficcionales identificados en la obra literaria.
Marzo Semanas 5 y 6: del 27 de febrero al 10 de marzo	<i>Los señores de la guerra</i>	Ciencias Sociales <i>Capítulo:</i> ¿Qué y quiénes son los señores de la guerra en Colombia? <i>Entregable:</i> pódcast donde se describen los diferentes grupos al margen de la ley que se reconocen como señores de la guerra.
	<i>Los ejércitos</i>	Lengua Castellana <i>Páginas:</i> 45-65. <i>Entregable:</i> cuento corto a partir de palabras estímulo encontradas en las definiciones de qué o quiénes son los señores de la guerra. Creación original.
Marzo Semanas 7 y 8: del 13 al 24	<i>Los señores de la guerra</i>	Ciencias Sociales <i>Capítulo:</i> ¿Qué y quiénes son los señores de la guerra en Colombia? <i>Entregable:</i> visualización del cortometraje <i>Impunity</i> , el cual relata las audiencias de los paramilitares y cómo se llevaron a cabo las masacres en diversas zonas de Colombia. Los estudiantes realizan un pequeño foro para discutir las sensaciones de estos relatos.
	<i>Los ejércitos</i>	Lengua Castellana <i>Páginas:</i> 66-79. <i>Entregable:</i> esquema de recolección de datos donde se integran las voces de los personajes víctimas, respecto a los testimonios vistos en el documental visto. Allí se identifican las voces de quienes padecieron el conflicto y su contraste en la realidad histórica.
Abril Semanas 9 y 10: del 27 de marzo al 7 de abril	<i>Los señores de la guerra</i>	Ciencias Sociales <i>Capítulo:</i> ¿Qué y quiénes son los señores de la guerra en Colombia? <i>Entregable:</i> mapa mental donde se sitúan los conceptos marco y se despliegan las características que los componen, ello a partir de lo leído en este apartado. Sustentación posterior.
	<i>Los ejércitos</i>	Lengua Castellana <i>Páginas:</i> 81-96. <i>Entregable:</i> ejercicio de lectura en voz alta, entonación, ritmo y uso de puntuación.

Continúa

Mes y semana	Texto	Actividad
Abril Semanas 11 y 12: del 10 al 21	<i>Los señores de la guerra</i>	Ciencias Sociales <i>Capítulo:</i> ¿Qué y quiénes son los señores de la guerra en Colombia? <i>Entregable:</i> visita a exposición <i>El testigo</i> , de Jesús Abad Colorado, en el Claustro de San Agustín, Bogotá. Recorrido por las fotografías que han ilustrado los vejámenes y consecuencias que los paramilitares han realizado en zonas de dominio.
	<i>Los ejércitos</i>	Lengua Castellana <i>Páginas:</i> 96-114. <i>Entregable:</i> galería fotográfica con imágenes alusivas a la violencia en los barrios o lugares de interacción de los estudiantes. Todo ello a la luz de la visita a la exposición de <i>El testigo</i> .
Mayo Semanas 13 y 14: del 24 de abril al 5 de mayo	<i>Los señores de la guerra</i>	Ciencias Sociales <i>Capítulo:</i> ¿Qué y quiénes son los señores de la guerra en Colombia? <i>Entregable:</i> taller sobre masacre en El Salado, Bolívar, febrero de 2000. Contexto social sobre la incursión armada a esta población, consecuencias sobre víctimas civiles y actos de reparación posteriores a este trágico evento. Socialización de taller.
	<i>Los ejércitos</i>	Lengua Castellana <i>Páginas:</i> 115-128. <i>Entregable:</i> videoclip corto; recuento y reflexión sobre la masacre de El Salado, caracterización y repercusiones sociales y culturales de esta incursión armada. Presentación en audiovisuales.
Mayo Semanas 15 y 16: del 8 al 19	<i>Los señores de la guerra</i>	Ciencias Sociales <i>Capítulo:</i> Un ejército privado que impone los arreglos del orden social <i>Entregable:</i> distinción, en uso de cómic, de los diversos grupos al margen de la ley bajo la definición de la lectura. Delimitación del término <i>paramilitar</i> y sus características.
	<i>Los ejércitos</i>	Lengua Castellana <i>Páginas:</i> 129-142. <i>Entregable:</i> elaboración digital del cómic en recurso tecnológico, se comparten los productos en galería virtual.
Mayo Semanas 17 y 18: del 22 de mayo al 02 de junio	<i>Los señores de la guerra</i>	Ciencias Sociales <i>Capítulo:</i> Un ejército privado que impone los arreglos del orden social <i>Entregable:</i> análisis, por medio de clase guiada por docente, de las dinámicas de violencia de los paramilitares en sus incursiones armadas.
	<i>Los ejércitos</i>	Lengua Castellana <i>Páginas:</i> 143-160. <i>Entregable:</i> identificación por medio de afiche de los mecanismos para imponer el orden social y económico en la obra literaria. Extracción de ejemplos.

Continúa

Mes y semana	Texto	Actividad
Junio Semanas 19 y 20: del 5 al 16 de junio	<i>Los señores de la guerra</i>	Ciencias Sociales <i>Capítulo:</i> Un ejército privado que impone los arreglos del orden social <i>Entregable:</i> recolección de noticias sobre la masacre de Bojayá (Chocó), mayo de 2002. Interpretación de prácticas de paramilitares en esta incursión y comprensión del escenario de guerra.
	<i>Los ejércitos</i>	Lengua Castellana <i>Páginas:</i> 160-175. <i>Entregable:</i> creación de artículo de opinión sobre la masacre de Bojayá, según revisión de noticias.
Julio Semanas 21 y 22: del 4 al 14 de julio	<i>Los señores de la guerra</i>	Ciencias Sociales <i>Capítulo:</i> Una violencia con ideologías precarias, pero políticamente coherente <i>Entregable:</i> explicación de qué es el <i>clientelismo</i> y cuáles son los clanes políticos que permean la democracia en Colombia en época de elecciones. Visualización video <i>La clase política en Colombia</i> , de Ariel Ávila: https://www.youtube.com/watch?v=ZyaMn8Y8Nr4
	<i>Los ejércitos</i>	Lengua Castellana <i>Páginas:</i> 177-184. <i>Entregable:</i> construcción de caricatura sobre clientelismo en Colombia a partir de lo leído en la obra y el video de Ariel Ávila.
Julio Semanas 23 y 24: del 17 al 28	<i>Los señores de la guerra</i>	Ciencias Sociales <i>Capítulo:</i> Una violencia con ideologías precarias, pero políticamente coherente <i>Entregable:</i> aplicación de taller sobre memoria y reconciliación que forma parte de la cartilla del Centro de Memoria Histórica: https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/cajadeherramientas/Cartilla.pdf
	<i>Los ejércitos</i>	Lengua Castellana <i>Páginas:</i> 185-195. <i>Entregable:</i> creación de poemas sobre perdón, reparación y víctimas de la guerra en Colombia, lectura en voz alta de la muestra poética ante los compañeros.
Agosto Semanas 25 y 26: del 31 de julio al 11 de agosto	<i>Los señores de la guerra</i>	Ciencias Sociales <i>Capítulo:</i> Una violencia con ideologías precarias, pero políticamente coherente <i>Entregable:</i> charla con experto sobre violencia en Colombia para generar debate con estudiantes.
	<i>Los ejércitos</i>	Lengua Castellana <i>Páginas:</i> 197-203. <i>Entregable:</i> elaboración de afiche sobre la paz en Colombia, utilizando todos los referentes vistos en clases y apelando a la emocionalidad producida por la obra literaria. “¿Cómo te imaginas la paz en Colombia?”.

Continúa

Mes y semana	Texto	Actividad
Agosto Semanas 27 y 28: del 14 al 25	<i>Los señores de la guerra</i>	Ciencias Sociales <i>Capítulo: Cierre.</i> <i>Entregable:</i> lectura de páginas finales del texto en espacio abierto.
	<i>Los ejércitos</i>	Lengua Castellana <i>Entregable:</i> lectura de páginas finales del texto en espacio abierto.

Constitución de para-Estados en zonas dominadas por grupos al margen de la ley

El desarrollo de incursión de grupos armados en las regiones donde se asientan para apropiarse, violentamente, de los aspectos gubernamentales en lo local, pasa por ser un ejercicio planeado y estratégicamente ejecutado sin mediación del diálogo hacia los habitantes de estas zonas. Son *los señores de la guerra*, denominación dada por el investigador **Gustavo Duncan (2006)**, quienes infunden el temor cotidiano a la población civil a través de mecanismos de presión violentos, y, además, se constituyen en figuras de mando en lugares donde el Estado central no tiene presencia, y en los cuales es “sustituido o apropiado por aparatos de poder regionales que asumen sus funciones bajo una lógica autoritaria” (**Duncan, 2006, p. 35**). Las dinámicas en estas regiones son distintas, ya que las reglas y la forma de gobierno se adaptan al carácter de esta figura de *para-Estado*. Los enfrentamientos por el control son intensivos y el desplazamiento es la salida más apropiada para evadir la muerte.

Para los estudiantes, un contexto de este tipo es lejano a sus concepciones sobre habitar un espacio o ejercer su derecho ciudadano, pues su referencia, en cuanto pertenecientes a espacios urbanos (en su mayoría

circundantes a la institución educativa), carece de reconocimiento de estas formas de apropiación, aunque es claro que muchos enuncian la existencia de fronteras invisibles donde se establece un control del microtráfico. Sí se identifica una práctica en sus barrios respecto a una intervención de comercio de estupefacientes, pero no se magnifica esta tipología en un ambiente municipal, regional o ciudadano, donde la extensión y número de habitantes es mucho más amplio.

Continuando con el análisis documental del texto de **Duncan (2006)**, la constitución de órganos paraestatales es uno de los ejes temáticos de este proyecto de investigación, importancia que reside en la conformación de grupos al margen de la ley: Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y paramilitares, por citar algunos ejemplos, que dominaron vastas zonas del territorio colombiano. Estas agrupaciones establecen su origen en eventos históricos enmarcados por la violencia, uno de ellos producto de las secuelas del Bogotazo en el campo y en la configuración de guerrillas campesinas; otro, la incursión del narcotráfico como fuente de crecimiento económico mediado por los cultivos ilícitos. Estos dos acontecimientos impulsaron la estructura paramilitar, por cuanto su búsqueda inicial estuvo cifrada en combatir las ya citadas guerrillas y arrebatar el control en espacios geográficos donde estas tenían influencia política, económica y social.

Este escenario abrió la posibilidad para que el narcotráfico permeara el accionar de los paramilitares en pro de su financiación, debido a la inversión realizada en armas y entrenamiento para enfrentar a las guerrillas que estaban asentadas en algunas poblaciones del país. Para [Duncan \(2006\)](#), se advierte que la “viabilidad de un señor de la guerra en el conflicto colombiano está sujeta a su capacidad de generar recursos para mantener su ejército y el resto de su aparato coercitivo en un territorio” (p. 38). Ante un panorama de poca cobertura económica para sustentar la tropa se recurre al narcotráfico y se establecen alianzas para lograr sus propósitos de dominio, lo cuales tienen como víctima central a la población civil.

En el plano narrativo, se desarrollaron temáticas propias del estudio efectuado en clases de Ciencias Sociales. A la luz de las categorías subyacentes a estas sesiones, se analizó cada elemento, a partir de la estructura literaria de las novelas propuestas, hecho que facilitó la comprensión de las prácticas del paramilitarismo y sus acciones violentas de dominio. Tal discusión se presenta en los siguientes apartados, con el estudio de los componentes temáticos, tanto científico como narrativo, que cada texto permitió para la apropiación de conceptos clave respecto a la violencia por parte de los estudiantes.

Los ejércitos de Evelio Rosero, una aproximación a la violencia paramilitar desde la literatura

De entrada, los estudiantes reconocieron, en la obra, el relato de una víctima del conflicto y, más aún, de un anciano que cuenta desde su experiencia la crudeza de la violencia. Esta narración, al situarse en un pueblo, permite establecer los alcances de la guerra

respecto a la tercera edad; a saber, tener una condición de indefensión en Colombia no los excluye de ser víctimas del conflicto, pues esta no es exclusiva niños o niñas. En ese estado de vulnerabilidad, Ismael –personaje principal de la novela– denota, en palabras de los estudiantes, la inconciencia absoluta que se gesta en la confrontación armada, la agresividad de esta, y las afectaciones físicas y psicológicas que llega a producir en quienes la padecen día a día.

En la lectura de *Los ejércitos* existen pasajes que denotan un panorama desolador, donde la propia voz de quienes son actores, y a la vez autores de esta problemática ([Bajtin, 1999](#)), se apropia y representa las voces de protagonistas reales que se presentan como centro de batalla en zonas y regiones periféricas del país. En la novela ya citada, se advierten testimonios y acciones que dan cuenta de esta situación, ello es visto desde el inicio de la historia contada por Ismael Pasos, sobre la suerte que corrió la familia de Graciélita (cocinera de la familia del brasileño): “Tempranamente huérfana, sus padres habían muerto cuando ocurrió el último ataque a nuestro pueblo... un cilindro de dinamita estalló en mitad de la iglesia... con medio pueblo adentro... hubo catorce muertos y sesenta y cuatro heridos” ([Rosero, 2007, p. 12](#)).

Por lo anterior, contexto de apropiación del Estado en lo local, las disputas por la equivalencia y el interés económico y político que acarrea el dominio de un municipio, son el sustento de las lógicas de los *señores de la guerra*; así mismo, se puede contemplar una figura de autoridad que por su poderío establece una lucha con otras agrupaciones que pretenden arrebatar su dominio. En esta pugna por el poder, se presentan enfrentamientos armados que toman como lugar de batalla la propia zona a proteger o a no

dejarse arrebatar. Según Lair (2000), “los paramilitares disputan el control de varias localidades con presencia guerrillera, acrecentándose la bipolarización del conflicto en el que el Ejército regular colombiano no tiene por ahora un papel muy activo” (p. 5).

En este punto del análisis fue notoria una mirada hacia la identificación del paramilitarismo, pues el imaginario que la mayoría de los estudiantes tenía era la presencia única de la guerrilla como aparato armado en el conflicto; una “agrupación delictiva”, según sus opiniones, que se dedicaba a secuestrar y atentar contra la vida de los campesinos; además, un “bando terrorista” que se enfrentaba con el Ejército de Colombia en las selvas para controlar el dinero y la cocaína. Al advertir un nuevo actor de la violencia y las prácticas de este en los territorios, su perspectiva (de los estudiantes) se orientó hacia el reconocimiento de cómo se ven golpeadas las comunidades ante la presencia de dos o más grupos al margen de la ley.

A saber, son estas agrupaciones delictivas las que se desafían para consolidar o arrebatar el dominio territorial de una región; el resultado de estas incursiones siempre afecta directamente a la población civil, carente de todo resguardo o defensa. En este ambiente tan restringido y determinado por las acciones delictivas de los *señores de la guerra*, va gestándose la guerra armada por el control. En este momento se evidencia la temática sugerente que nos ofrece la narración de *Los ejércitos*, pues en la apertura de este conflicto armado por el poder se deja entrever el sufrimiento de la población civil, y, además, el inexistente rol que cumple al instante de luchar por su propia vida. Ismael Pasos, entonces, se convierte en el punto de referencia cuando la confrontación armada va a dar inicio, y su relato ilustra su propio punto de

vista (Catelli, 1997): “El ruido se acerca, ¿y si es un ataque? Puede ser que la guerrilla, o los paramilitares, hayan decidido tomarse el pueblo esta noche, ¿por qué no?” (Rosero, 2007, p. 43).

A través de la perspectiva enunciativa de los personajes inmersos en la historia ficcional se logra que los estudiantes vivencien el conflicto interno del relato (González Hortigüela, 2009), tras cada intervención narrativa y cada acción ejecutada en el recorrido de la novela es posible re-crear lo que sucede en la realidad del país. A saber, el carácter creativo que ofrece la literatura hace posible la construcción imágenes sobre la lectura, y así, propone al estudiante un escenario simbólico que lleva a la apropiación de la experiencia sobre la violencia y de los sentimientos que subyacen a su padecimiento. En las sesiones de clase se evidenció este aspecto, por cuanto sus apreciaciones, compartidas ante sus demás compañeros, se vieron motivadas por emociones como tristeza, angustia, desesperación, sufrimiento, agonía y otros más.

Comprenden los estudiantes que la compleja situación que acaece su país y el sufrimiento que vive por culpa de la violencia, no solo le dan el sustento discursivo e ideológico a Ismael para delimitar una postura frente a ello, sino que también, en su rol de víctima, puede ofrecer un testimonio que le brinda al lector una comprensión más profunda de los hechos tratados ficcionalmente en la obra. Así pues, incide la manera de asumir o hablar sobre la violencia de acuerdo con la participación y proximidad que Ismael Pasos ha tenido con esta, el solo hecho de vivir el desplazamiento, la mutilación, el abandono del Gobierno y demás aspectos derivados de la guerra, permite a este personaje tener una autoridad enunciativa respecto a las

consecuencias que el acto bélico ha causado en su entorno personal y social.

Apropiación de lo económico y mecanismos de dominio por medio de la violencia

Es visible también un importante número de secuestrados que en su mayoría obedecen a comerciantes que no pagan *la vacuna* que les es impuesta por ostentar un patrimonio material extenso –aunque cuando existe carencia de este, se exige la misma tributación–. Caso concreto en la obra es el de Marcos Saldarriaga, de quien *nada se sabe* y quien desapareció del pueblo de San José sin razón. La respuesta posible a este interrogante parte de que la actividad económica en lo local, administrada por los *señores de la guerra*, supone un cobro de impuestos por servicios de seguridad y protección, monto que se adhiere a la consolidación de una riqueza común que, como Duncan (2006) señala, representa el poderío y la posibilidad de mantener el control sobre un territorio respecto a las fuerzas disponibles que conforman su agrupación. De esta manera, el desembolso de un bien material, por parte de los habitantes del territorio coaccionado, se hace necesario y su evasión resulta sometida a un castigo que en muchos casos pasa por la desaparición forzada o secuestro extorsivo.

La proximidad de algunos estudiantes con esta problemática se presentó conforme a la situación de sus barrios, ello es el pago de cantidades de dinero que hacen propietarios de pequeños comercios a personas que los intimidan. Este accionar se relaciona, según los estudiantes, a personas que se movilizan en motocicletas y mediante amenazas cobran una retribución económica, ya sea para “proteger” los negocios o para dejarlos

vender con tranquilidad. Este panorama denota las condiciones que, lugares periféricos de Bogotá, ostentan en el pago de extorsiones y sus consecuencias en espacios cercanos a los estudiantes; en esencia el fenómeno se presenta de forma cercana y es posible referirlo a nivel experiencial.

Otra de las desapariciones en la novela, y que ayuda a comprender mejor este dispositivo de coerción, es la del personaje *el Brasileiro*, quien es raptado junto a sus dos hijos. En voz del *médico Orduz* –otro de los personajes– el panorama es el siguiente: “Tengo entendido... que el brasileiro pagaba buenas vacunas, tanto a los paras como a la guerrilla, a escondidas, con la esperanza de que lo dejaran tranquilo, ¿y entonces? ¿por qué se lo llevaron? Vaya usted a saber” (Rosero, 2007, p. 68). Es claro, en este punto, que el pago del tributo exigido no exonera de ser perseguido o desaparecido; las intenciones de estos grupos armados son certeras y se cometen de manera agresiva para ejercer su poderío.

La colaboración a uno u otro grupo que exige la *vacuna* no significa la obtención de la tranquilidad total, más bien, conduce a que se piense que este tributo está vinculado a un servicio prestado al bando enemigo, con lo que se denota una retaliación que se reproduce en voz del *médico Orduz*: “Me dicen que encontraron en su hacienda todas sus vacas degolladas. Algún disgusto les debió dar, pero a quiénes” (Rosero, 2007, p. 68). El investigador Eric Lair (2000) resume este tema:

Dentro de las zonas que los paramilitares y guerrillas controlan, se practica la extorsión a las poblaciones. Y lo hacen de una manera aún más aleatoria, en zonas no tan controladas donde llevan a cabo operaciones “golpe” o hacen secuestros “relámpago”, amenazando así a la mayoría del territorio colombiano. (p. 7)

Ante este panorama, las reflexiones del ejercicio de lectura, particularmente de esta novela, pasan por un carácter de denuncia en los estudiantes. Pensar que en muchas poblaciones se llevaron a cabo incursiones de grupos paramilitares y que la dinámica de estas estuvo marcada por eventos como el sufrido por los personajes de la producción ficcional, supuso un debate en la clase tanto de Lengua Castellana como de Ciencias Sociales que se expresó el sentir y también en las propuestas para construir escenarios de no repetición. Esta actitud crítica se materializó en escritos cortos en los que se expuso la experiencia de leer y entender la violencia desde la óptica de los estudiantes.

Sobre el clientelismo y manipulación de lo político para dominar lo local

Con el fin de consolidar no solo el dominio territorial, *los señores de la guerra* establecen también una coacción de los mecanismos democráticos de las zonas afectadas. En esencia, proponen y se alían con candidatos que aspiran a alcaldías, gobernaciones o representaciones políticas locales que eventualmente estén a la par de la ideología e intereses del grupo paramilitar asentado, para así apropiarse de los recursos públicos que se destinan a mejorar las condiciones de salud, educación e infraestructura. El desvío de estas regalías claramente afecta la calidad de vida y el desarrollo de los territorios azotados por esta imposición paraestatal.

Al tratarse de bienes públicos y aspectos políticos, los estudiantes expresaron una serie de juicios de valor que se involucraron con la poca confianza que recae en los políticos, sus postulados derivaron en que aquellos siempre prometían diversas mejoras para los municipios o veredas, y nunca cumplían

con nada. Esta mirada trae consigo también percepciones sobre el desvío de dineros y la poca o nula inversión en muchos territorios del país, tema que para algunos estudiantes se ejemplifica en sus barrios, donde los accesos en términos de vías son precarios y a duras penas son trochas que año tras año se destruyen más.

En **Duncan (2006)** se lee esta situación:

la clase política profesional de las comunidades se transforma en su función de detentadores del poder regional a agentes dependientes del poder de los ejércitos privados o, en el mejor de los casos, a mediadores de poder central con el poder en la periferia de los señores de la guerra. (p. 46)

Así, los políticos de turno gobiernan en favor del grupo paramilitar que domina la zona, pues el mandato está mediado por sus órdenes e instrucciones para preservar el poderío en el territorio. Esto no solo limita el accionar de los candidatos elegidos, sino también la propia elección de los habitantes, por cuanto su voto es impuesto por amenaza y hasta revisado para su cumplimiento.

Aquí la sorpresa e indignación de los estudiantes se hizo evidente, pues una práctica que se supone democrática y secreta en el país se transforma en una situación amenazante y coartada. No conciben, en su mayoría, que los representantes políticos sean puestos por comandantes paramilitares y mucho menos que estos impongan sus leyes; resulta aún más extraño que deban tomar foto a su voto o quizás hasta estar acompañados por alguien ajeno para la revisión de su selección en las urnas. Pero lo que más causa molestia en los estudiantes es que si no llegara a quedar elegido el candidato promulgado por el grupo insurgente, quienes se ven afectados son los pobladores, quienes

padecen incursiones armadas y masacres generalizadas.

Resultados

A partir de las sesiones de clase integrada entre Lengua Castellana y Ciencias Sociales se reconocen elementos de análisis que permiten esbozar los siguientes resultados:

- Las concepciones sobre la violencia se fortalecieron a partir de la experiencia literaria con las obras propuestas, ya que el vínculo con la historia ficcional posibilitó la creación de imágenes y sentimientos derivados del padecimiento de miles de campesinos en territorios paraestatales.
- Desarrollar el tema de la violencia en Colombia y, más aún, el conflicto armado que se gesta en zonas dominadas por el narcotráfico y el paramilitarismo en el país, se consideró una tarea oportuna para que los estudiantes identificaran los fenómenos subyacentes a esta problemática y así mismo las implicaciones que tiene en los componentes sociales, económicos y culturales de quienes son afectados. Por ello, situar la narrativa como medio de comprensión de la violencia es una posibilidad para fundamentar sus puntos de vista y sus apreciaciones sobre lo que es la guerra y cómo esta se reproduce como discurso a través de los medios de comunicación y en el día a día.
- Referir la violencia entonces ya no es un tema lejano para el estudiante, más bien una experiencia que interpreta a partir de la voz ficcional de otros. Su relato sobre los actos violentos pasa ahora por una certeza de que los vejámenes sucedidos años atrás no deben repetirse en la historia de su país.
- Formar desde la producción literaria permitió crear conciencia crítica en los estudiantes y forjó en ellos posibilidades de reconciliación en ambientes plagados de agresión. La literatura incentivó el camino del diálogo como herramienta para proponer escenarios de paz en su entorno escolar.
- El relato sobre la violencia se concede desde particularidades enunciativas ya no lejanas en su juicio de valor, sino próximas en su argumentación. A saber, el estudiante pasa de la opinión sobre hechos de violencia o dinámicas subyacentes a esta, a desarrollar un aparato argumentativo sustentado y fundamentado; su discurso está alimentado por las sesiones de clase y orientaciones teóricas mediadas por los documentos sociohistóricos y narrativos.
- Actividades como videoclips, visitas a exposiciones, visualización de cortometrajes y elaboración de podcasts posibilitaron una mirada crítica del fenómeno violento y cómo analizar la crudeza de este en nuestro país. Estos recursos establecieron una formación temática, además de una educación de lo emocional, de sentir que la guerra ha golpeado la historia de Colombia.

Conclusiones

A partir de lo visto, se reconocen elementos narrativos en ambas obras ficcionales que, primero, permiten desarrollar análisis literario de los aspectos inmersos en las producciones ficcionales, lo cual fundamenta los procesos de comprensión propios de las formas verbales utilizadas, los recursos estilísticos aplicados y además la discusión sobre la conciencia de los personajes, entendida

como el carácter polifónico de la obra (Bajtin, 1993). Segundo, potencian el entendimiento de las condiciones socioculturales que rodean la escritura y la transcendencia de los hechos inmersos en las novelas, respecto al contexto inmediato de los estudiantes, ello involucrando no solo su perspectiva individual sino también su dimensión colectiva como integrantes de una sociedad.

Los ejércitos es más allá que el mero corpus de trabajo en el aula; constituye un escenario ficcional de representación para el análisis de la violencia en Colombia. Un flagelo que, para este caso particular, se centra en las dinámicas de los paramilitares en pueblos de Colombia donde incursionaron y donde aplicaron los métodos más crueles para dominar todas las instancias del poder regional. Estas dos obras configuraron el discurso que los estudiantes –durante sus sesiones de clase y en ocasiones en espacios diferentes– desarrollaron en pro de referir el acto violento y un episodio de la terrible guerra que padeció su país en los años ochenta y noventa.

San José no solo es un espacio geográfico donde es posible reconocer la agonía de una adolescente o un anciano, es también el escenario donde se retrata Colombia y los vejámenes a los que ha sido sometida durante largas décadas; un país donde la corrupción, la indiferencia, el abandono y muchas más problemáticas son el pan de cada día. Ismael, por su parte, es un representante del ocaso de la vida, alguien que con el peso de los años debe sobrevivir a una guerra que lo ha perseguido por toda su existencia. Ante ese panorama, la guerra para los jóvenes ya no solo se consolidó como tema de series o novelas, sino que su referencia pasó a delimitarse desde el terreno de lo crítico a partir de la comprensión de la historia y sus repercusiones en la sociedad colombiana, en las

víctimas de años y en aquellos que fueron silenciados para siempre.

Referencias

- Bajtin, M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Bajtin, M. (1999). Autor y personaje en la actividad estética. En *Estética de la creación verbal* (pp. 13-190). Siglo XXI Editores.
- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa (Una introducción a la narrativa)*. (3.^a ed.). (J. Franco, Trad.). Cátedra.
- Cárdenas Santamaría, J. A. (2018). Panorama de la literatura sobre el conflicto armado en Colombia, siglos XX y XXI. Consideraciones sobre su desarrollo y evolución narrativa. *Hallazgos*, 15(29), 19-44.
- Catelli, N. (1997). El punto de vista en la novela. La novela del siglo XX y su mundo. *Escuela de Letras*, (11 y 12), 183-196.
- Duncan, G. (2006). El significado de los señores de la guerra. En *Los señores de la guerra. De militares mafiosos y autodefensas en Colombia* (pp. 10-55). Planeta.
- Genette, G. (1989). Focalizaciones. En *Figuras III* (pp. 219-269). (Trad. C. Manzano). Lumen.
- González Hortigüela, T. (2009). Aproximación a la problemática de la enunciación: el lugar del sujeto en el texto artístico. *Zer*, 14(27), 149-163.
- Lair, E. (2000). Colombia: una guerra contra los civiles. *Colombia Internacional*, 1(49-50), 135-147. <https://doi.org/10.7440/colombiaint49-50.2000.07>
- Martínez García, P. (2002). Algunos aspectos de la voz narrativa en la ficción contemporánea: el narrador el principio de incertidumbre. *Thélème: Revista Complutense de Estudios Franceses*, 17, 197-220.

Rosero, E. J. (2007). *Los ejércitos*. Tusquets.

Vílchez, N. (2004). Una revisión y actualización del concepto de currículo. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 194-208.

