

NORIA

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Vol. 15 Núm. 1 - 2025 / ISSN-e: 2590-5791

Portada: Memoria (2023) María Camila Largo



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

ieie
Instituto de Estudios e
Investigaciones Educativas



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 - 2025

Giovanny Mauricio Tarazona Bermúdez

Rector

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Luz Esperanza Bohórquez Arévalo

Vicerrectora Académica

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Martha Janet Velasco Forero

Editora General

Directora -IEIE-

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Julián Alberto Robles

Diseño y Diagramación

María Fernanda Bulla Díaz

Leidy Jheraldin Murcia López

Juan Camilo Gutiérrez Fernández

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

Hip-Hop Project: A Tool for Developing Teamwork and Critical Thinking Daniela Fernández Antía	15
Narrativas y Subjetividad Histórica-Territorial en la Formación de Sujetos a Través de la Pedagogía de la Potenciación Carlos Fernando Cardona Colmenares	30
Gabriel García Márquez: Agente del Campo de la Literatura en Colombia Absalón Jiménez Becerra	46
Estados del Arte sobre la Didáctica y Enseñanza de la Filosofía en Colombia: Un Análisis Comparativo 2010-2023 Fredy Hernán Prieto Galindo	64
Rupturas y Discontinuidades en la Historia del Maestro en Colombia. Judy Patricia Catiblanco Aldana	86

Presentación

El Concepto Gobernanza: Algunos Elementos Básicos

En las últimas tres décadas el término gobernanza logró incorporarse en la vida social e institucional adquiriendo connotaciones académicas, de gestión, administración y de divulgación. Su estudio, describe una amplia gama de situaciones en torno a definiciones, enfoques de análisis, tipologías, agendas de cambio social o de investigación, o, a prácticas legales y gubernamentales.

La gobernanza ofrece un recorrido por diversos cuerpos teóricos, los cuales en ocasiones se apoyan en agendas económicas; en usos instrumentales de privatización y, sobre todo, se presenta como un concepto que tiene una dimensión política fuerte en términos de capacidad de gobernar y de eficiencia de las instituciones que gobierna (Mazurek, 2009, pp. 13, 58, 60).

Mucho se ha escrito sobre esta noción, y sin consensos conceptuales, se habla de una forma de ejercer la dirección de los procesos; un elemento clave para la certidumbre de los mercados o un auxiliar en los procesos decisorios mediante la dotación de poder y autonomía a los agentes de la cadena productiva o de la gestión pública (Torres & Ramos 2012, p. 101). Desde una mirada epocal, su uso se instala en el área administrativa, de dirección o liderazgo en las organizaciones e instituciones.

Porras (2018), considera necesario mapear el término de manera sistemática; afirma que su popularidad ha fomentado un uso poco sistemático que ha dificultado la ponderación de sus aportes a las ciencias sociales. Al ser un «término paraguas» (Umbrella Term) que cobija varios significados más o menos aceptados, al igual que otros términos paraguas, como democracia, participación ciudadana, tejido social y transparencia. Sin embargo, el renacer de la literatura de la gobernanza hoy se da en una práctica de convergencia en torno a un modelo canónico y a diferentes postulados teóricos o conceptuales que se disponen en diferentes esferas contemporáneas.

La gobernanza lejos de las traducciones problemáticas de gobernación o, función de gobierno, se referencia desde los informes Banco Mundial 1989 y 1992 a una generación centrada en las ciencias políticas, la administración pública y la economía. El modelo canónico introduce una idea aparentemente cualitativa que, a diferencia del modelo tradicional, implica mayor capacidad de coordinación entre los gobiernos. Según Porras (2018), el Banco Mundial argumenta que las problemáticas relacionadas con la efectividad gubernamental y el desarrollo humano son fruto de la agregación de muchos actores, instituciones y recursos, por lo que las políticas públicas sólo serán sustentables en la medida en que converjan los gobiernos,

los mercados y la sociedad organizada, poniendo énfasis en el desarrollo humano y la rendición de cuentas en un entorno que presenta “una regulación para hacer las cosas de manera diferente”.

Se trata entonces de la proposición de sacar o lograr objetivos comunes, apostándole a una interdependencia aparentemente racional, enfrentando criterios que implican capacidades de coordinar recursos públicos y privados (característica de las políticas públicas sustentables en los años 90). Esta proposición, suele representarse con un diagrama de Venn en el que tres conjuntos de igual tamaño comparten un área superpuesta, es fundamentalmente normativa; es decir, indica cómo se piensa que deberían realizarse los procesos del gobierno, no necesariamente cómo se realizan en la práctica (Porrás, 2018, p.14) y en el centro de estos se presenta la gobernanza.

Muchas narrativas lineales ofrecen un punto de vista histórico, distinguiendo olas o encuadres que forjan el concepto, vinculándola con la gobernabilidad y con estilos de gobierno. Prats (2001), reconoce un momento en el marco del desajuste entre unas demandas sociales en expansión y la crisis financiera y de eficiencia del sector público que caracterizó los 70 y la evidente crisis del Estado del Bienestar, en donde se concebía en sentido amplio, como la capacidad de las instituciones públicas de hacer frente a los desafíos que confronta, sean estos retos u oportunidades. El modelo Keynesiano (Estado al servicio de la sociedad) vs El Modelo Hayes Neoliberal (Estado al servicio del mercado).

Otro momento, refiere a la utilización del término gobernabilidad por el Banco Mun-

dial traducido en muchas literaturas como “governance”. Su introducción se da con las condiciones para que los gobiernos sean elegidos, responsabilizados y reconocidos en su capacidad de gestión e implementación de políticas de regulación hacia el respeto a las instituciones que gobiernan las interacciones socio-económicas, evocando el ya mencionado modelo canónico.

A raíz del análisis del proceso de construcción de un espacio común, el concepto de “governance” (o gobernanza) en la Unión Europea, sugirió un modelo hacia la consolidación de normas, procedimientos y prácticas, relativos a la manera en que se ejercen los poderes en la Unión Europea (UE). Introduciendo la capacidad de coordinación para fortalecer la democracia con el presupuesto de contribuir al debate sobre la gobernanza mundial y mejorar el funcionamiento de las instituciones internacionales, estableciendo una suerte de estándar de estructura hacia toma de decisiones a través de redes multinivel de actores (Prats, 2003, p. 242).

A pesar de considerarse como un concepto en constante transformación, la gobernanza continúa viéndose como una expresión que se emplea indistintamente en diferentes contextos refiriendo generalmente al buen gobierno (Mazurek, 2009). Al convertirse en un objeto de investigación en varias disciplinas, cuenta con frentes y prácticas de acción “desde la década del 2000, ha crecido su interés desde el punto de vista de la coordinación y la construcción de acuerdos y diálogos locales” (Torres & Ramos, 2012, p. 108).

Según Roseneau (1997), citado por Rizvi & Lingard (2013), la gobernanza es utilizada

para indicar un cambio en las estructuras y modus operandi de los gobiernos; habitualmente se ha empleado como “sinónimo de acción de gobierno o de dirección política” (Natera, 2005), la gobernanza se inicia por preocupaciones, luego por la aplicación de políticas y sigue hacia ejercicio de mover hacia una toma de decisiones desde el poder (con el ideal de plantearlos al desarrollo de prácticas sociales).

En las ciencias políticas y en las relaciones internacionales “se desarrolló la noción de gobernanza global” (Kehm, 2011, p. 21); los conceptos están en el marco de lo que es la globalización cuya ideología es el Neoliberalismo y la suma de intento multilaterales por acceso a grandes capitales (Velasco, 2018). En el sentido propiamente político, la gobernanza se relaciona con las políticas públicas, la intervención del Estado, la consolidación de los partidos políticos, la estructura institucional, la corrupción y la democracia, el fortalecimiento identitario, entre otros (Mazurek, 2009, p.58); se trata de una discusión activa que determina experiencias en redes de políticas públicas que se vinculan nuevamente con el modelo canónico.

La reflexión sobre la gobernanza, se desarrolla también en un campo de estudio que da lugar a referentes vinculados con acciones que derivan de la conducta de los actores sociales y políticos que se mezclan con temas tales como: los conflictos, el estudio de redes; los problemas de legitimidad; las crisis actuales; las agendas de cambios; los procesos de política pública; el reconocimiento sensible de las necesidades actuales; la autoorganización; la cooperación de sectores; el problema de redición de cuentas, la complejidad y efectividad de los gobiernos;

las relaciones entre entes autónomos; las buenas prácticas y la toma de decisiones de los actores a nivel institucional y las políticas transversales, entre otros.

Para tener una mejor comprensión de cómo se articulan y funcionan las relaciones del papel de la sociedad y el Estado desde la lógica de la gobernanza, se debe discutir las lógicas de cooperación y acuerdos institucionales; en palabras de Aguilera (2021), en el campo de las Ciencias Sociales se hace necesario estudiar “el deber ser de los gobiernos institucionalizados en leyes, planes y agendas constitucionales y el funcionamiento en tiempo real, [...] en relación con quienes toman las decisiones públicas, qué motivos las justifican, qué costos se valoran y qué beneficios se puntualiza [...]” (p.46).

Desde la lógica de la globalización, cada sociedad asume sus modos de gobernanza, sus sistemas de valores, y desde ellos, la toma de decisiones entre su comunidad. Desde las políticas para la cooperación con países en vía de desarrollo, “la buena gobernanza se concreta a través de la gestión eficiente del sector público; los efectos de las transformaciones en los modelos de regulación, las crisis alrededor de la estructura tradicional y vertical del Estado y el verdadero alcance de sus funciones el control de los mecanismos y responsabilidad en elecciones [...] y establecimiento de la descentralización y transparencia incluida la participación civil de la sociedad” (Kehm, 2011, p. 22), elementos que también se vinculan con las buenas prácticas y la toma de decisiones de los actores a nivel institucional.

Desde lo académico, los elementos de agenda que hay que desarrollar a futuro en el mundo globalizado exige establecer cuerpos de literatura especializada para ubicar

un origen más que conceptual de la gobernanza hacia maneras de abordaje y atención local e institucional. Con seguridad, es preciso trabajar una versión unificada y focalizada de este tema para intervenir prontamente el asunto del estudio de la gobernanza a nivel de la institución llamada universidad, en cuanto su sentido, significados y relevancia en una época de crisis en un mundo globalizado.

Martha Janet Velasco Forero
Directora -IEIE- 2025



Referencias

- Aguilera, R.M. (2021). La importancia de la gobernanza en el desarrollo de las Ciencias Sociales. *Estudios políticos* (México), (53), 45-67. Epub 27 de agosto de 2024. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.2021.53.79431>
- Kehm, B. (2011). La gobernanza en la enseñanza superior universitaria. Sus significados y su relevancia en una época de cambios. Barcelona: ICE-UB, Octaedro.
- Mazurek, H. (2009). Gobernabilidad y gobernanza de los territorios en América Latina. Lima: Instituto de Investigación para el Desarrollo (IRD) Centro de Estudios Superiores Universitarios (CESU-UMSS), Cooperación regional para los países andinos
- Natera, A. (mayo-diciembre, 2005). La gobernanza como modo emergente de gobierno y gestión pública. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 33-34, pp. 53-65. Recuperado de <https://revistasonline.inap.es/index.php?journal=GAPP&page=article&op=view&path%5B%5D=391>
- Porras, F. (2018). Modelo canónico, problemas fundamentales y gobernanza urbana. *Revista de filosofía open insight*, 9(15), 11-44. <https://doi.org/10.23924/oi.v9n15a2018.pp11-44.278>
- Prats, J. (2001). Gobernabilidad democrática para el desarrollo humano. Marco conceptual y analítico. *Instituciones y Desarrollo*, 10, 103-148. Recuperado de: http://omec.uab.cat/documentos/mitjans_dem_gov/0099.pd
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). Políticas educativas en un mundo globalizado. Madrid. España: Morata.
- Torres, G. y Ramos, A (2012). Nueva gestión de lo local. Desarrollo rural y construcción de sistemas agroalimentarios. En B. Lerner, R. Uvalle y R. Moreno (Coords.). Gobernabilidad y gobernanza en los albores del siglo XXI y reflexiones sobre el México contemporáneo (pp. 163-191). Toluca, México: UNAM-IIS/IAP A.C.

María Camila Largo

Artista plástica y visual egresada de la Facultad de Artes ASAB, y artesana en el oficio de la madera por la Escuela de Artes y Oficios Santo Domingo en Bogotá. Su práctica se centra en medios como el grabado y el dibujo, entendidos como puntos de partida para el desarrollo del pensamiento visual y la exploración de sensibilidades a través del color, el trazo y la forma. Ha establecido un fuerte interés por la intervención de y con materias orgánicas, así como por el vínculo con diversas materialidades que reconoce en constante transformación. El trabajo con la madera, tanto en contextos artísticos como artesanales, ha sido fundamental para

profundizar en estos hilos investigativos y en la exploración de lo orgánico como territorio sensible y activo.

Participante en exposiciones colectivas en la ciudad de Bogotá enmarcadas en diversas prácticas de creación como el dibujo, la escultura y la creación audiovisual.

Ha desarrollado y acompañado procesos investigativos en la Facultad de Artes ASAB y en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, especialmente en torno a la imagen y la creación de piezas visuales para la difusión del conocimiento y la investigación.



María Camila Largo

Artísta invitada Vol. 1. Núm 15 - 2025
Revista Noria Investigación Educativa

Afectografías



Territorio
María Camila Largo

Las obras presentadas en este volumen forman parte de los resultados del proyecto de investigación *Prácticas Artísticas Para una Colombia más que Humana. De los Mundos de Plantación a las Marañas Mundo*, proyecto institucionalizado de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el cual se llevan a cabo procesos de investigación - creación con artistas e investigadores de diversas disciplinas en torno a cuestionamientos y prácticas enmarcadas en los cruces entre arte, la naturaleza y la cultura.

La metodología del proyecto se establece

a partir de un amplio espectro de prácticas y proposiciones que construyen diálogos críticos y reflexivos a través de rutas somatopóéticas, políticas y estéticas que conducen a la creación y reimaginación de futuros posibles, en el entrelazamiento de existencias humanas y más que humanas. El proyecto emerge a partir del texto de dramaturgia experimental titulado *“El Silencio del Salvaje: Viaje Interior por los Laticíferos de la Siringa”*, beca de dramaturgia del Ministerio de Cultura 2014, escrita por Álvaro Hernández.

De la concepción metodológica del proyecto surge una forma de relacionamiento

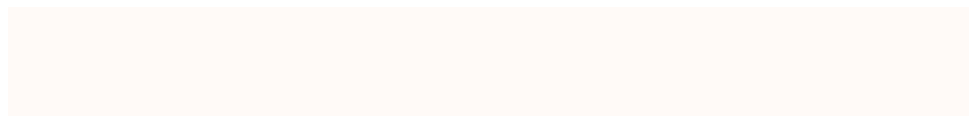
con la práctica del dibujo y la creación plástica de experiencias sensibles entendidas como Afectografías o Grafías del afecto, nombre propuesto por Regina María Gutiérrez, co-investigadora del proyecto y Álvaro Hernández, investigador principal.

Esta práctica visual y matérica da cuenta de una escritura sensible del vínculo con el entorno. Cuya noción permite nombrar procesos creativos en los que la afectividad y multiplicidad de relacionamientos se inscriben en las formas, trazos y transformaciones de los materiales en diálogo con los sentidos y despliegues corpóreos, dando lugar a una producción situada y encarnada.

El trazo se convierte en una herramienta para reconocer lo intangible: afectos, memorias corporales, impresiones del entorno, estados de percepción, pulsaciones físicas, emocionales y vibrátiles. Se trata de una investigación visual que, propone al dibujo

como un lenguaje de lo inasible, un modo de relación con el mundo que no traduce ni ilustra, sino que acontece como experiencia; lejos de la representación figurativa, las grafías toman un papel clave de pensamiento visual, en la que el gesto, la forma abstracta y el color operan como medios para canalizar aquello que no posee una forma definida ni una imagen estable.

La serialidad de las grafías no atiende una lógica de reproducción sistematizada, ni una repetición mecánica de imágenes, no opera como serialización, sino como un tejido rizomático y sensible, donde cada trazo emerge como una variación singular que se enlaza en una red de relaciones afectivas, perceptivas y creadoras. Estas grafías buscan reimaginar mundos posibles, no desde la uniformidad, sino desde la apertura a una multiplicidad de formas de pensar y hacer, donde la práctica deviene del vínculo, la percepción expandida y el gesto de resonancia con lo vivo.





Territorio
María Camila Largo

Hip-Hop Project: A Tool for Developing Teamwork and Critical Thinking

Una Herramienta para Estimular el Trabajo en Equipo y el Pensamiento Crítico

Daniela Fernández Antía

Gestora del Conocimiento. Universidad de Cundinamarca. Magíster en Educación y Licenciada en Español e
Inglés
nani092@gmail.com

Resumen

15 estudiantes, de grado 11, tomaron un curso de inglés de un semestre de duración, en una universidad privada de Bogotá, Colombia, entre mayo y septiembre de 2023. El objetivo central de este curso fue familiarizarlos con la vida universitaria que eventualmente enfrentarían cuando hubieran terminado sus estudios de secundaria. Además, buscó exponerlos al aprendizaje del inglés a través de un proyecto de cultura del hip-hop. En un lapso de 7 semanas, los estudiantes se involucraron en el mencionado proyecto, luego de elegir entre ser grafiteros o break-dancers. Al analizar su desempeño y productos, por medio de Grounded Theory, se descubrió que los alumnos no solo aprendieron sobre danza hip-hop y graffiti, sino que mostraron sus propias personalidades y trabajaron de manera colaborativa y cooperativa. Además, aprendieron a pensar críticamente sobre las canciones y la cultura hip-hop. Por último, este trabajo por proyectos resultó atractivo para los estudiantes, aunque exigió preparación, evaluación y retroalimentación por parte del profesor permanentemente.

Palabras clave: pensamiento crítico, graffiti, hip - hop, PBL, trabajo en equipo.

Abstrac

15 alunos, do 11º, ano realizaram um curso de inglês semestral em uma universidade privada da cidade de Bogotá, entre maio e setembro de 2023. O objetivo central era familiarizá-los com a vida universitária que eventualmente enfrentariam quando terminassem os estudos. Secundário. Além disso, exponha-os ao aprendizado de inglês por meio de um projeto de cultura hip-hop. Num período de 7 semanas, eles se envolveram no referido projeto, após escolherem entre serem grafiteiros ou dançarinos de break. Ao analisar sua performance e produtos, por meio da Teoria Fundamentada nos Dados, descobriu-se que os alunos não apenas aprenderam sobre a dança hip-hop e o graffiti, mas mostraram suas próprias personalidades e trabalharam de forma colaborativa e cooperativa. Da mesma maneira, eles aprenderam a pensar criticamente sobre as músicas e a cultura do hip-hop. Finalmente, este trabalho de projeto foi atrativo para os alunos, embora exigisse preparação, avaliação e feedback do professor em todos os momentos.

Keywords: pensamento crítico, graffiti, hip-hop, PBL, trabalho em equipe

Introduction

Newer pedagogies demand that teachers allow students to construct knowledge on their own. Students are no longer perceived as empty minded, into whom content is to be “poured”. Instead, it is recognized that their minds are filled with knowledge and their skills to be developed. Educators are expected to guide their students, so pupils can take an active role in constructing their own knowledge (Arslan, 2018). This requires students to “think hard”, given that they are constantly making notations and observations and acquiring new skills as they explore the world around them. To achieve this, teachers should do careful planning (Cambridge Assessment International Organization, 2020), as their classes should permit learners to be aware of their own progress. In the case of the hip-hop project, each activity was carefully planned, aiming to allow students to reach the goal of learning a second language and acquire newer skills for their lives.

The hip-hop-culture project emerged from the needs of the students, young adults between 15 and 17 years old, whose main interest was music. In class, it was discovered they listened to several rap artists, mainly in Spanish. Thus, it was decided that they could learn from hip-hop artists who sang in the target language, including about the history of the hip-hop genre, and the other aspects of the culture, such as graffiti. Students were given a set of possible projects to work on: being graffiti artists, break-dancers, embodying a famous rapper, or writing a rap song. Then they took a majority vote and decided to work in 2 groups, as break-dance choreographers and graffiti artists respectively.

After this, with the aim of instilling their

creativity, for seven weeks in class, students read articles regarding the history of break-dance, watched videos about rappers and their lives, and studied and completed worksheets filled with ideas for the songs and the phrases they would draw. To facilitate the students’ work in the two teams they had split into, the teacher made sure they had the correct space, instructions were laid out clearly, the evaluation criteria were explained, and tools were given to complete the assignment. At the end of the project, it became clear that the presentation of the final products would not have been possible if teamwork, critical thinking, and research on the underlying culture had not taken place.

Review of Literature

Project Based Learning (PBL)

The philosopher and educator John Dewey is amongst those who proposed PBL as a teaching method. He believed that students should be exposed to authentic experiences, such as simulation of real-world situations, to ensure they had long-lasting effects (Krajcik & Blumenfeld, 2014). Science teachers were among the first to adopt his proposal and begin working with PBL. Educators discovered that students played a central role in the educational process, formulating questions with their teacher, drawing conclusions from their own observations, and actively engaging in the making of the final product, by working simultaneously with their peers. From this point on, the teacher’s role shifted towards that of a guide rather than an information giver. Due to the multiple benefits that were observed, educators in other areas, such as in language learning, began using the method in their classrooms too.

Krajcik and Blumenfeld (2014) propose that the following features make PBL uni-

que: First, there must be an Anchoring Experience, where the teacher poses a Meaningful Situation (relevant situation), to begin the project, and which functions as a motivation for learners to participate. After this, the project may start, and it should consist of six stages:

1) Driving question, where there is an enquiry, generally chosen by the teacher. Also, there must be a learning performance, which students are expected to learn.

2) Situated learning, which is the multiple observations and reasoning during and after the initial stage, at which students are being exposed to the activities the teacher has prepared. This prepares students to face the experience, and gives the teacher an opportunity to take notes and draw conclusions. There must be a claim or hypothesis. In this regard, evidence is obtained by means of experimentation and lastly, reasoning is employed to prove or disprove the initial hypothesis.

3) Collaboration, which is one of the distinctive characteristics of PBL, where students work in groups, delegate tasks, and/or work simultaneously to respond to the question initially posed.

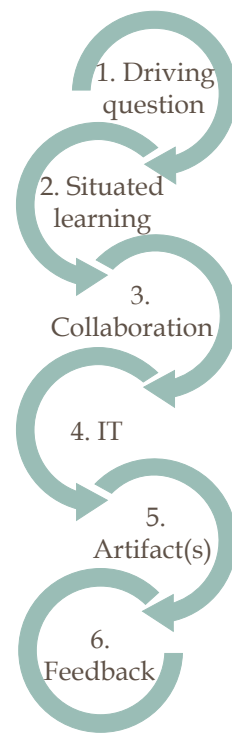
4) Information Technology (IT), when in certain situations lab equipment, computers, tablets, apps, etc., are used responsibly to help students reach their goals and aid the reasoning process they have to undergo.

5) Artifacts, which are the result of the work that was carried out, which is either a report, presentation, artifact or play, and it comprises the question and the conclusions students came to.

6) Feedback, where the teachers and stu-

dents reflect upon the process that was carried out.

Figure 1. *PBL Features as explained*



Source: *Krajcik and Blumenfeld (2014)*.

Gómez-Pablos et al. (as cited in Almulla, 2020) noted that the PBL approach brings multiple academic benefits as it considers the interests of students, thus encouraging them to participate actively in their learning, making it a student-centered approach.

Bearing in mind the fundamentals of PBL, in the case of this study, students worked towards the making of choreograph and graffiti after having participated in multiple tasks that made them reflect upon what it meant to dance as break-dancer, draw words or phrases as a graffiti artist would do, think critically about the songs they liked the most and select which songs would become their

background music for the final performance, and overall, work in teams to reach the final goal of presenting their choreograph and graffiti as a unified project. Students took a central role in understanding what hip-hop culture entail, by doing homework, making comments, showing initiative, disagreeing, and showing concern. Their teacher guided them in this process, and made comments and adjustments when necessary.

Method

Grounded Theory

Pupils who took the class, 15 through 17 years old, met their English professor twice a week for two hours each. On the first day of class dedicated to the project, students were told about urban tribes and asked to indicate one tribe they identified with. However, in the seventh week, after careful consideration, it was determined that the groups that were initially suggested did not match the students' likes or language needs. As such, after making the necessary preparation, the hip-hop project was announced. It began once the students voted on whether to participate as a break-dancer or graffiti artist.

Pupils read about the history of hip-hop and about the lives of notable hip-hop artists, studied and mimicked the basic dance moves of break-dance choreography, copied the fonts graffiti artists usually use for their drawings and murals, and later created their own. After having considered the background of the genre, and studying the basics of the music and lettering, they chose the dance moves for their final choreography, and the fonts they would use in their graffiti. This was the teacher's raw material for analysis, which was captured with a cell

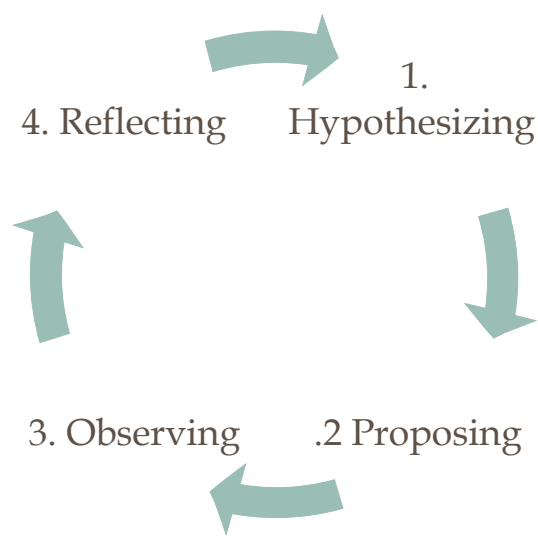
phone camera, as photographs visually capture the activities that take place in the classroom, including the production of students' artifacts and their behavior (Elliott, 1991, p. 79.) Students' parents signed a consent form agreeing to the taking of the photographs in the classroom, with the acknowledgment that their offsprings' names or face would not be part of the article when it was published (Annex 1)

Consistent reflection during and after each lesson was key for making necessary adjustments, such as the one that occurred within the first weeks. Burus (2003) comments that teachers must remain aware of what is taking place in the classroom, including decisions that are being made and how students are reacting to activities. In this respect, teachers play a pivotal role as they ensure that unique situations are identified when necessary. Hence, due to observation and reflection taking place, further adjustments were made during the execution of the project, as the events that take place within the classroom are never static (Corbin & Strauss, 1990, p.5.)

Additionally, students' behavior, comments and artifacts (such as the paper where they wrote the group they wanted to be part of; the roles they would be playing in the choreographic process or in creating the graffiti) became subjects of analysis. All the above were grouped by similarity and then contrasted to check the veracity of the conclusions that emerged, which is known as Grounded Theory (Corbin & Strauss, 1990). With the aid of Grounded Theory, students' reactions, artifacts, and final products were studied throughout the duration of the project and later the data emerged. The purpose of this was to build a theoretical explana-

tion to describe their root causes, namely, how students reacted and interacted among themselves and the consequences that resulted (Corbin & Strauss, 1990).

Figure 2. *Grounded Theory model*



Source: Based on Corbin and Strauss (1990).

Discussion

Hip-hop culture

Students heard about the Learning Performance and the Driving question, centered on urban tribes, on the first day of class (Annex 2). Pictures of activities that they might identify with were put on display. However, this was done before the teacher had actually studied their (language) needs. As classes progressed, the teacher realized it was necessary to maintain the main idea about urban tribes but narrow it down to a more specific urban tribe. As the students indicated a strong interest in (rap) music, hip-hop culture was selected. Later, they were sent home and told to select an activity they wanted to be part of: embody a famous rapper,

write a rap song, be a break-dancer or be a graffiti artist (Annex 3). Two groups emerged: 1) Graffiti artists and 2) Break-dancers. There was only one student who hesitated about joining one of those groups, preferring to 3) Write a rap song instead. However, he declined as he felt no other partner would be working alongside him. The project completion started then.

The Meaningful Situation (relevant situation) was introduced. The teacher had them view the NFL Super Bowl, streamed on YouTube, in 2022. During the event, some famous rappers performed live. Immediately, pupils became critical observing that more women could have been part of the show. Furthermore, they initially considered having female artists be part of their soundtrack when dancing to hip-shop music (Annex 4). From these early stages, students demonstrated having a critical standpoint about hip-hop culture, which would later lead the teacher to do an activity about a critical review on the lyrics of rap songs.

On that same day, a talk about the famous rappers students had chosen took place. Students discovered they were actually part of this culture, participating not only by listening to rap songs (mainly in Spanish) but also by wearing clothes and relating to people who liked this same type of music. "Hip-hop is never simply a genre of music but a comprehensive culture that is still evolving and cannot be easily defined." (Im, 2022). Raising students' motivation at this point was key not only to keep on learning the language (Ali and Kassem, 2018), but to keep them working collaboratively. For instance, the last day of class students considered wearing durags, but ultimately chose not, deciding instead to wear black baggy pants

and black and white kerchiefs, as they all wanted to look equally like rappers, and all stand equally by dancing to break-dance. Hence, they learned to work in groups and because of this, they made decisions like these together.

Collaboration and cooperation

Students worked in two groups during the semester: graffiti artists and break-dancers. They were always in the same classroom, which set a precedent for them, as they could listen to what the others were saying and consider each other's comments. Teamwork, though, took different forms as tasks varied. When the results of the projects they wanted to be part of were known (break-dancer or graffiti artist), Situated Learning began immediately.

They got together in groups and started brainstorming ideas for their graffiti or break-dance projects. The teacher facilitated their getting together and reading about the history of break-dance, identifying the fonts for graffiti by having a printed version of some color samples, learning the key dance moves by imitating a break-dancer who demonstrated them on a YouTube video, and listening to the songs they wanted to dance to and illustrate respectively, as part of the selection process. As a result, they ended up reading: the history of break-dance as a group and discussing amongst themselves which song and font were the most appropriate. In separate groups, the sketches were made and the final versions of the graffiti were painted, while the break-dancers mixed the tapes to dance to and the rehearsed the break-dance steps. The teacher guided and assisted the groups, making comments and suggestions when necessary, but the students themselves took the lead when it came to working simultaneously, collaboratively, or distributing the tasks to work towards the final goal, cooperatively (Kozar, 2010).

Figure 3. *Students reading the history of break-dance, collaboratively*



Source: *Own elaboration*

Regarding collaboration, some examples that led the students to work together included making decisions as to which song they were going to dance to, illustrating the song, and dancing along with some of the dance moves. Students came to realize it was necessary to do so. However, this would not have been possible if they had not been instructed to work together, as they may have not been used to this type of work. In contrast, in some situations they worked cooperatively. For instance, some students focused on sketching and painting the graffiti,

while others were responsible for mixing the tapes and choosing the dance moves. It was discovered that these tasks were divided organically, without the teacher needing to assign them; they might have been used to doing things this way, which made it easier for them. Nonetheless, they also recognized the importance of working simultaneously too, which in the end, is one of the essential life skills (Siregar and Harahap, 2023).

Figure 4.



Figure 5.



Source: Figures 4 and 5 illustrate students sketching and painting their graffiti, cooperatively. Own elaboration.

Figure 6. Students' song selection

Song name:	Hip Hop police
Artist:	Chamillionaire
Year:	2007
Reason:	I like it because it's a song that talks about racial discrimination and police brutality in the black community. And it also has a good rhythm.

Critical thinking

Through the use of IT, students watched videos, heard songs, mixed tapes, found fonts, and studied and selected lyrics. Specifically, with this technology, the teacher had their students view the raw material for the choreography and the graffiti that later would be executed collaboratively and cooperatively. It was observed that students referred to what they had previously studied in class, both as part of the course contents and as the prompt for the project they were expected to create. It was noted that they revisited the video that had been shown to them earlier in order to set up the choreography. Additionally, the lettering exercise conducted in class helped students bring to class the graffiti by themselves to be drawn and painted. Thus, they exercised not only teamwork but decision-making and engagement in the completion of the tasks, as shown in other PBL contexts in the English classroom (Cosgun & Deryn, 2021).

When talking about the songs students were thinking of selecting, the teacher deemed it necessary to analyze the songs they had selected: Hip hop police by Chamillionaire and Without me by Eminem. They started the selection of Hip hop police was based on the song themes of for their dealings with racial discrimination and egocentrism (Figure 6).

Later, we dug deeper into the lyrics by analyzing them in class. They reinforced how

Source: Own elaboration

police brutality is a despicable act, which was talked about on the day of the presentation. Additionally, they mentioned how media sends empty messages. Thus, their first graffiti proposals were words that carried these deep meanings (Figures 7 and 8). Andrzejewski (2023) states that, unlike popular music, rap music deals with social issues with distinct frequency and depth.

Figure 7. Words sketched by students from the song 'Without me'



Figure 8. Words sketched by students from the song 'Hip hop police'



Source: Own elaboration

In the end, it can be understood that having worked for 7 weeks on the development

of the project allowed both, the teacher and students to view the songs they selected for their graffiti and break-dance performance from different angles, thereby, uncovering these deeper meanings behind these catchy songs. Furthermore, it encouraged students to work towards the goal of creating artistic artifacts, with a real purpose.

Conclusions

Working on the hip-hop culture project permitted the teacher and students to develop a sense of ownership, as they were able to select the group they wanted to join: break-dancer or graffiti artist. They also took responsibility for sketching the words they would draw and the colors they would use in the graffiti lettering. Furthermore, they also chose the dance moves for the choreography and the clothes they would wear. As a result, they worked simultaneously or divided the tasks, depending on the activity, to achieve their common goal. Students learned to work in collaboration, develop autonomous habits, and think critically (Issa & Khataibeh, 2021) thanks to the role that decision making played in this type of learning process.

At the onset, the teacher had to narrow the leading question and objective as the former plan was too big. Hence, it was seen that flexibility played a key role in the execution of the project. Had the teacher not noticed they were more into hip-hop, they would not have felt as affiliated as they did. This was observed in the final feedback given to them after their presentation: "You were the one who suggested the idea of the graffiti"; "Your leadership skills come easily, and you positively impacted the group"; "Your ideas were heard by the group, I could tell" (Annex 5, 6 and 7). Similarly, at times stu-

dents used their native language, Spanish, to make decisions about dance moves, and the colors they would use. Even though it was not the target language, this allowed them to speak confidently, which in turn helped them make better decisions (Song et al, 2022).

Finally, when students were given feedback, after the execution of their break-dance performance and graffiti display, the audience demonstrated to be captivated by their presentations. As a result, they received positive comments regarding their compliance, attention to detail, and execution (Annex 8). Nonetheless, it is important to mention that project-based learning is time-consuming and requires teachers to dedicate considerable effort to writing comments, sourcing appropriate materials, aligning activities with students' language levels, and assessing both their commitment and progress in the project and the language. Regarding the latter, it is of utmost importance to monitor students' involvement, as not everyone may feel part of the project or contribute equally, which may inevitably happen (Andriyani and Anam, 2018).

Referencias

- Ali, M., & Kassem, M. (n.d.). Improving EFL Students' Speaking Proficiency and Motivation: A Hybrid Problem-based Learning Approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(7), 848–859.
- Almulla, M. (2020). The effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) approach as a way to engage students in learning. *SAGE Open*, 10 (3), 215824402093870. <https://doi.org/10.1177/2158244020938702>
- Andriyani, S., & Anam, S. (2018). Exploring The Relationship between Project-Based Learning and Collaborative Skills: EFL Learners'Voices. *Al-Lisan*, 7, 51–63.
- Andrzejewski, D. (2023). The Efficacy and Challenge of Using Rap in ELT Curriculum. *□□□□□□□□□□□□□□□□*, (26), 3-11.
- Arslan, H. (2018). Fundamental Concepts of Education. In *An Introduction to Education* (pp. 1–10). Cambridge Scholars.
- Burus, A. (2003). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cambridge Assessment International Organization. (2020). Active learning. *Cambridge Assessment International Organization*.
- Cambridge International Education. (2020). *Active learning*. University of Cambridge Local Examinations Syndicate.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1985). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1).
- Cosgun, G., & Deryn, D. (2021). Fostering critical thinking, creativity, and language skills in the EFL classroom through problem-based learning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 2360–2385.
- Dragoescu, A. A. (2018). Theories in Language Learning and Teaching. In *An introduction to education* (pp. 11–22). Cambridge Scholar Publishing. <https://www.cambridgescholars.com/resources/pdfs/978-1-5275-0932-0-sample.pdf>

- Elliott, J. (1991). A practical guide to action research. In *Action research for educational change* (pp. 69–89).
- Im, J. (2022). Hip-hop and English education for Korean EFL learners: An investigation of hip-hop English content on YouTube. *Hyeondae Yeong'eo Gyooyug*, 23(1), 15–27. <https://doi.org/10.18095/mee-so.2022.23.1.15>
- Issa HB, & Khataibeh A (2021). The Effect of Using Project Based Learning on Improving the Critical Thinking among Upper Basic Students from Teachers' Perspectives. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(2) 2021, 52-57.
- Kozar, O. (2010). Towards Better Group Work: Seeing the Difference between Cooperation and Collaboration. *English Teaching Forum*, 2.
- Krajcik, J., & Blumenfeld, P. (2014). Project-Based Learning. In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed.).
- NFL. (2022, February 14). *Dr. Dre, Snoop Dogg, Eminem, Mary J. Blige, Kendrick Lamar & 50 Cent FULL Pepsi SB LVI Halftime Show* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gdsUKphmB3Y>
- Siregar, N., Firmansyah, F., & Harahap, Y. (2023). Developing Students' Worksheet for English Language Teaching to Cope with the 4C's Skill Through Project Based Learning. *Jurnal Paedagogy*, 10(1), 44– 52. doi: <https://doi.org/10.33394/jp.v10i1.6286>
- Song, J.; Howard, D.; Olazabal-Arias, W. (2022). Translanguaging as a Strategy for Supporting Multilingual Learners' SocialEmotional Learning. *Educ. Sci.*, 12 (475). <https://doi.org/10.3390/educsci12070475>

Annex 1

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN

Estimado acudiente:

Reciba usted un cordial saludo.

Su hijo/a hizo curso un semestre de inglés en las inmediaciones de la Universidad del Rosario, en el periodo académico 2023-II. Como producto de las sesiones, se hizo un proyecto en torno a la cultura Hip-hop, el cual resultó una presentación de break-dance y la firma de un graffiti; todo previamente hecho por los estudiantes. Con el ánimo de difundir los resultados y alcance que se tuvo, se cumplió dicho en un artículo con el nombre *Hip-Hop Culture Project in A College Setting: A Tool for Developing Teamwork and Critical thinking Skills on 11th Grade Students (Proyecto sobre la Cultura Hip-hop 11° en Un Entorno Universitario: Una Herramienta para Desarrollar Habilidades de Trabajo en Equipo y Pensamiento Crítico en Estudiantes de Grado 11.)*. Comedidamente le pido me permita utilizar las muestras fotográficas que dan cuenta de lo anterior. Para ello, lea los detalles a continuación:

Solicitud actual:

1. El profesor investigador utilizará **fotografías** sobre los **graffitis** que se hicieron en clase, así como las **notas** escritas en clase por su hijo/a.
2. Los **rostros** o **nombres** de los estudiantes **no aparecerán** en el artículo en mención; únicamente sus espaldas.

Su consentimiento me permitirá visibilizar este proyecto mancomunado con la sociedad. De estar de acuerdo, ponga su firma a continuación.

Gracias de antemano

YENSI PILAR SALINAS MIRANDA

Nombre del acudiente



Firma del acudiente

Daniela Fernández Antía

Nombre del profesor investigador



Firma del profesor

Annex 2

Final project: My urban tribe

Objective: To put up stand in a fair and talk about the tribe I feel the most affiliated with, by describing the products, music, posters, etc. we have on display.

Leading questions:

- What community do I feel part of
- What communities/people I follow on Instagram/TikTok/You Tube?
- What activities I enjoy when I am alone or gather with people from my community?



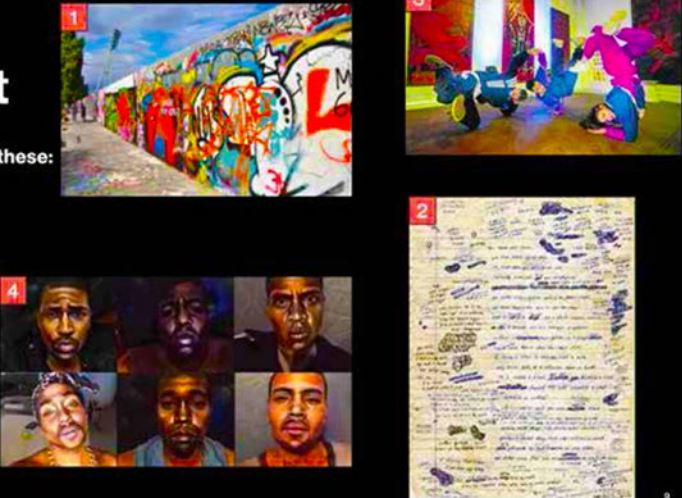
Annex 3

12/24/2023

Final project

You can choose to do one of these:

1. Do a graffiti
2. Write a rap song
3. Perform a break-dance
4. Embodify a (famous) rapper



Annex 4

V.

Song name: We found love

Artist: Rihanna

Year: 2011

Reason:

The song talks about self-love from a rather exhausting couple's story and that there are moments when it is better to let go

Annex 5

<p>DETAILS (30 points)</p> <p>The student demonstrated being committed in the perfecting of the presentation, by either sketching or rehearsing multiple times.</p>	<p><u>Your leadership skills came naturally and you positively impacted the group</u></p>
--	---

Annex 6

DETAILS (30 points) The student demonstrated being committed in the perfecting of the presentation, by either sketching or rehearsing multiple times.	You were the one who suggested the idea of the graffiti.
---	--

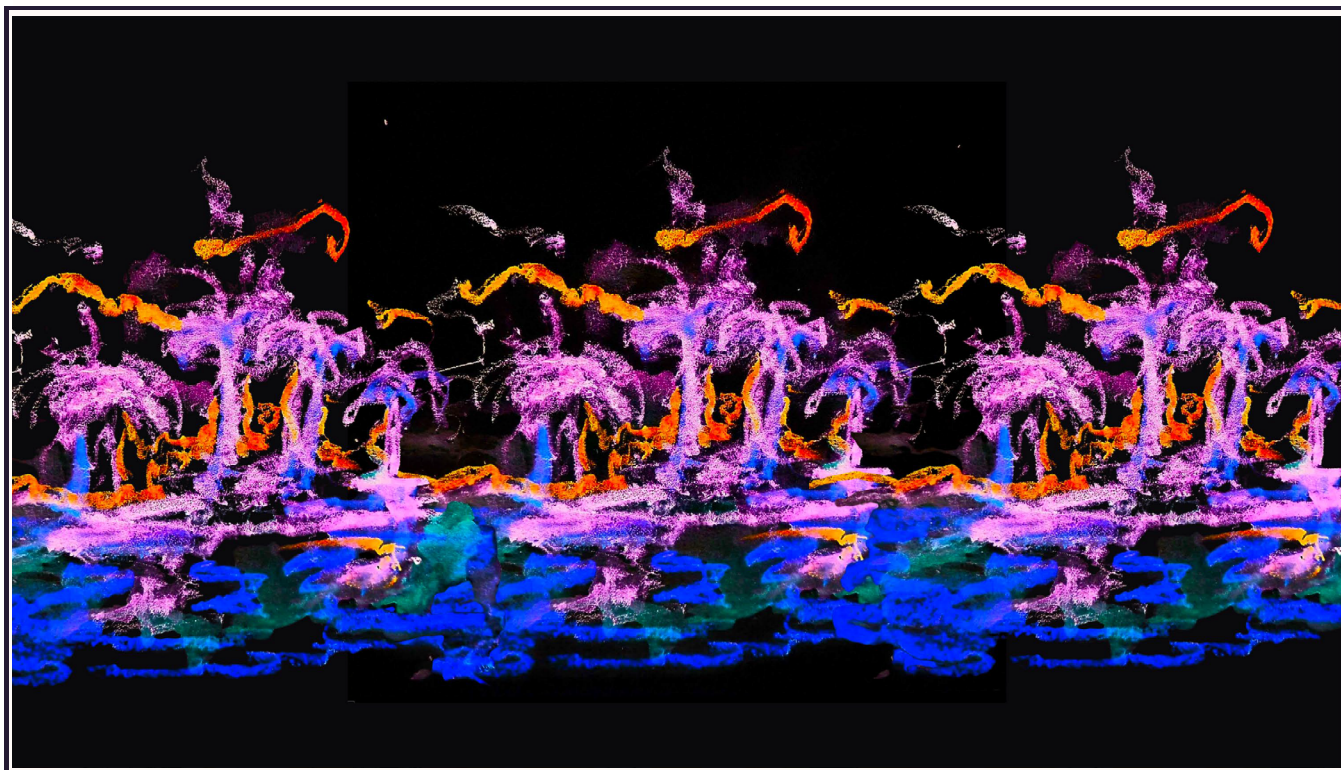
Annex 7

EXECUTION (40 points) The student showed having been IN the presentation, by either dancing or completing the final graffiti, thus, having an impact in the audience. (20 points)	Your ideas were heard by your partners, I could tell.
---	---

Annex 8

 **FINAL PROJECT**
Evaluation form

CRITERIA	COMMENTS
ATTENDANCE-INTEREST (30 points) The student demonstrated being engaged by attending to all sessions devoted for the execution of the Final Project.	You missed some lessons, unfortunately.
DETAILS (30 points) The student demonstrated being committed in the perfecting of the presentation, by either sketching or rehearsing multiple times.	I could tell you were committed the entire time. Good job.
EXECUTION (40 points) The student showed having been IN the presentation, by either dancing or completing the final graffiti, thus, having an impact in the audience. (20 points)	Your ideas were heard by your partners, I could tell.
The student was part of the video by being heard by the audience (20 points)	Your recording was neat.
TOTAL	98
TEACHER COMMENTS	



Ceiba
María Camila Largo

Narrativas y Subjetividad Histórica-Territorial en la Formación de Sujetos a Través de la Pedagogía de la Potenciación

**Narratives and Historical-Territorial Subjectivity in the Formation
of Subjects Through the Pedagogy of Empowerment**

Carlos Fernando Cardona Colmenares.

Docente Investigador. Magister en Desarrollo Educativo y Social, especialista en políticas del cuidado con enfoque de género en América Latina y el Caribe, y Lic. En Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.
carlosfcardonac7@gmail.com.

Resumen

A continuación se presentan los resultados basados en uno de los apartados de una investigación pedagógica con enfoque biográfico narrativo que, desde las ciencias sociales y las artes, buscaba dar cuenta de cómo se da la formación de sujetos históricos y territoriales con los estudiantes de grado 11 del colegio Francisco de Paula Santander IED de Bosa, desde una pedagogía de la potenciación y una didáctica no-parametral. Para esto se construye y se analiza una hetero-narrativa basada en los relatos escritos, ilustrados y expuestos de los estudiantes durante el proceso investigativo-pedagógico. De dicho análisis se extraen aspectos, fenómenos o acontecimientos que anclan lo histórico y lo territorial desde las experiencias y las reflexiones de los estudiantes; entendiendo una lógica de determinación y posibilidades de realidad.

Palabras claves: pedagogía, sujeto histórico, territorio, narratividad, potenciación, didáctica no parametral.

Abstract

Below, you will find the results of a pedagogical research study with a narrative biographical focus. This study, conducted from the perspectives of social sciences and arts, aimed to illustrate how historical and territorial identities are formed among 11th-grade students at Francisco de Paula Santander IED in Bosa school. The research is grounded in an empowering pedagogy and non-parametric didactics. Specifically, the study employs hetero-narrative approaches based on students' personal stories. Historical and territorial events were analyzed through the lens of students' experiences, revealing a logic of determination and possibilities of reality.

Keywords: pedagogy, historical subject, territory, narrative, empowerment, non-parametral teaching.

Introducción

Este trabajo investigativo surge a partir de la participación en el colectivo y semillero de investigación-creación Trinchera: Bosa, Artes, Saberes y Territorio, gestado por los profesores Héctor Mora y Francisco Sanabria, y el proyecto pedagógico de licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales, nombrado *“Movimientos Sociales en Colombia: Vivencias, Experiencias y Acciones para la Participación en Construcción de Paz”*. Se inscribe en la propuesta pedagógica realizada entre el 2017-2019 titulada *“Hacia la formación de subjetividades históricas y territoriales con las estudiantes de grado 11 en el colegio Francisco de Paula Santander IED de Bosa”*, donde se pretendió promover la construcción de sujetos históricos y territoriales a través de la producción, expresión y socialización de narrativas autobiográficas de los estudiantes.

Trinchera: Bosa, Arte, Saberes y Territorio es un colectivo que se gestó en el año 2010 con las estudiantes¹ del Colegio Francisco de Paula Santander IED. Su objetivo principal ha sido el de promover subjetividades políticas-críticas para superar el ostracismo institucional, que suele aislar a los estudiantes de las realidades territoriales, históricas y políticas que influyen sus vidas (Mora; Sanabria; Piñeros, 2012), promoviendo sujetos dóciles y adaptables a las condiciones que se les presenta como imposiciones. Esto lo ha hecho a través del Performance Art, donde los jóvenes usan el cuerpo para expresar sus puntos de vista sobre distintas

problemáticas que atraviesa la escuela (Mora, 2018).

En el marco de este proceso surge la propuesta sobre la formación de sujetos históricos y territoriales, desde una pedagogía de la potenciación (Zemelman y Quintar, 2005) que utiliza la didáctica no-parametral (Quintar, 2008). Dicha propuesta pretende promover sujetos propositivos sobre las condiciones sociales dadas, en beneficio de transformaciones materiales y simbólicas hacia una vida digna. Esto a partir de la experiencia vital propia de los estudiantes, más allá de la escuela, y en la representación del territorio y la historicidad a través de la fotografía.

Dar cuenta del proceso a través de las producciones propias de las estudiantes, con el fin de resignificarlas como experiencias válidas y claves para activar acciones críticas sobre la realidad, se plantea como interés para seguir generando experiencias y propuestas para la formación de sujetos que proponen las transformaciones necesarias desde su cotidianidad para dignificar la vida propia y la de las demás.

En ese orden de ideas, el trabajo es una investigación biográfico-narrativa, con enfoque hermenéutico, que recoge el proceso pedagógico, dando a conocer las dinámicas, reflexiones y construcciones individuales/colectivas suscitadas en función de la construcción de una pedagogía de la potenciación. Se basa en la interpretación de las narrativas escritas y visuales en conjunto con sus autores (jóvenes estudiantes de grado once del colegio Francisco de Paula Santander de Bosa), en función de la construcción de una heteronarrativa sobre cómo se vive el cuerpo, la escuela, la familia, la migración, el

1 Se apuesta por una escritura en femenino, con el fin de relativizar el uso del masculino como género gramatical universal. Se pretende asumir que el sujeto no está determinado por el género que sea más allá de lo binario, sino que es una posibilidad de construir otras realidades no patriarcales, no binarias, no heterosexistas y anticapitalistas.

desplazamiento y el territorio local (barrio), nacional e internacional.

En el presente trabajo se expone la fundamentación contextual, teórica y metodológica que atraviesan los resultados. Posteriormente se reconstruyen las múltiples narrativas de las estudiantes desde sus relatos propios y de familiares, las reflexiones y los pensamientos. De esta reconstrucción se señalan aspectos que se visibilizan como determinantes de la existencia: el conflicto armado, el desplazamiento, la violencia de género y el papel de la escuela. Por último, se hacen evidentes las posibilidades o proyectos de los sujetos que se abren a partir de las determinantes.

Sujeto Histórico-Territorial

Nos ubicamos al suroccidente de la ciudad de Bogotá, Colombia. Allí ponemos el foco sobre la localidad séptima: Bosa, donde está ubicada la institución Francisco de Paula Santander IED, en la cual, desde hace años, se ha desarrollado un proyecto colectivo llamado Trinchera: Bosa, Artes, Saberes y Territorios. Este proyecto ha buscado la formación de sujetos políticos a través de herramientas artísticas que implican principalmente el cuerpo. Las estudiantes expresan, a través de sus cuerpos o su lenguaje corporal intencional, percepciones sobre la escuela, la norma, las condiciones histórico-políticas del país, entre otros asuntos (Mora, 2018). En el marco de este proyecto se propone otra alternativa para la formación de sujetos históricos y territoriales. En ese sentido se debe construir la concepción de sujeto histórico que subyace en el presente trabajo, haciendo una transición desde las concepciones estructuralistas, hacia otras posturas que permiten el despliegue de los sujetos y sus agencias.

Desde las posturas estructuralistas, el sujeto es entendido como un producto de las estructuras sociales externas. Dichas condiciones externas determinarían la interioridad del sujeto, configurando un prototipo que encaja y alimenta el funcionamiento de la sociedad tal y como está constituida. Esta postura desconoce al sujeto como actor que influye en la sociedad, pues es la sociedad la que lo configura.

En el otro extremo se encuentran las posturas interaccionistas, donde se reconoce al sujeto como constructor de la realidad social. Esta postura flexibiliza la concepción de las estructuras sociales e integra la participación del sujeto individual y colectivo en la construcción de la realidad, sin necesidad de que este sea el único precursor de la historia. Así pues, se desconoce que haya una realidad constituida antes de los sujetos.

En una tercera postura, el sujeto es entendido como una relación constituida en un campo de fuerzas, diagramas o relaciones de poder, donde es producto de estructuras sociales y también productor de posibilidades y construcción de realidades que se oponen a cualquier estructura social. Esto último lo logra desde las prácticas cotidianas e incluso desde el trabajo de sí (Foucault, 1988). En otras palabras, el sujeto es construido en el marco de unas relaciones de poder determinadas que responden a un momento histórico y un espacio territorial determinado que busca moldearlo, organizarlo, determinarlo o condicionarlo. Sin embargo, en el sujeto también reside la capacidad de agencia, en la medida que puede afectar las fuerzas que lo constituyen y que buscan determinarlo (Deleuze, 2015), actuando desde sus realidades individuales y colectivas más cercanas (Torres-Carrillo, 2019).

Para esta postura, es importante lo que señala **Butler (2023)** sobre que tanto la interioridad como la exterioridad de los sujetos son construcciones discursivas que se dan en un determinado régimen de poder, donde conviene mantener una dicotomía del sujeto: interior-exterior. El interior puede ser un lugar metafísico racional (Descartes) o un lugar inaccesible que tiene su propia lógica teatral que hace funcionar al sujeto (Freud). Así pues, es provechoso apropiarse la concepción que **Deleuze (2015)** ofrece sobre la subjetividad en Foucault, en la medida que el sujeto está constituido por un pliegue que recoge estratos de saber y diagramas de poder, pero que además lo constituye la posibilidad de afectar dichos estratos y diagramas desde el adentro y así afectar el afuera, al tiempo que el afuera se recoge en el adentro del pliegue.

Igualmente, nos distanciamos de una concepción de sujeto trascendental que está dado esencialmente y del sujeto que existe para hacer grandes cambios históricos. En su lugar se comprende que este es construido y constructor y que la historia no es solo la de grandes personajes y hechos, sino que la historia acontece en la cotidianidad y en las dinámicas de un mundo en el que se dan al tiempo los procesos de determinación y de indeterminación (**Zemelman, 1998**).

En ese sentido, el sujeto histórico y territorial es una construcción que posibilita dispositivos para activar capacidades de transformación de las condiciones simbólicas y materiales dadas desde su presente y desde lo local. Dicha construcción se logra aportando a la instalación de los individuos en el mundo, que consiste en brindar posibilidades para que las personas hagan lecturas de los tiempos históricos (presente, pasado y futuro) y espacios territoriales (globales, locales y corporales) teniendo como punto referencia su propia experiencia en la realidad

dada, pero ampliando los marcos de sentido, de lecturas y de posibilidades.

El sujeto territorial es quien, reconociendo las dinámicas territoriales que están marcadas por relaciones de poder jerárquicas, conflictivas, violentas y de dominación, busca las formas de apropiación, resignificación y transformación del territorio (**Foucault, 2006**). Esta apropiación se da desde los vínculos emocionales que se establecen entre los sujetos con el territorio, que lo llevan a identificarse con este, al punto que lo conoce, lo cuida y lo transforma.

El vínculo emocional con el territorio es un tema desarrollado por **Yi Fu Tuan (2007)** a través de la categoría de 'topofilia', donde se enmarca ese sentimiento que el sujeto adquiere por los espacios a través de la experiencia vital en estos. Pero, además, se repiensa la posibilidad de que el sujeto puede ampliar su topofilia y llevarla más allá de la contemplación, es decir, hacia la acción en obra y pensamiento.

Pedagogía de la Potenciación y Didáctica no Parametral

La pedagogía de la potenciación es una propuesta que parte de los aportes de **Zemelman & Quintar (2005)**, pero que se alimenta de otras fuentes como el pensamiento decolonial, el sentipensamiento, la educación popular y el reconocimiento de la narratividad escrita y visual como herramienta que abre la posibilidad a que los estudiantes se cuenten a sí mismos, trascendiendo lecturas molares, individualistas y reduccionistas de la existencia. En ese sentido, promueve que las personas se instalen y se apropien del mundo desde su voluntad y deseo.

La formación de sujetos tiene entonces el reto de desbloquear dispositivos discursivos y prácticos que inhiben su voluntad, haciéndolos dóciles y domables fácilmente. Dicho desbloqueo permitiría potenciar las capacidades de agencia, haciendo que se abran a lo no dado, siempre teniendo en cuenta lo dado. Un elemento fundamental para esto es el presente potencial, que se entiende como el momento-lugar desde el cual el sujeto se enuncia, se autoconstituye, critica e incide en el mundo. El presente potencial es desde donde el sujeto disputa las significaciones del pasado, las posibilidades de futuro y del presente en los distintos ámbitos, psíquicos, familiares, escolares, barriales, nacionales, globales, etc.

Ahora bien, la pedagogía de la potenciación reconoce múltiples posibilidades de saber y de organización del mundo, dando validez a los saberes que se dan desde otras matrices de pensamiento o desde otras experiencias particulares que no necesariamente son científicas o emanadas desde el norte global. En ese sentido, reconoce la potencialidad del saber de la experiencia, tanto individual como colectiva, en diálogo con el conocimiento científico crítico. Al igual que reconoce otros lenguajes y formas de expresar la realidad propia y colectiva, ampliando las posibilidades de signos, significaciones y expresiones, donde el arte se constituye como herramienta fundamental para significar, interpretar e interpelar la realidad dada para forjar posibles realidades aún indeterminadas, pero con un horizonte ético claro (respeto de la vida).

Como se puede inferir, la pedagogía de la potenciación también busca la concientización a partir de la problematización de la realidad más próxima, marcada por desigualdades e injusticias (Freire, 2012) (Mejía-Jiménez, 2015) (Torres-Carrillo, 2019).

Busca que los sujetos se ‘empoderen’ y generen acciones colectivas de incidencia política en el espacio público. Sin embargo, la pedagogía de la potenciación problematiza el deseo producido que habita en cada individuo y que lo hace funcionar de determinadas maneras.

Es así como el complemento que le da cuerpo práctico a esta pedagogía es la didáctica no-parametral, la cual se centra y parte desde los sujetos sociales (Quintar, 2006 y 2008), sus emociones, sentimientos, necesidades simbólicas y materiales y sus capacidades. La producción de narrativas propias, en dialogo con otras y con lecturas de la realidad social, política, económica y cultural son fundamentales para ampliar las lecturas que tengan los sujetos de sí mismos y de los espacios que habita con quienes los habita.

Al partir de los sujetos y sus realidades propias, la didáctica no-parametral no pre-establece una metodología única ni unos objetivos universales, sino que los construye en conjunto con las estudiantes y a la medida que se va dando la experiencia y va surgiendo la necesidad. Lo que sí establece como principio es permanecer lo suficientemente abierta para permitir el despliegue de las múltiples posibilidades de ser y estar en el mundo. Con esto, se opone a la pedagogía del bonsái, desde la cual se establecen parámetros determinados enmarcados en las necesidades de un sistema económico, cultural y político determinado, para la formación de individuos atomizados y adaptables a cualquier circunstancia.

Para el caso particular del proyecto pedagógico de promoción de subjetividades históricas y territoriales con el colectivo Trincheira, la producción de narrativas se promovió conjugando tres elementos: 1) preguntas reflexivo-problematizadoras para que las estu-

diantes cuenten sus historias de vida; 2) herramientas de técnicas de ilustración para que las estudiantes generen narrativas visuales, acompañadas de narrativas escritas y orales de sus historias de vida; y 3) diálogos colectivos contrastando las distintas narrativas entre sí con lecturas de contexto coyuntural, históricas y estructurales. Esto último para que se construyeran comprensiones que ampliaran los marcos de interpretación de las historias propias, develando estructuras de poder que bloquean las capacidades de significación y de acción de los sujetos sobre el propio devenir en los distintos territorios (Tabla 1).

Tabla 1. Preguntas reflexivo-problematizadoras

Pregunta	Objeto	Actividades
¿De dónde vengo?	Establecer el vínculo entre el presente-pasado, estimulando lecturas de la realidad pasada donde se identifiquen inercias constituyentes de la subjetividad y de la realidad que le subyace al estudiante.	Árboles genealógicos, relatos familiares y autobiografías.
¿Dónde estoy?	Sintetizar la relación presente-pasado-futuro donde los jóvenes adquieran conciencia de la realidad social, histórica y territorial que habitan y que los afecta. Estimulando así la necesidad de pensar futuros posibles.	Corpografías, cartografías del barrio y relatos de experiencias en el barrio.
¿Hacia dónde voy?	Proponer reflexiones y acciones en conjunto con los estudiantes sobre la relación presente-futuro, donde se hagan evidente proyectos personales y colectivos por parte de los estudiantes, de acuerdo con las posibles necesidades de realidad que hayan emergido de las preguntas anteriores.	Reflexiones proyectivas, proyecto colectivo Bosa foto-historia 181.

Fuente: elaboración propia.

Cada una de estas preguntas reestablece y problematiza la relación presente-pasado y presente-futuro, desde una lectura que tenga en cuenta la historicidad y la territorialidad que parte de la experiencia más próxima con el cuerpo propio, otros cuerpos, el barrio, la escuela, la familia y lo global. Así pues, la heteronarrativa surge del análisis de los relatos producidos por los estudiantes desde sus indagaciones en las historias familiares y particulares representativas. Este análisis es tarea tanto de las estudiantes como de la profesora-investigadora, ya que los relatos son comentados por las estudiantes desde la perspectiva de actrices o receptoras, dependiendo del caso.

Hasta este punto, es necesario señalar que la didáctica no-parametral es el anclaje con la metodología de la presente investigación, ya que promueve la producción de narrativas autobiográficas de las personas y del grupo, para la construcción de heteronarrativas escritas, orales y visuales. Igualmente, da cuenta de la producción de saber colectivo a partir de otras lecturas posibles de la realidad y otras acciones para conocerla y transformarla.

La Investigación Narrativa

La investigación narrativa aquí recoge aspectos reflexivos y metodológicos de los planteamientos de Bolívar (2009), Delory-Momberger (2003), Hernández (2008) y Mannay (2017). Estos dos últimos hablan desde la Investigación Basada en Artes (IBA) como posibilidad de generar conocimiento crítico de la realidad, recogiendo las experiencias particulares de los sujetos y promoviendo la acción, siempre a través de las distintas expresiones artísticas.

Delory-Momberger (2003) permite pensar que la investigación biográfico-narrativa en la escuela es una metodología que pone el foco en las estudiantes como principales actrices de sus vidas. Valida las producciones de ellas, en la medida que reconoce las narrativas autobiográficas como producto de una experiencia que, aunque es individual, habla de los contextos sociales en los que están inmersos los sujetos. Sin embargo, no ve a los individuos como determinaciones, sino como proyectos que se pueden contar de distintas formas para ampliar la posibilidad de autoconstitución.

Esto se podría relacionar con los planteamientos que se logran extraer de Hernández

(2008), quien integra la investigación narrativa como una forma de IBA, donde a través de apoyos visuales, corporales o escritos, los sujetos cuentan sus vidas, sus lecturas, sentires, emociones y pensamientos sobre la realidad que viven, sus aspiraciones, sueños y utopías. En ese sentido, los sujetos son los artistas y productores de saber, que otorgan distintos significados a sus producciones. Dichos significados están en pro de problematizar-se como personas y apuntar a la emancipación en todos los niveles: políticos, micropolíticos y psicopolíticos.

Para este caso, se contó con las narrativas visuales y escritas de los estudiantes, que consistieron en árboles genealógicos, donde los estudiantes contaban el trasegar de sus familias desde generaciones pasadas hasta el presente, identificando momentos, acontecimientos o hechos claves y cruciales que marcaron la historia familiar y que tienen que ver con la historia tanto de Colombia como de Latinoamérica. También recogen los tránsitos de desplazamientos forzados y procesos migratorios, donde el territorio se cuenta a través de la territorialización y la desterritorialización.

Otras narrativas se recogieron a través de corpografías, donde el cuerpo se representa como un espacio de múltiples significaciones y vivencias que están cruzadas por determinaciones como el sexo/género, la juventud, la clase, los gustos y las estéticas, desde las cuales se resiste a dinámicas violentas. También se recogen cartografías, por medio de las cuales reconstruyen las historias de los territorios barriales a partir de sus sentires y percepciones. Otra herramienta son las historietas hechas por las estudiantes, utilizando técnicas de su preferencia, para contar su experiencia escolar en dialogo con otras

experiencias como las del Apartheid y la Revolución de los Pingüinos, temas propuestos por el profesor de Artes plásticas como provocadores de diálogos críticos.

La Revolución de los Pingüinos ocurrió en el 2006. Sus protagonistas fueron los normalistas que reclamaban el derecho a la educación pública ante las políticas de privatización de la misma. Por otra parte, la educación Bantú fue el sistema educativo instaurado en África tras las políticas de segregación racial del Apartheid, donde se pretendía la perpetuación de la subordinación social de los sometidos.

Por último, la fotografía se convierte en una herramienta por medio de la cual las estudiantes, puertas afuera de la escuela, se proponen conocer su barrio de otra forma, recorriendo las distintas localidades, y tratando de entenderla a través del lente de sus celulares. Además, buscan capturar lo que sucede en las manifestaciones sociales, participando en las marchas, informados de las condiciones coyunturales y estructurales del país.

Cada una de estas estrategias está apoyadas con las explicaciones y ampliaciones que pueda dar cada autora (estudiantes y participantes). Esto es lo que Mannay (2017) muestra como teoría del autor, donde las estudiantes exponen lo que querían mostrar y el sentido de cada uno de los elementos que compone sus producciones visuales. Esto se logra en una dinámica donde las participantes primero exponen y luego reciben otras posibles lecturas de las demás compañeras.

De esta forma, se construye colectivamente una narrativa que recoge las distintas expresiones del proceso, convirtiendo a todas

en coautoras de la investigación. En ese sentido, recordando a Bolívar (2009), no se exponen aquí tendencias o el resultado de un manejo cuantitativo de los relatos, sino que se construye una historia a múltiples voces, tratando de hacer un manejo cualitativo de dichos relatos artísticos.

Territorialidades e Historicidades en las Narrativas de las Estudiantes

Territorialización y desterritorialización contadas a través de las genealogías y las cartografías

El despojo, el desplazamiento y la migración son experiencias constitutivas de la historia de las familias de la mayoría de las estudiantes, tanto pasada como presente. Esto debido a las múltiples violencias que ha atravesado la historia colombiana y venezolana. Pero también hace parte de estas historias el asentamiento, la construcción y la resignificación de los distintos territorios que han habitado las estudiantes y sus antecesoras. Esto se traduce en procesos de reterritorialización en distintos niveles, dependiendo del tiempo que se ha vivido en el barrio y los vínculos generados en este, o no.

Las historias de familia que se despliegan a partir de las narrativas de los árboles genealógicos nos ubican en varios puntos de la historia social del territorio colombiano. El primero de estos es el de la violencia bipartidista entre las décadas de 1920 y 1960, desde la cual se inician procesos de desplazamiento forzado por miedo al asesinato. Aunque esta no es la única razón, ya que se cuentan experiencias de búsqueda de mejores oportunidades, pues las condiciones económicas no son suficientes para mantener a las

familias. De este modo, se inicia un proceso de abandonar el campo para integrarse a la urbanidad, en búsqueda de un lugar donde poder sostener la vida.

Otro punto son las violencias por parte de grupos armados, bien sea paramilitares o guerrilleros, que llevó a que los ancestros de las estudiantes tuvieran que dejar sus modos de vida rural para embarcarse en un destino desconocido, buscando la tranquilidad que les permitiera sanar las heridas que les deja el desarraigo. Duelo que no solo implica la pérdida de sus tierras, sino también de seres queridos como familiares, amigas, esposas, hermanas, etc. Es importante resaltar que varias de las desplazadas son mujeres (madres y abuelas), que reinician sus vidas en la ciudad, trabajando informalmente en actividades de cuidado y domésticas. Lo anterior deja entrever una de las tendencias marcadas por el fenómeno del desplazamiento y tiene que ver con la cantidad de mujeres desplazadas en relación con los hombres. Ruíz (2009) hace evidente este hecho al mostrar que el desplazamiento de mujeres llega a ser mayor que la de los hombres por las mismas dinámicas del conflicto. Vale señalar que los hombres suelen ser los sujetos que más pierden la vida y las mujeres suelen escapar en busca de protección para sus hijas.

Los desplazamientos forzados constituyen el panorama histórico colombiano y mundial; no solo es una cuestión que atañe al pasado, sino que es una dinámica que vigente, que se da tanto de forma interna como también externa. Es decir, dentro de las narrativas sobre el desplazamiento, a parte de los bisabuelos o abuelos afectados, algunas estudiantes también se han visto involucradas en este fenómeno. Igualmente, queda claro que el desplazamiento ha sido una es-

trategia de control y acaparamiento de la tierra (Ruíz, 2009), para ponerla a producir en función de sostener un sistema que se configura como en una combinación entre capitalismo y feudalismo.

Sea en contra de la voluntad o voluntariamente, el motivo del desplazamiento se encuentra en el territorio desde donde se desplazan las familiares de las estudiantes, es decir de las condiciones económicas, sociales y políticas de los territorios desde los cuales son despojados. A la vez se concuerda con un mismo sitio de llegada: barrios al suroccidente de la ciudad, donde se carece de servicios públicos y sanitarios y existen dinámicas conflictivas que llevan a más desplazamiento dentro de la misma ciudad. Sin embargo, también son lugares que brindan posibilidades de rehacer la vida comunitariamente, donde el apoyo mutuo entre vecinos es importante para la construcción del territorio, desde el levantamiento de las casas, hasta la exigencia de los servicios, el pavimento y la educación. Lo que es interesante, en la medida que concuerda con los procesos narrados por Torres-Carrillo (2013), en El Retorno a la Comunidad.

Las estudiantes se ubican en el barrio que habitan donde, desde la experiencia propia, narran la configuración de este, en el que viven desde hace mucho o poco tiempo; pues algunas han vivido allí todo su periodo vital, mientras que otras llegan en diferentes momentos de su vida. Esto hace que haya contrastes en las experiencias de vida, percepciones y sentimientos de las estudiantes en relación con la localidad.

Varias estudiantes tienen en su memoria todo el proceso de construcción del barrio, desde sus niñeces, lo que lleva a que desplie-

guen relatos desde las cartografías donde describen cómo ha cambiado el barrio, pasando de tener muchos potreros e incluso cultivos, hasta la creación de centros comerciales, parques, conjuntos y universidades. Esto señala una progresiva urbanización y ampliación de la localidad a través de la construcción, ya no solo de casas comunes a través de la venta de lotes a particulares, sino de conjuntos residenciales.

Ahora bien, llegar a barrios de invasión implica retos. Retos al enfrentarse a un lugar nuevo, ausente de servicios públicos tan básicos como la luz y el agua; ausente de comercio, de vías, de ambiente saludable, etc. Pero estas ausencias que componen las determinaciones territoriales son precisamente las que movilizan al sujeto en su necesidad de otra realidad territorial material. Es así como en los relatos se evidencia el despliegue de acciones colectivas por partes de los padres o abuelos de las estudiantes, con el fin de exigir la legalización de sus barrios y la instauración de servicios públicos. Esto es lo que podríamos denominar una re-territorialización, entendiendo la apropiación que hacen las familias migrantes en los nuevos territorios a través de la acción y que comienza, tal vez, desde la compra de un pequeño terreno y la construcción de sus hogares.

Pero, por otro lado, están las familias que llegan como arrendatarias. Estas familias suelen ser las de estudiantes que no llevan mucho tiempo viviendo en el barrio y por lo tanto sus apreciaciones sobre el mismo diferirán en cuanto a las problemáticas percibidas. Además, su experiencia y formas de habitar el territorio también serán diferentes a la de los oriundos.

Las estudiantes que han vivido menos tiempo en el barrio suelen tener una percepción muy negativa de este. En sus perspectivas prima solamente problemáticas de inseguridad y violencia. Aunque esta visión también es producto de habitar algunas zonas más conflictivas de la localidad. En cambio, las estudiantes oriundas manifiestan una visión más amplia en términos de experiencia vital, de problemáticas como las ambientales o de invasión, y hasta la naturalización de la delincuencia, que les da una sensación de confianza para movilizarse libremente a cualquier hora y en cualquier lugar.

Igualmente, estas experiencias están sustentadas por el hecho de haber habitado, hasta el momento, todo su ciclo vital en Bosa. Lo que implica un constante movimiento dentro del territorio, pues allí se desarrolla su vida escolar, hacen vida social, practican deportes, celebran sus rituales más tradicionales como el bautizo, la primera comunión, la confirmación, los cumpleaños, los velorios de amigos y familiares queridos, etc. De esta manera se afianza la topofilia como ese reconocimiento físico, social y emocional sustentado en la experiencia de los sujetos.

Experiencias Desde los Roles de Género en la Escuela y Más Allá de Ella

Desde la construcción de los árboles genealógicos y las historias de la vida familiar, hasta la construcción de las narrativas a través de las corpografías, las estudiantes hacen evidente discriminaciones, desigualdades y violencias que se ejercen hacia los cuerpos femeninos, tanto de sus ancestras como de ellas mismas. Relatan prácticas culturales donde las mujeres y los hombres funcionan

bajo estereotipos naturalizados que afianzan las desigualdades, justifican las violencias y la discriminación de identidades que no se enmarcan en los esquemas binarios patriarcales.

Son constantes los relatos de bisabuelas, abuelas y madres que sufrieron violencias físicas, sexuales, emocionales y económicas por parte de hombres alcohólicos, agresores e infieles, que bien podrían ser sus esposos, padres, abuelos o tíos. A esto se suma que muchas de esas mujeres han sido madres cabeza de hogar, razón por la que las estudiantes admiran a sus progenitoras, ya que han aprendido a sobrevivir a pesar de las circunstancias, sacando a sus hijas adelante (Imagen 1).

Imagen 1. Narrativas visuales corpográficas y genealógicas



Nota. La primera imagen es de un árbol genealógico que desemboca en una corpografía que habla sobre las emociones y el lugar que ocupan en el cuerpo. Igualmente, la imagen del centro es una corpografía dentro de un espiral que conforma un ying-yang, al tiempo su árbol genealógico está dentro de las dinámicas de la espiral que lo contiene. El último es un árbol genealógico utilizando tinta china y sombras con lápices.

La experiencia de las madres, que teniendo todo un sistema cultural y político en contra se sobreponen a las circunstancias, es un aspecto que las estudiantes corporizan y representan a través de las corpografías; allí se resalta a las madres como cuidadoras y luchadoras. Sin embargo, vale la pena problematizar esta circunstancia como producto de un sistema patriarcal y capitalista que sobreexplota a las mujeres con doble jornada de trabajo (remunerado y no remunerado).

Las narrativas también construyen y evidencian la dicotomía público-privado, donde los hombres pertenecen o se desenvuelven en lo público, disfrutando de espacios sociales y recreación con otros, mientras que las mujeres permanecen en lo privado, dispuestas al cuidado y las labores domésticas. Aunque, en el caso de que los hombres abandonen el hogar, son ellas quienes ocupan los lugares del trabajo remunerado más precarizado del mercado.

Otro aspecto problemático es la violencia sexual que trasciende y se corporiza en las estudiantes a través del miedo. Cargar con la experiencia de varias familiares víctimas de abuso sexual y violación configura las formas en cómo las estudiantes se relacionan y viven los distintos espacios sociales que ocupan, al punto que el miedo se representa en su zona pélvica, consolidando así una reducción de sus cuerpos a la genitalidad, que se reconoce vulnerable en un contexto de violencia patriarcal.

El papel del padre y de las masculinidades en general, desde las historias de familia, ha sido el de proveedor, hedonista, maltratador y ausente. Los hombres gozan del privilegio de desentenderse de los cuidados, incluso de proveer a las familias. Sin embargo, también se evidencian narrativas donde las masculinidades, no rompiendo con ciertos estereotipos y mandatos, brindan espacios de cariño, cuidado y protección, ofreciendo otros referentes de lo que puede ser lo masculino.

De la Escuela al Barrio

El pasado se devela desde el presente, y es desde el presente que se mira y significa el pasado ampliando la lectura de este. Así pues, se permite ver las condiciones determinantes que abren necesidades de realidad y de construir la misma. A partir de las determinaciones es que se hace posible pensar en la otra cara de la realidad, que es la indeterminada, la que está a determinarse por la voluntad del sujeto a través de la gestión de las fuerzas constituidas dentro de sí.

La producción narrativa sobre sí a partir de las preguntas problematizadoras y el análisis colectivo lleva a que las estudiantes

quieran apropiarse e instalarse en el mundo para incidir en las condiciones dadas que amenazan con reducirlas, lastimarlas y domarlas. Querer romper cadenas de violencia, superar el ausentismo, resignificar el territorio local son las necesidades que van planteando las estudiantes a cada que se cuentan a las demás y escuchan cómo las otras se cuentan. En otras palabras, las estudiantes se ven invitadas a la acción crítica transformadora.

En cuanto a las proyecciones personales, las estudiantes pasan por una crítica al sistema educativo en el cual se han socializado. Esto documentado tras la construcción de unas historietas donde se plasma la experiencia escolar teniendo en cuenta dos hechos históricos propuestos por el maestro de artes como provocadores.

Los estudiantes identifican el sistema educativo como aparato de reproducción de las condiciones de clase social, donde la educación pública que reciben, que señalan como precaria, tiene la función de educar mano de obra barata funcional al sistema económico. Pero no se descarta pensar la escuela desde los puntos de fuga, que permite a las jóvenes, criticar y generar acciones dentro y fuera de ella. Por ende, la crítica a la escuela desemboca tanto en la creación de Bosa foto-historia 181 como en proyectos personales.

Ahora bien, visto que dentro de la escuela existen dinámicas que no permiten una relación directa con el entorno barrial, la acción sobre el territorio fuera del colegio también se hace necesaria. Relación que debe consolidarse en la medida que vamos rompiendo con el ostracismo institucional, que ya se venía trabajando desde el colec-

tivo, semillero de investigación y creación Trinchera: Bosa, Artes, Saberes y Territorios.

Es así como tras haber trazado una historia narrada desde la experiencia de las estudiantes y las familias de las mismas, afianzar una toponimia desde la acción se vuelve un ejercicio que moviliza la formación del proyecto Bosa foto-historia 181, proyecto colectivo que pretende el conocimiento y el reconocimiento de la localidad de Bosa como territorio diverso, cargado de significados positivos más allá de las catalogaciones como territorio peligroso y delincuencial.

En dicho proyecto se enlaza la fotografía como herramienta para el conocimiento y reconocimiento del barrio (herramienta escogida tras la primera reunión que se hizo con quienes quisieron participar en la construcción del proyecto) con los recorridos a pie o en bicicleta de cada una de las UPZ de la localidad. Además, en cada recorrido se abrían espacios de debate sobre las percepciones, las condiciones estructurales del barrio, la importancia del conocimiento del territorio y demás.

Imagen 2. Fotografías del colectivo foto-historia 181



Nota. Fotografías tomadas por participantes del colectivo. La primera a la derecha es en el marco marchas en el 2019, donde se expresaron distintas inconformidades y propuestas críticas nacionales y de nuestra América. La foto de la mitad habla sobre las víctimas de la guerra (las niñas). La última foto se da en un recorrido por el barrio San Bernardino en Bosa. Detrás queda el río Tunjuelito.

Reflexiones Finales

La pedagogía de la potenciación es una propuesta liberadora que se basa en dar herramientas a los individuos para la construcción de subjetividades que reconozcan su historicidad y su territorialidad. Esta historicidad consiste en la capacidad de incidir

en la realidad desde la cotidianidad en conjunto con otros sujetos con quienes comparte o no resistencias. La territorialidad tiene que ver con la apropiación de los distintos territorios corporales y barriales, desde el sentipensamiento sobre este, para cuidarlo y resistir desde él.

La investigación narrativa realizada con las estudiantes de grados 11, del colegio Francisco de Paula Santander de Bosa, permitió recoger la construcción de una heteronarrativa a partir de las herramientas artísticas y de las ciencias sociales. Estas construcciones develan experiencias múltiples que hablan sobre las fuerzas que constituyen a los sujetos, y de las posibilidades de reinterpretar la historia para cambiarla desde las acciones del presente.

La gran lucha y resistencia que se manifiesta es contra un sistema necrótico que amenaza constantemente la vida y la ha amenazado históricamente. Se muestra que las personas han resistido a partir de la desterritorialización y reterritorialización, otorgando sentido a su vida a partir de los vínculos comunales y familiares. También se evidencia la perpetuación de condiciones indignas de vida de las mujeres en un sistema patriarcal, que debe ser problematizado y combatido desde las prácticas cotidianas igualitarias, donde el pensar otras masculinidades posibles no hegemónicas, cuidadoras, corresponsables y afectivas es una posibilidad para seguir trabajando. Pero también, desde acciones que incidan en las estructuras políticas y culturales, para que se permita el crecimiento de las potencias de las personas.

Las acciones sobre el territorio local y nacional son una oportunidad que surge des-

de la escuela, lo que permite decir que, si bien esta es un aparato que está en función de producir un único tipo de individuo, también es un escenario desde el cual emergen propuestas críticas que la cuestionan desde adentro, rompiendo simbólicamente sus muros y saliendo a la calle. En ese mismo sentido, permite ver que la escuela recibe personas que tienen unas realidades y vivencias distintas que, para este caso, fueron escuchadas, resignificadas y validadas como posibilidades de saber, de construcción de poder y de promoción de otras formas de ser.

Referencias

- Bolívar, A. (2009). *La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación: Enfoque y Metodología*. Ed, La Muralla, S.A. Madrid, España.
- Butler, J. (2023). *El género en disputa*. 3ra Edición. Editorial Paidós.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biografía y Educación: Figuras del Individuo Proyecto*. primera edición. Ed, Antrophos; Clacso. Buenos Aires Argentina.
- Deleuze, G. (2015). *La Subjetivación. Curso sobre Foucault*. Tomo III. Primera edición. Editorial Cactus. Buenos Aires, Argentina.
- Foucault, M. (1988). *El Sujeto y el Poder*. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 50, Numero 3, pp. 3-20. UNAM, México. Rescatada de: <http://links.jstor.org/sici?sici=0188-2503%28198807%-2F09%2950%3A3%3C3%3AES-YEP%3E2.0.CO%3B2-A>

- Foucault, M. (2006). Seguridad, Territorio y Población. Curso en el College de France: 1977-1978. Primera edición. *Fondo de Cultura Económica*. Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. (2012). Pedagogía del Oprimido. 2da edición. *Editorial Siglo XXI*. España
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Rev. Educatio siglo XXI*. N. 26, pp. 85-118
- Mannay, D. (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. *Narcea S.A Ediciones*. España
- Mejía-Jiménez, M. (2015). Educación popular en el siglo XXI. *Ediciones desde abajo*. Colombia
- Mora, H. (2018). Para Decirlo Todo Sin Hablar. El Performance y la Configuración de Subjetividad en la Escuela. *Tesis de Maestría en Estudios Artísticos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá Colombia.
- Mora, H., Francisco, S., Y Piñeros, R. (2012). Educación Subjetividad y territorio: a propósito de una experiencia pedagógica en la localidad de Bosa. *Revista Ciudad Paz- ando. Territorios urbanos: viejos y nuevos problemas*. Vol. 5, núm. 1. (pp. 81-94) Bogotá, Colombia.
- Quintar, E. (2006). La Enseñanza Como Puente a la Vida. *Tercera edición*. IPECAL. México DF.
- Quintar, E. (2008). Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización. *IPECAL*. México DF.
- Quintar, E., y Zemelman, H. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. *Entrevista por Rivas, J. RIEDA en línea*. CREFAL. Año 27 / No. 1. IPECAL. Rescatado de: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento6.pdf>
- Torres-Carrillo, A. (2019). La educación Popular. Trayectoria y Actualidad. 2da Edición. *Editorial el Búho*. Colombia
- Torres-Carrillo, A. (2013). Retorno a la comunidad. Ed. *Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)*. Bogotá
- Tuan, Y. (2007). Topofilia: un Estudio de las Percepciones, Actitudes, y Valores sobre el Entorno.
- Zemelman, H. (1998). Sujeto: Existencia y Potencia. Ed, *Anthropos*. México.



Bajo tierra raíz
María Camila Largo

Gabriel García Márquez: Agente del Campo de la Literatura en Colombia

Gabriel García Márquez: Agent in the Field of Literature in Colombia

Absalón Jiménez

Profesor Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UDFJC. Posdoctor en Ciencias Sociales. Doctor en Educación e historiador.
abjimenezb@udistrital.edu.co

Resumen

El objetivo del presente ensayo, en una primera parte, es realizar una discusión del campo de la literatura como objeto de la sociología cultural planteada por Pierre Bourdieu en la segunda mitad del siglo XX, para luego ubicar al escritor Gabriel García Márquez como principal agente en el campo de la literatura colombiana. Es mediante su obra que se crea un juego literario acompañado de reglas, principios organizativos y jerarquías, una ilusión, que es denominado por el mismo García Márquez como realismo mágico y que, como género literario latinoamericano, demanda una particular manera de participar en su obra, no sólo como parte del público lector, sino como intelectual, crítico literario y/o sociólogo del campo.

Palabras claves: sociología cultural, campo literario, ilusión, realismo mágico, intelectual.

Abstract

The objective of this essay, in a first part, is to make a discussion of the field of literature as an object of cultural sociology raised by Pierre Bourdieu in the second half of the twentieth century, and then place the writer Gabriel García Márquez as the main agent in the field of Colombian literature. It is through his work that a literary game is created accompanied by rules, organizational principles and hierarchies, an illusion, which is called by García Márquez himself as magical realism and that, as a Latin American literary genre, demands a particular way of participating in his work, not only as part of the reading public, but as an intellectual, literary critic and / or sociologist of the field.

Keywords: cultural sociology, literary field, illusion, magical realism, intellectual.

Introducción

El presente texto representa una aproximación en torno a la irrupción de la sociología cultural liderada por Pierre Bourdieu, desde su propuesta sociológica relacionista, donde se ubican sus principales categorías de análisis, como lo son: campo, habitus, capital cultural y capital simbólico. Sin duda, su libro *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* (1995) se constituye en la principal guía de análisis sobre este tema que, asociado a la sociología literaria, sirve como base para dar cuenta del establecimiento del campo literario como objeto de indagación en Colombia.

En dicho campo, ubicamos la procedencia de inspiración literaria de García Márquez como parte de la experiencia personal, en el que, producto de su reminiscencia de infancia, se constituyen los principales marcos de memoria para dar cuenta de la creencia en un juego literario (en sus reglas, principios organizativos, jerarquías), visto desde la perspectiva de Pierre Bourdieu como *illusio*, y que toma cuerpo en el realismo mágico.

De hecho, con García Márquez la literatura colombiana conquista la autonomía intelectual, institucional y estética que les permite a los intelectuales de este campo desarrollar un ejercicio de creación propio sin ataduras o dependencias económicas, políticas o ideológicas. Es decir, le permite al artista, en este caso al literato, vivir del arte con cierto nivel de independencia y un grado importante de emancipación¹.

¹ Al examinar el tema, encontramos el libro de Paula Andrea Marín Colorado (2016), *Novela, autonomía literaria y profesionalización del escritor en Colombia* (1926-1970). En dicho trabajo se inspecciona, a través de una serie de diadas de autores, la constitución de la novela en Colombia que, como género literario emergente, se constituye en campo y que, a pesar de sus críticas, puede ser leído desde

Por otro lado, la producción literaria de Gabriel García Márquez, desde sus inicios, se encuentra acompañada de la intención no sólo de participar —desde mediados del siglo XX—, sino también de organizar el incipiente campo de la literatura colombiana ubicando a la poesía, el cuento y la novela. Por último, damos cuenta de su opinión sobre la importancia del otorgamiento del Premio Nobel de Literatura, en 1954 y que décadas después obtendría como un reconocimiento no sólo a Colombia, sino América Latina.

El presente texto reúne una serie de lecturas previas de la vida y comprensión de la obra de Gabriel García Márquez, como también los elementos de análisis con relación a la diada entre sociología y literatura. Se espera que la presente reflexión sirva de insumo interdisciplinar para comprender la participación de García Márquez como un importante agente dentro del campo literario en Colombia.

Irrupción de la Sociología Cultural

La sociología, como disciplina, nos permite establecer las relaciones dadas entre el

la perspectiva de las reglas del arte de Pierre Bourdieu. Lo anterior, en la segunda mitad del siglo XX, cuando la novela colombiana conquista autonomía institucional, intelectual y estética. Por lo demás, para esta investigadora en este tipo de ejercicios es importante la apropiación de la historia del Campo, en esta lógica sitúa en la historia de la literatura colombiana del siglo XX, una serie de diadas compuesta por: 1) José Restrepo Jaramillo con *La novela de los tres* (1926), y Eduardo Zalamea Borda, con *4 años a bordo de mí mismo* (1934), representantes de un supuesto desafío a la «estética neoclásica»; 2) en la década de 1940, un nuevo periodo de ataque directo, aunque limitado, al «campo del poder literario y político», los representantes de esta postura serían Jaime Ardila Casamitjana, con su novela *Babel* (1943), y Jorge Zalamea, con *El gran Burundún* *Burundú ha muerto* (1952); 3) en la década de 1960, sitúa el periodo de conquista de la «autonomía institucional, intelectual y estética» del «campo literario colombiano», con Gabriel García Márquez con *La mala hora* (1962), y Albalucía Ángel, con *Los girasoles en invierno* (1970).

individuo y la sociedad, ya sea desde una perspectiva del conflicto, como también desde una perspectiva funcionalista o interaccionista. En este sentido, debemos ubicar a los tres fundadores de dicha disciplina moderna: **Carlos Marx (1818-1883)**, **Emilie Durkheim (1858-1917)** y **Max Weber (1864-1920)**.

En primer lugar, Carlos Marx, como teórico del capitalismo y de la lucha de clases como motor de la historia, daba cuenta, a través de la categoría de clase social, la necesidad de una conciencia de clase para tomar posición frente a la opresión. En su lectura revolucionaria de la historia, demanda la conciencia de clase proletaria opuesta a la burguesa para lograr los cambios sociales de carácter estructural². Marx, desde su teoría sociológica, se ocupó de manera mínima de temas culturales; por ejemplo, la simple constitución de la escuela transmisora de la cultura, siendo más bien algunos de sus discípulos, como Antonio Gramsci (1916) y Louis Althusser (1970) quienes se preocuparon de estos.

Con esto, se afirma que los principales insumos de la sociología cultural devienen, en un principio, más por los caminos de la sociología funcionalista y la interaccionista que de la sociología del conflicto social establecida por Marx. Aunque luego es Pierre Bourdieu quien retoma parte de sus principios sociológicos de Marx para analizar el tema del capital económico y su relación con el capital cultural y simbólico, como lo veremos a continuación.

2 El marxismo fue primordialmente un método de análisis económico-político, sobre el capitalismo que se vivía a mediados del siglo XIX. Por lo demás, el marxismo es una concepción de mundo que comprende los hechos sociales, económicos, filosóficos y políticos, de manera integral, no fragmentada. Esto se evidencia al consultar su obra principal, *El capital*; Introducción general a la crítica a la economía política, y el *Manifiesto del Partido Comunista*, de 1848, este último escrito con Federico Engels.

Durkheim, como padre de la sociología moderna, es presentado a menudo como el “antiMarx”. En la imagen nueva, Marx es por excelencia el teórico del conflicto, de oposición entre grupos sociales, de transformaciones históricas ineluctables. Durkheim hace lo contrario: su aporte figura bajo la integración y el consenso logrado en las sociedades industriales, pacíficas y estables, que conocen un desenvolvimiento armonioso hacia el capitalismo. Durkheim demarcó profundamente una influencia para las concepciones organicistas en torno al estudio de la sociedad. Así, la división social del trabajo³ ya no es vista como una expresión de la explotación del hombre por el hombre, sino que ella se desenvuelve, igual que en los sistemas biológicos, por una especialización sin más pausa de los órganos que asumen cada una de las funciones específicas (Badie & Birnhoen, 1984, p. 27). Para Durkheim, el progreso de la centralización en el poder es paralelo a los progresos de la civilización. Su interés deviene acerca del origen lejano del sistema social estudiado en la antropología, lo que produjo, como consecuencia, una concepción evolucionista de la transformación de las sociedades.

Para él, instituciones sociales, como el Estado, son el resultado de una necesaria división del trabajo que no responde a circunstancias históricas particulares, sino a una necesaria demanda de la sociedad para encontrar un centro político. Bajo esa visión funcionalista debemos pensar, por ejemplo, sobre la indagación del tema religioso y el sistema de creencias, la relación entre lo sagrado y los profano, como elemento consustancial no sólo de la práctica religiosa, sino

3 De hecho, uno de sus principales libros lleva por título: *La división social del trabajo*, publicado en 1893, en París. Recientemente, a inicios del siglo XXI, se publicó de nuevo en México por la editorial Colofón.

de la institucionalización de la Iglesia.

La práctica religiosa termina siendo funcional a la religión en la medida en que el sistema de creencias no se discute ni se cuestiona por parte del creyente. Algo similar podríamos decir en torno a la institucionalización de la escuela como transmisora de cultura. Hasta épocas recientes, las relaciones entre el maestro y el alumno, institucionalizan unas prácticas —un sistema de creencias—, que reproducían a la escuela sin ser cuestionado por los agentes que allí participaban.

Max Weber, por su parte, es padre de cierto tipo de sociología subjetivista e interaccionista, que abordó temas estructurales, como el fenómeno del capitalismo, pero a través de práctica subjetivas, como la religiosa. En su libro, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, se evidencia cómo, elementos tan subjetivos como el ejercicio de una profesión, la cultura del trabajo y el ahorro promovidas por las iglesias protestantes, entre ellas la luterana y la calvinista, fueron consustanciales en la consolidación del capitalismo (Weber, 1995, p. 87).

De tal manera, se puede decir que cierto tipo de sociología cultural bebe de esta sociología interaccionista weberiana y puede ser vista como parte del complemento de la sociología del conflicto de Marx, en lo que respecta al estudio del capitalismo y su expresión simbólica por medio del arte y en nuestro caso la literatura.

No obstante, la sociología cultural tendría un antes y un después con la obra de Pierre Bourdieu (1984), quien desarrolla su teoría del capital cultural en la segunda mitad del siglo XX. En su propuesta sociológica, rea-

firma una cuarta perspectiva: la relacionista. En ésta, “recoge tanto a Carlos Marx como a Max Weber”⁴, para desarrollar una serie de categorías fundamentales para pensar la cultura o el espacio cultural.

Así, con base en lo discutido, como lo vamos a observar más adelante, el campo de la literatura puede ser interpretado desde la perspectiva sociológica relacionista de Pierre Bourdieu (1995), para quien el Campo —en el que participan agentes e instituciones—, es visto desde tres perspectivas: primero, como un espacio de tensión y lucha de quienes ostentan el capital económico, social y cultural frente a quienes batallan por conquistarlo, en este caso, productores de obras literarias, académicos, sociólogos, críticos literarios y público consumidor;⁵ en segundo lugar, como un sistema de relaciones en el que el autor y su obra se encuentran inmersos en relaciones no sólo del campo cultural, sino intelectual y, por último, el campo visto como un espacio de juego, en el que se debe aprender un conjunto de reglas, acompaña-

4 Consultar a Pierre Bourdieu (1998) *Cosas dichas* (Buenos Aires: Gedisa), la introducción: en uno de sus recopilados “Puntos de referencia”, nos habla de dos pequeños ensayos: “A la vez contra Marx y con Marx” y “A la vez contra Weber y con Weber”. También Bourdieu. (2010). *El sentido social del gusto*. (Buenos Aires: Siglo XXI Editores).

5 El balance realizado por Hernán Maltz (2020) en Argentina, nos aclara que se ha abierto paso desde la década de 1970 la sociología de la literatura, la cual puede ser vista como una subdisciplina de la sociología o como una rama independiente de la sociología cultural. En un primer momento, se podría asumir la sociología literaria como un simple método y la obra literaria su objeto. Pero en el caso específico argentino, dicha sociología de la literatura, se trata de una subdisciplina con una tradición que tuvo como catalizador a los estudiosos de la literatura. De modo que las referencias teóricas de la sociología de la literatura de este país, no suelen apelar a los puntales teóricos de la sociología clásica. Para Maltz, se debe abordar el campo literario como parte de lo social, como un problema que la sociología literaria específica. No obstante, desde nuestra perspectiva, la sociología de la literatura puede estudiar las prácticas de los agentes del campo como también sus textos. Es decir, su producción -su obra-, su nivel de aceptación en el público, la *illusio*, que crea la obra misma, para con sus críticos y lectores.

das de formas correctas de expresar las ideas; es decir, un conjunto de códigos lingüísticos y lógicas racionales con los demás agentes y el público consumidor.

El ilusio toma cuerpo en el concepto de campo como expresión de un juego en el que los agentes demuestran el interés de participar en él, dejándose atrapar por las reglas que lo constituyen. La participación de los agentes en dicho campo varía según la posición, trayectoria, nivel de producción y reconocimiento público. Lo particular de García Márquez es que a la vez que participa como agente en la constitución del Campo literario en Colombia, crea un nuevo juego, el realismo mágico.

La teoría de campo de Pierre Bourdieu, escrita desde 1964, en el libro *Los herederos*, en coautoría con Jean-Claude Passeron debe pensarse en una serie de relaciones objetivas donde el capital económico puede determinar el capital cultural, como también la categoría de habitus que, vista como una práctica social constituida, es desarrollada en 1970, en *La reproducción*, libro que aborda el acto pedagógico como un acto violento que representa violencia simbólica en la medida en que puede reproducir una estructura social inequitativa inherente al capital económico.⁶ Sin embargo, en posteriores libros, a medida que sus categorías van madurando, nos aclara que el habitus, al ser una práctica social es interaccionista, se puede transformar ubicando en una nueva posición a quienes desean participar en el campo de la educación y el campo cultural. Por último, la illusio, da cuenta del interés de los agentes de participar en el campo. En nuestro caso de

la creencia en un juego literario, - acompañada de sus reglas, principios organizativos y jerarquías-. En la medida en que el agente conozca las reglas de juego y se las apropie, puede establecer una relación exitosa en el campo y puede destacarse como agente, en nuestro caso, portador de un capital cultural merecedor de capital simbólico en el campo cultural.

De la Sociología de la Cultura al Campo Literario

De tal manera, es Pierre Bourdieu quien le da relevancia a la sociología cultural en la segunda mitad del siglo XX. Para este sociólogo, quienes participan en el campo cultural tienen un conjunto de intereses comunes, un lenguaje, una complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos; por eso, el hecho de intervenir en la lucha contribuye en la reproducción del juego mediante la creencia en el valor del mismo (Bourdieu, 1984, p.19). Por lo demás, debemos destacar que el análisis de la sociología cultural se constituye en un punto de partida para reconocer los agentes e instituciones que pueden participar en el campo literario, el valor de la obra y la condición del autor.

Así, Bourdieu en su libro, *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* (1995), evidencia que lo importante de indagar es el valor de la obra, superando el posible determinismo biográfico, social o económico con el que se podría sopesar al autor. Por lo demás, su libro ha alimentado la discusión teórica del campo literario hasta la actualidad, constituyéndose en una base de la sociología literaria, ya sea como disciplina o subcampo emergente de discusión.⁷ La sociología

⁶ La primera publicación de Pierre Bourdieu se dio a conocer en 1964, en coautoría con Jean-Claude Passeron, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Luego, con el mismo autor, en 1970, publicaron *La reproducción*.

⁷ La sociología iliteraria, en la Argentina, ha sido fundamental para delimitar el campo de la literatura en

de la literatura aborda, como objeto, un conjunto de obras escritas que se comercializan y se consumen de manera silenciosa; como también la relación entre el autor, su obra, formas de consumo y nivel de aceptación en la sociedad. Busca la comprensión de la literatura sin dar nada como preestablecido, abandonando los prejuicios. Es objetiva, no es celebracioncita, ni establece la obra literaria como un fetiche (Maltz, 2020). Para Pierre Bourdieu, cuando

se desarrollan este tipo de estudios se descubren propiedades específicas propias de un campo en particular, al tiempo que se contribuye al progreso del conocimiento de los mecanismos universales de los campos que se especifican en función de variables secundarias (Bourdieu, 1984, p.135).

El campo literario, como objeto de estudio compartido por intelectuales, críticos literarios y sociólogos de la literatura,⁸ entre otros, logra su especificidad mediante un ejercicio de tensión en el que las disciplinas

ese país, dando cuenta de su proceso de consolidación, la participación de los agentes, los capitales que se encuentran en juego, como también su relación con los demás campos, como el intelectual.

⁸ Debemos reconocer, en el caso de América Latina, que la crítica literaria aparece derivada del estudio de la literatura nacional - cátedras de literatura e historia de la literatura -, en los casos de Brasil y Argentina, que anteceden a la primera mitad del siglo XX, como también al papel preponderante que, en un inicio, jugaron los propios escritores; por ejemplo, el caso de Jorge Luis Borges. Lo anterior, a pesar del avance, los hermanos Viñas, particularmente David, en la consolidación independiente de esta subdisciplina, en el caso argentino. Luego, con el desarrollo de la sociología funcionalista, como disciplina, en la Universidad de Buenos Aires, UBA, liderada por Gino Germani, en la década de 1960, la sociología literaria logra un prisma regional y algo marginal, desarrollándose en universidades menores y de provincia, como también en pequeñas cátedras (Consultar: Blanco, A. y Jackson, L. C. (2011). "Intersecciones: crítica literaria y sociología en la Argentina y Brasil". En: Prismas. Revista de historia intelectual. Vol. 15, núm. 1, pp. 31-51. Universidad Nacional de Quilmes Bernal, Argentina).

que participan no ponen en juego su axiomática fundamental y respetan unas reglas de objetivación en torno a este campo, como son las obras literarias. Para Pierre Bourdieu, el campo literario:

Es un campo de fuerzas que se ejercen sobre todos aquellos que penetran en él, y de forma diferencial según la posición que ocupan (por ejemplo, tomando puntos muy alejados, la de un dramaturgo de éxito o la de un poeta de vanguardia), al tiempo que es un campo de luchas de competencia que tienden a conservar o a transformar ese campo de fuerzas. Y las tomas de posición (obras, manifiestos o manifestaciones políticas, etc.), que se pueden y deben tratar como un «sistema» de oposiciones para las necesidades del análisis, no son el resultado de una forma cualquiera de acuerdo objetivo, sino el producto y el envite de un conflicto permanente. Dicho de otro modo, el principio generador y unificador de este «sistema» es la propia lucha (Bourdieu, 1995, p.321).

La obra literaria establece una particular relación entre la realidad universalmente compartida por los sujetos y la *illusio*. En primer lugar, existe una realidad social universalmente garantizada como ilusión colectiva en la que la gran mayoría, gente del común, habitamos. Sin embargo, la *illusio* es vista como una segunda realidad en la que quieren vivir unos pocos que participan en un particular juego, el juego literario. Así, la *illusio* se ve afectada en la obra literaria por tres factores: la realidad del autor, la realidad que crea la obra misma y la realidad en la que participan los lectores, es decir el público. La *illusio*, como una creencia colectiva

en el juego, es producto y condición de funcionamiento de éste:

De lo cual se desprende que sólo se puede fundar una verdadera ciencia de la obra de arte a condición de liberarse de la *illusio* y de suspender la relación de complicidad y de connivencia que vincula a todo hombre culto con el juego cultural para constituir ese juego en objeto (Bourdieu, 1995, p. 337).

Lo anterior, sin olvidar por ello que esta *illusio* forma parte de la realidad misma que se trata de comprender. En esta lógica, también resulta necesario romper con el discurso de celebración que se piensa como acto de «recreación» que reedita la «creación» original. No hay que olvidar que este discurso y la representación de la producción cultural no busca consolidar la obra como fetiche.

Así, el autor ubicado en su campo —el literario—, decide crear reglas y principios organizativos en la *illusio*, para hacer de la literatura un duplicado de la realidad, un mundo tan bien estructurado como el real. Gabriel García Márquez entra de lleno en el “juego serio” de la literatura, ocupando así un lugar definido en el interior del campo social, el campo de la realidad. De hecho, el “realismo mágico”, como nuevo género literario latinoamericano creado por él, en la década de 1970, se constituye en un Campo en el que se invita al lector a menospreciar lo real, a apreciar lo asombroso y a jugar con lo histórico.

El Realismo Mágico Como *Illusio*

El texto en el que mejor se recoge la vida vista como experiencia de Gabriel García

Márquez es su autobiografía, *Vivir para contarla* (2002). Dicha memoria inicia su relato en febrero de 1950, cuando se dirige con su madre a Aracataca, a vender una herencia familiar —la casa materna—, y en momentos en que quería notificarle a su padre la decisión de no seguir estudiando derecho sino la de ser escritor. El viaje lo que hace es confirmar esta última decisión, pues termina de recuperar la memoria de infancia y la memoria familiar como principal fuente de inspiración literaria; además, dicho viaje fue fundamental en la orientación y camino literario que iba tomar su obra. El viaje realizado con su madre, “lo rescata del abismo en el que se encontraba, pues su obra debía sustentarse con los recuerdos de un niño de siete años sobreviviente de la matanza pública de 1928 en la zona bananera” (García, 2002, p.439).

Este viaje es fundamental, pues tomando las herramientas de Bourdieu, se podría decir que allí toma cuerpo, la intención de jugar en serio en el campo literario como novelista; es decir, se constituye la *illusio* de García Márquez, que sin desmarcarse del todo de la realidad social y la experiencia histórica, toma cuerpo el realismo mágico en el que trasporta a sus lectores y críticos a otra esfera de tiempo y espacio para lograr su comprensión y encontrar un valor a sus escritos.⁹ Sin duda, esta segunda realidad en la que participan sus lectores y críticos, va tomando cuerpo en la medida en la que consulta los primeros borradores de sus escritos con otros autores; pero es en este viaje del re-

⁹ García Márquez reconoce que entre los literatos que influenciaron su obra se encuentra William Faulkner (1897-1962), quien en sus novelas aborda el tema de la familia, el amor y el odio, siendo el mismo autor un testigo que narra, en primera y tercera persona, de acuerdo a las circunstancias. García Márquez reconoce que desde muy joven lo rastreó con sigilo sangriento de cuchilla de afeitar para descartarlo como un retórico astuto y reconocerlo como un gran literato del siglo XX, mucho antes de que le entregaran el Premio Nóbel de Literatura, en 1949.

cuerto infantil y familiar que termina de definir su propuesta macondiana de escritura.

Recuerda García Márquez que este viaje —denominado por él como el viaje del recuerdo— se realizó por agua y tierra, atravesando uno de los brazos del río Magdalena para luego, en tren, llegar a Aracataca. En ese viaje pasan por una plantación de banano de un nombre sonoro, ¡Macondo!, y decide poner en sus novelas ese nombre a un pueblo, mitad real y mitad imaginado. El principal escenario de su novela no se desarrollaría ni en Aracataca ni en Barranquilla, sería en Macondo. Otro recuerdo que tiene en la travesía con su madre es el título frustrado de otra de sus novelas, “La casa”, que terminaría siendo absorbida como parte del escenario en al menos tres de sus novelas: *La Hojarasca*, *Cien Años de Soledad* y *El coronel no Tiene Quien le Escriba*.

Del recuerdo de infancia de García Márquez se evidencia la manera como la familia y la casa se constituyen en el principal “marco de la memoria”¹⁰ para evocar el recuerdo, pero en el caso de García Márquez, es la principal fuente de inspiración de sus más destacados escritos. Con base en la tradición oral, crea un realismo sobrenatural —la ficción de la ficción—. En sus palabras: “El modelo de la epopeya como la que yo soñaba no podía ser otro que el de mi familia, que nunca fue protagonista y ni siquiera víctima de algo, sino testigo inútil y víctima de todo”

¹⁰ En esta lógica, el sociólogo Maurice Halbwachs manifiesta cómo el tema de la memoria exige un marco de la memoria que no es más que la presencia de una comunidad afectiva, debido a que llevamos con nosotros, efectivamente, sentimientos e ideas que tienen origen en otros grupos reales o imaginarios. Los marcos de la memoria son la familia, la escuela, la iglesia, el pueblo (Consultar: Halbwachs, M. (1950). *Memoria y sociedad*). De manera paradójica, es más o menos en esta lógica, algo desordenada, que García Márquez nos narra su experiencia de infancia en *Vivir para contarla*.

(García, 2002, p.438).

En este viaje reconoce que, hasta la adolescencia, por lo general, la memoria tiene más interés en el futuro que en el pasado. Así que los recuerdos de la casa, de su familia extensa, de su infancia y de su pueblo —Aracataca— no estaban tan idealizados por la nostalgia, y que se reafirman en este viaje como principal fuente de inspiración literaria.

Desde la perspectiva de García Márquez, la vivencia es consustancial al recuerdo, pero acompañado en sus novelas de la imaginación histórica que acompañaron sus relatos en varias de sus escritos. *En Vivir para contarla*, desde el inicio, García Márquez se define como parte de la cultura caribe con la cual tiene una identificación absoluta, esencial e indiscutible en su formación como ser humano y escritor. Reivindica esta relación cultural desde su infancia (Jiménez, A., 2024), particularmente con los ancestros guajiros de la ciudad de Barrancas, de quienes heredó una especie de castellano sin huesos, con destellos radiantes del dialecto indígena Chon.

Para García Márquez, sus padres —Luisa Márquez y Gabriel Eligio García— eran narradores excelentes, de hecho. En Aracataca, su mamá siendo una niña terminaría de hacerse mujer adulta y se enamoraría del telégrafo del pueblo, personajes que le servirán de inspiración en *El amor en los tiempos de cólera*. En esta novela, su madre encarna a Fermina Daza y su padre a su eterno enamorado, Florentino Ariza. Pero en la obra literaria modifica la relación de amor, debido a que los protagonistas no se casan y esperan hasta el final de sus días para reconocer —ya octogenarios— el amor que sintieron mutuamente durante toda la vida.

Sus padres se casan el 11 de junio de 1926, en Santa Marta, y él nace el 6 de marzo de 1927, en Aracataca, provincia del Magdalena. Nos comenta que su papá fue un hombre difícil de vislumbrar y complacer. Siempre fue mucho más pobre de lo que parecía y tuvo a la pobreza como un enemigo abominable al que nunca se resignó ni pudo vencer.

En la casa del abuelo materno, en Aracataca, se impregnaría de la tradición oral, acompañado de las costumbres y de la gastronomía de la región, que nunca olvidó como parte de su esencia Caribe. En sus palabras:

En la estación del tren de Aracataca, el día estaba incompleto mientras no llegara noticias de quién nació en Barrancas, a cuántos mató el toro en la corralaja de Fonseca, quién se casó en Manaure o murió en Riohacha, cómo amaneció el general Socarras que estaba grave en San Juan del Cesar..., nada se comía en casa que no estuviera sanado en el caldo de las añoranzas: la malanga para la sopa tenía que ser de Riohacha, el maíz para las arepas del desayuno debía ser de Fonseca, los chivos eran criados con la sal de La Guajira y las tortugas y las langostas las llevaban vivas de Dibuya (García, 2002, p. 82).

Su concepto de familia, en varios de sus apartes, es el de una familia extensa, integrada por abuelos, tías abuelas —maternas y paternas—, tíos y empleados del servicio. Pero poco a poco se redujo al núcleo familiar, al de papá, mamá y los hermanos. Así, nos comenta que una vez muere el abuelo Papalelo, en 1935, la familia sin abuelos ni tíos ni criados, se redujo, entonces, a los padres y a los hijos, que ya eran seis: tres varones y tres mujeres, en nueve años de matrimonio.

El viaje de García Márquez a Aracataca lo realiza en 1950, con su madre, cuando él tenía veintitrés años, y para su haber tenía un bachillerato completo y bien calificado en un internado oficial, dos años y unos meses de derecho —caótico— y un periodismo empírico, con el que buscaba defenderse económicamente. En su relato, el Nóbel sigue describiendo, ante todo, el entorno espacial en el que nació y vivió su infancia:

La provincia de Aracataca tenía la autonomía de un mundo propio y una unidad cultural compacta y antigua, en un cañón feraz entre la Sierra nevada de Santa Marta y la serranía del Perijá, en el Caribe colombiano. Su comunicación era más fácil con el mundo que con el resto del país, pues su vida cotidiana se identificaba mejor con las Antillas por el tráfico fácil de Jamaica y Curazao y casi se confundía con Venezuela por una frontera de puertas abiertas que no hacía distinciones de rango y colores. Del interior del país que se cocinaba a fuego lento en su propia sopa, llegaba apenas el óxido del poder: las leyes, los impuestos, los soldados, las malas noticias incubadas a dos mil quinientos metros de altura y a ocho días de navegación por el río Magdalena en un buque de vapor alimentado por leña (García, 2002, p. 83).

La relación centro-periferia en el país, desde la colonia y aún a inicios del siglo XX, había marcado la tensión entre un mundo caribe y un mundo andino —entre los costeros y los cachacos—, que sólo se terminarían de encontrarse a finales del siglo XX como una sola nación a través de canales culturales, como la literatura, la música, la danza, el deporte, el papel de la radio y la televisión.¹¹

11 Sin duda, para Néstor García Canclini, la radio, el

Dichos canales culturales —en este caso el literario— nos aclararían que estas diferencias de idiosincrasia hacían parte de un país plural y muy rico, en términos culturales, del cual hoy nos sentimos orgullosos buena parte de los colombianos.

Para García Márquez, el municipio de Aracataca estaba muy lejos de ser un remanso de paz, pues había nacido como un caserío indígena chimilla, y entró a la historia con el pie izquierdo como un remoto corregimiento sin Dios ni ley del municipio de Ciénaga, más envilecido que acaudalado por la fiebre del banano. Su nombre no es de pueblo sino de río, que se dice ara en lengua chimilla y cataca, que se condiciona al que mandaba. Por eso, los nativos la llamaban Cataca y en sus memorias el escritor lo define como Cataca.

Dicho municipio, conocido hoy en día por los colombianos como Aracataca, sería un escenario cercano a la masacre de las bananeras en 1928, de la cual siempre escuchó hablar como parte del recuerdo familiar y principal razón para que los norteamericanos de la United Fruit Company se fueran del país, entrando Aracataca en el olvido de la nación. Los colombianos nunca supieron a ciencia cierta si en la masacre hubo tres, trescientos o tres mil muertos. Fue Gabriel García Márquez quien colocó la cifra de los tres mil muertos en dicha masacre, en su novela *Cien años de soledad*, constituyéndose desde entonces en parte del relato oficial. Lo único cierto en la región era que los responsables de la masacre bananera fueron los cachacos, usufructuarios únicos de poder político.

García Márquez nos cuenta que, desde cine y la televisión, entre otros, contribuyeron a unificar a las sociedades latinoamericanas y conformarnos la idea moderna de nación (Consultar: Martín-Barbero, J. (1989). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, p. 24).

su nacimiento, oyó repetir sin descanso que las vías del ferrocarril y los campamentos de la United Fruit Company fueron contruidos de noche, porque de día era imposible agarrar las herramientas recalentadas por el sol. Nos recuerda que el origen de todas las desgracias de Aracataca había sido la matanza de los obreros por la fuerza pública. La compañía se había ido por siempre jamás y los gringos no volverían nunca. En dicho momento se inicia la desgracia en esa tierra del olvido. En su relato afirma que

Lo único cierto era que se llevaron todo: el dinero, las brisas de diciembre, el cuchillo del pan, el trueno de las tres de la tarde, el aroma de los jazmines, el amor. Sólo quedaron los almendros polvorientos, las calles reverberantes, las casas de madera, y techos de zinc oxidadas con sus gentes taciturnas, desbastadas por sus recuerdos (García, 2002, p. 38).

Sin duda, Aracataca, como escenario en el que vivió su infancia, se constituye en un marco de la memoria que le sirve de excusa para ambientar sus principales novelas. Aracataca, como una “tierra del olvido”, es un pueblo olvidado por el Estado central, dueño de sus propios dramas y de una memoria colectiva que García Márquez atrapa por medio de la memoria familiar y de un marco

de experiencia espacial.¹² El carácter público

¹² Los marcos sociales cumplen tres funciones: de ubicación, de selección y de integración. A través de la función locativa, el individuo se coloca en el interior de un campo simbólico con el cual define la situación en la que se encuentra y traza las fronteras que delimitan el territorio de sí mismo (self). Mediante la función selectiva, una vez que ha definido las fronteras y los contenidos de la situación, se encuentra en condiciones de ordenar sus preferencias y de elegir unas alternativas y descartar otras. Con la función integrativa articula el pasado, el presente y el futuro en su biografía. Consultar: Sociológica (México) versión On-line. ISSN 2007-8358 versión impresa ISSN 0187-0173. Sociológica (Méx.) vol. 33, núm. 93, Ciudad de México, ene./abr. 2018, Aquiles Chihu Amparán, “Los marcos de la experien-

de esta memoria transcrita por García Márquez en sus libros se entremezcla con parte de la memoria histórica del país.

García Márquez, con su obra, tuvo la capacidad de crear un nuevo género literario, la ficción de la ficción definido como el realismo mágico, en el que como agente del campo crea una *illusio* que compromete a sus lectores y críticos literarios que deben valorar sus libros en ese contexto, en el que la realidad en la que vivió el autor es consustancial a la realidad que crea la obra misma y la realidad en la que participan los lectores; es decir, el público.¹³ La *illusio*, como una creencia colectiva en el juego, toma cuerpo en su obra, aspecto que se evidencia cuando leemos *La hojarasca*, *Cien años de soledad* y *El coronel no tiene quién le escriba*, novelas en las que Macondo es confundida con Aracataca por su afinidad en el tiempo, el ambiente de tranquilidad sonsa en la que se vive y el tipo de dramas de sus pobladores en la Colombia de la primera mitad del siglo XX.

El Campo Literario Colombiano

Gabriel Gracia Márquez, desde muy joven, siempre estuvo inmerso en el mundo de los intelectuales y los artistas colombianos, como los pintores Alejandro Obregón y Cecilia Porras; visitaba los cafés literarios, como el Café Molino, en Bogotá, ubicado en la Avenida Jiménez de Quesada, lugar de reunión de poetas donde conoció a la dis-

cia”

¹³ En el círculo de lectura de Barranquilla en 1950, en la Librería Mundo, en sus primeros borradores le hacen ver la necesidad de manejar el uso de la primera y la tercera persona, como también la noción de espacio en lo que sería su obra. La novela teniéndolo a él como principal testigo no podía tener como escenario Barranquilla tampoco Aracataca. Sus compañeros le hacen ver que una era la Atenas de Sófocles y otra la de Antígona, lo que lo llevó a pensar años después de crear en su imaginación histórica a Macondo como escenario novelesco

tancia a León de Greiff, como también, los cafés de la Calle 14, como El Winsor, lugar de encuentro de la clase política del país. En la costa Caribe visitaba la Librería Mundo, en Barranquilla, centro de reunión de periodistas, escritores y políticos jóvenes, quienes estaban muy pendientes de las novedades editoriales que llegaban desde Buenos Aires, Argentina, particularmente la editorial Losada; como también el Fondo de Cultura Económica cuya sede central quedaba en México; gracias a estas editoriales fueron admiradores precoces de Jorge Luis Borges y de Julio Cortázar.

En su breve etapa como estudiante de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Colombia, en Bogotá, fue condiscípulo y amigo de Camilo Torres Restrepo y Luis Villar Borda. Así mismo, en sus épocas de universitario, se hizo amigo Plinio Apuleyo Mendoza, destacado analista político, quien terminaría años después convirtiéndose en un intelectual de derecha.

García Márquez, como intelectual, comenzó a escribir cuentos y crónicas que rápidamente fueron publicados en el diario bogotano, *El Espectador*, desde 1946. Para el siguiente año, en septiembre de 1947, siendo aún estudiante de derecho de la Universidad Nacional de Colombia, publica su primer cuento de relevancia nacional en respuesta al crítico Eduardo Zalamea Borda, quien no veía futuro en las jóvenes generaciones para la literatura colombiana.¹⁴

¹⁴ La literatura de Colombia se refiere al conjunto de producciones literarias creadas, desde la época del Nuevo Reino de Granada, hasta los tiempos actuales, a lo que se añade la literatura oral de los indígenas, recopilada primero por los cronistas de Indias, y luego por investigadores. Para García Márquez, la referencia al conjunto de producciones literarias creadas en Colombia tenía que ver desde la época del Nuevo Reino de Granada hasta los tiempos actuales, ubicando la poesía, el cuento, la novela y la crónica.

García Márquez, — siendo aún muy joven—, se siente aludido y responde a esta crítica, mostrándose así, desde los diecinueve años de edad, que iba no sólo a participar del campo literario, sino que lo iba a terminar de constituir. Así, recuerda que le publicaron su cuento “La tercera resignación”. De acuerdo a [Winston Manrique \(2022\)](#), lo hace bajo el influjo de Frank Kafka y las resonancias, conscientes o no, de su nacimiento el 6 de marzo de 1927, cuando sus padres y abuelos pensaron que no viviría un domingo lluvioso. La escritura de este texto le trajo a la memoria el tono con que su abuela materna, Tranquilina, contaba las cosas, «con cara de palo». Entonces pensó que si lo narrado por Kafka, convertir a una persona en escarabajo para reflexionar sobre diferentes aspectos del ser humano y la vida se podía hacer, él contaría la historia de su infancia en casa de sus abuelos con sus propios recursos. “La tercera resignación” narra la historia de un niño muerto que vive en un ataúd y crece en su casa con un ruido en su cabeza que no lo deja dormir.

Gabriel García Márquez se mete, de este modo, con un cuento kafkiano de infancia en la vitrina de los jóvenes escritores reconocidos a nivel nacional, comenzando desde entonces una carrera vertiginosa, escribiendo editoriales y cuentos que le publicaron desde joven los diarios *El Espectador* y *El Tiempo* en Bogotá, como también *El Heraldo* en Barranquilla. De hecho, sería por medio de la crítica literaria de la época en que comienza a participar en las discusiones propias de la literatura colombiana, incorporándose luego como editor y periodista empírico en *El Espectador* de Bogotá y *El Heraldo* de Barranquilla, cuando tenía apenas 23 años. Entre 1951 y 1955 perfecciona las técnicas del periodismo, de los títulos y, sobre todo, de

los comienzos para atrapar al lector. Como periodista y escritor, no solo escucha lo ocurrido, va más allá: profundiza en la exploración de una armonía entre la verdad de los hechos, pero contada con escritura narrativa, con elementos prestados de la literatura ([Manrique, 2022](#)).

Ya como intelectual, desde joven, organiza el Campo de la literatura en Colombia, con el fin de participar en él de manera destacada. Desde sus análisis, se debía examinar en primer lugar la poesía que —desde la perspectiva del entonces vivo Pablo Neruda—, debía ser un arma política. Así, García Márquez nos comenta en sus memorias que la primera expresión literaria que se consolida en Bogotá, desde el siglo XIX, es la poesía liderada por José Asunción Silva, el romántico sublime; también participaba Rafael Pombo, clásico de la fábula infantil colombiana, y el gran lírico Eduardo Castillo, Alberto Ángel Montoya, un poeta contemporáneo suyo de regular producción, y el maestro León de Greiff, a quien espío en su juventud en el Café Molino de Bogotá. La novela en Colombia era más bien escasa, destacándose la novela romántica de Jorge Isaac, en 1867, *La María*; ubicando luego muchas, sin mayores resonancias, como la de José María Vargas Vila, *Aura o las violetas*, en 1887, su novela estelar. De la colonia, sobrevivía *El Carnero*, escrita entre 1600 y 1638, por Juan Rodríguez Freile, siendo un relato desmesurado y libre de lo vivido en la Nueva Granada durante este tiempo. También se destaca *La Vorágine*, de José Eustasio Rivera, en 1924; *La marquesa de Yolombó*, de Tomás Carrasquilla, en 1926, y *Cuatro años a bordo de mí mismo*, de Eduardo Zalamea, en 1950 ([García, 2002, p. 307](#)).

Como se observa, el joven Gabriel García Márquez había organizado el incipiente es-

cenario de la literatura colombiana, leyendo a los anteriores autores de manera detenida, dando cuenta, así, desde su juventud, de la abierta intención de participar en la novela como género literario. En dicho género se sentía con las suficientes cualidades para destacarse no sólo en Colombia, sino en América Latina. Desde su particular mirada ninguno de los novelistas colombianos había logrado vislumbrar la gloria, evidenciando, además, que Bogotá, en términos literarios a mediados del siglo XX, seguía en el siglo XIX, acentuando una nostalgia hacia la poesía y reclamando una ausencia de novela.

Luego, es para 1950 cuando él da a conocer su explícita intención de participar en la novela como género en el momento en que discute sobre el Premio Nobel de Literatura; lo anterior, cuando fue postulado el venezolano Rómulo Gallego Freire, respaldado por una obra seria, justamente divulgada, aunque también inexplicablemente sobrestimada (García, 2015, p. 217). En dicho artículo, a la vez que desataca el premio ya obtenido por la poeta chilena, Gabriela Mistral y la obra de Pablo Neruda, reclama por qué la obra de William Faulkner, estando ya traducida en varios idiomas, en 1949 el premio Nobel hubiera sido declarado desierto, cuestionando de paso la objetividad “intelectual” con la que era otorgado dicho reconocimiento.

De hecho, García Márquez, para mediados de siglo XX, realiza un cuestionamiento muy autónomo y objetivo de la relación de la literatura, su producción y su campo.¹⁵

¹⁵ Con la intervención de Gabriel García Márquez, en 1950, se evidencia que el universo literario es autónomo e independiente de la política. El historiador Fernand Braudel, ya había identificado la independencia del campo artístico del político y del económico en la Europa que salía del medioevo. Para Pascalle Casanova (2002), la literatura es irreductible al fenómeno nacional, además de que el espacio artístico y su desarrollo es independiente de la esfera económica o política mundial. En el universo literario se

La lucha consiste en apropiarse del poder de definición de los límites del campo literario y de sus formas legítimas de capital. El campo literario en Colombia es un espacio en el que participan los escritores, pero también las casas editoriales, las revistas de crítica, las instituciones públicas y privadas de apoyo a la creación, los grupos literarios y los lectores.

Retomando a Bourdieu como argumento de autoridad, podemos decir que en las sociedades modernas el acontecimiento —en este caso del campo literario colombiano— ocurre gracias a la orquestación entre los agentes del campo, el cual llega a un estado crítico y otros agentes, dotados de disposiciones semejantes, porque están producidas por condiciones sociales de existencia semejantes, lo que se constituye en una identidad de condición (Bourdieu, 2007, p. 224).

En Colombia, para la segunda mitad del siglo XX, es mediante la obra de García Márquez, particularmente en la novela como género, que el campo literario conquista autonomía institucional, intelectual y estética. La investigadora Paula Andrea Marín Colorado, desde la mirada de Bourdieu, nos aclara que:

La primera alude a la posibilidad de los escritores de «vivir de la pluma», una posibilidad que solo se realiza con la extensión del público lector y el mercado editorial. En cuanto a la «autonomía ideológica», esta tiene que ver, según la autora, con la formación de un «pensamiento independiente», es decir, un pensamiento ajeno a los «partidos tradicionales» (liberal y conservador). Finalmente, la «autonomía estética»

constituye un tipo de capital reconocido como clásico y universal, cuya historia literaria es valorada como prestigiosa, dotada de un volumen de capital superior.

alude a la afirmación, por parte de los novelistas, de una «estética pura», reconocible en sus obras cuando «lo ético y lo estético no son aspectos excluyentes» (Marín, 2016, p. 11).

Para Andrea Marín Colorado, en el caso latinoamericano —sin desconocer las críticas de Beatriz Sarlo y Carlos Altamirano—, en cuanto a la imposibilidad de aplicar a la teoría del campo literario en nuestra región, por una supuesta “falta de tradición literaria” (2001, p. 159); como también las falencias de la sociología literaria y su tensión interna entre el estudio del texto como fetiche o el contexto literario como elemento que puede terminar siendo marginal. Se debe buscar un equilibrio entre autor, libro y contexto, para estudiar el afianzamiento del campo de la literatura en Colombia que, de acuerdo con su perspectiva, se consolida de manera autónoma en la década de 1970. En su análisis nos termina de aclarar que, según Bourdieu la autonomización del campo literario tiene que ver con la separación de este del campo del poder político y religioso. Esta separación se da a partir de una «despolitización» y de una asimilación de la «estética pura», las cuales derivan en una «política de la pureza» (Bourdieu, 2005, pp.189-190).

Cuando el campo intelectual se independiza del campo del poder político surge el campo literario, pues para Andrea Marín (2014), si el intelectual ya no puede legitimar su actuación pública a través de su pertenencia al poder político debe buscar otras vías de validación de la letra, de su palabra, en el campo intelectual. Esta vía será la delimitación de los saberes y la búsqueda de un lenguaje especializado para cada uno de ellos; en el caso de la literatura, será el lenguaje especializado, que se materializa en el ejercicio

de la crítica literaria y que se dirige a un lector, también especializado, con una competencia estética, quien puede comprender las directrices trazadas por la «estética pura» en el campo de la producción artística. El campo de la literatura colombiana se constituye muy a la par de lo ocurrido en nuestra región para la década de 1960, cuando se termina de consolidar el Boom latinoamericano de la literatura.¹⁶

Consideraciones Finales

Realizar este tipo de ejercicios inspirados en la sociología cultural y la sociología literaria como rejilla de apropiación del campo literario, se constituye en un ejercicio de gran valía académica, basándonos en cierto nivel de desconocimiento que se tiene del tema de las reglas literarias de Pierre Bourdieu como herramienta de análisis en Colombia.

Es en la segunda mitad del siglo XX, a pesar de sus críticas que se constituye el campo literario colombiano, liderado ante todo por los escritores, más que sus críticos, quienes, desde inicios de siglo, a través de sus nove-

16 En este mismo contexto de la discusión en 1962, Luis Harss, escritor chileno y profesor de Letras, publicó en la editorial neoyorquina Harper & Row, el libro: *Los nuestros*. Se trató en su época de una obra de entrevistas con diez escritores latinoamericanos estableciendo una panorámica de la literatura de nuestro continente y muestra su pluralidad de tendencias literarias y su convivencia entre varias generaciones de autores. Sin pretenderlo, establece el canon de lo que se conocería como “Boom latinoamericano”. En Los nuestros están nombres consagrados como Alejo Carpentier, Miguel Ángel Asturias, Jorge Luis Borges, Juan Rulfo, Juan Carlos Onetti Julio Cortázar; emergentes y recién premiados como Carlos Fuentes y Mario Vargas Llosa, un brasileño como João Guimarães Rosa, y uno desconocido llamado Gabriel García Márquez que había publicado las novelas *La hojarasca*, *El coronel no tiene quien le escriba* y *La mala hora* y el volumen de cuentos *Los funerales de la Mamá Grande*. Luego, el libro es re-editado en la ciudad de Buenos Aires por la editorial Suramericana a finales de la misma década.

las, le dieron piso a lo que Gabriel García Márquez definió, hacia 1950, con cierto nivel de presunción, como un espacio incipiente integrado por trabajos que no habían logrado la gloria y reconocimiento internacional.

Gabriel García Márquez no sólo se consolida como el principal agente en el campo, sino que constituye un nuevo género literario en América latina —el realismo mágico—, acompañado de reglas, principios organizativos y jerarquías. Este nuevo género a manera de un *illusio*, que demanda la intención de participar en su obra va comprometiendo a lectores y críticos en su particular forma de narrar, - en primera y tercera persona-, una serie de hechos de los que fue testigo, desde su experiencia infantil, familiar y local, acompañada de un alto grado de imaginación.

Finalmente, la Academia Sueca el día jueves 21 de octubre de 1982 dijo que le concedía el Nobel por sus novelas y cuentos, “en los que lo fantástico y lo realista se combinan en un mundo de imaginación ricamente compuesto, que refleja la vida y los conflictos de un continente”. La Academia lo decía por sus novelas *La hojarasca* (1955), *El coronel no tiene quien le escriba* (1961), *La mala hora* (1962), *Cien años de soledad* (1967), *El otoño del patriarca* (1975) y *Crónica de una muerte anunciada* (1981). Y por sus volúmenes de cuentos *Ojos de perro azul* (1955), *Los funerales de la Mamá Grande* (1962) y *La irresistible y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada* (1972).

Como lo discutimos la obra literaria establece una particular relación entre la realidad universalmente compartida por los sujetos y la *illusio*. En primer lugar, existe una realidad social universalmente garanti-

zada como ilusión colectiva en la que la gran mayoría —gente del común— habitamos. Sin embargo, la *illusio* en literatura puede ser vista también como una segunda realidad en la que quieren vivir unos pocos que participan en un particular juego, el juego literario.

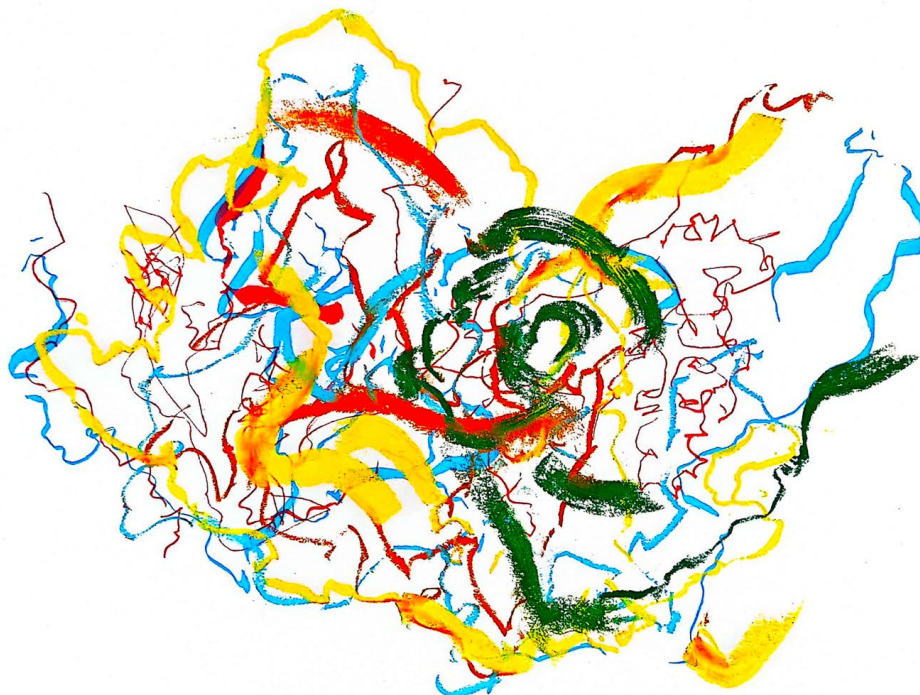
Así, el autor ubicado en su campo —el literario—, decide crear reglas y principios organizativos para hacer de la literatura un duplicado de la realidad, un mundo tan bien estructurado como el real. Gabriel García Márquez entra de lleno en el “juego serio” de la literatura, ocupando así un lugar definido en el interior del campo literario como agente. De tal manera, su obra crea un juego literario que transporta a sus lectores en tiempo y espacio a la Colombia macondiana de la primera mitad del siglo XX, en el que se invita al lector a menospreciar lo real, a apreciar lo asombroso y a jugar con lo histórico.

El campo de la literatura colombiana se constituye en un escenario importante de producción para las generaciones recientes de escritores, algunas de ellos no tan jóvenes, para seguirlo alimentando con su producción literaria abriéndoles de paso espacio a quienes participan en el análisis y crítica de dicha producción.

Referencias

- Althusser, Louis (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. París.
- Barbero, J. Martín-(1989). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Blanco, A. y Jackson, L. C. (enero-julio de 2011). "Intersecciones: crítica literaria y sociología en la Argentina y Brasil". En *Prismas. Revista de historia intelectual*. Vol. 15, núm. 1, pp. 31-51. Universidad Nacional de Quilmes Bernal, Argentina.
- Bertrand, B. y Birnhoen, P. (1984). *Sociologie de l'état*. Paris: Pleeril. (Traducción de Absalón Jiménez B.).
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2005). *Intelectuales, política y poder*. Trad. Alicia Gutiérrez. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2007). *Homo academicus*, México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron (2003). Jean-Claude Passeron, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron (2001). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Proa.
- Casanova, P. (2002). "Del comparatismo a la teoría de las relaciones literarias internacionales". En: *Revista Anthropolos*. Huellas del conocimiento, núm. 196, pp. 61-70).
- Durkheim, E. (2007). *La división social del trabajo*. México: Colofón.
- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. Bogotá: Editorial Norma.
- García Márquez, G. (2015). *Textos costeños I*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Gramsci, Antonio (1916). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Madrid: Nueva Visión.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva* (1950). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Harss, Luis (1969). *Los nuestros*. Buenos Aires: Suramericana.
- Jiménez A., (2024). "Gabriel García Márquez. Una mirada a su infancia como fuente de inspiración literaria". En *Revista de Antropología Experimental*. Universidad de Jaén de España, año 2024. N° 24.

- Manrique S. Winston (2022). "García Márquez, 15 momentos que lo llevaron a ganar el Nobel de Literatura". WMA-GAZIN. [HTTPS://WMAGAZIN.COM/RELATOS/GARCIA-MARQUEZ-15-MOMENTOS-QUE-LO-LLEVARON-A-GANAR-EL-NOBEL-DE-LITERATURA-1/](https://wmagazin.com/RELATOS/GARCIA-MARQUEZ-15-MOMENTOS-QUE-LO-LLEVARON-A-GANAR-EL-NOBEL-DE-LITERATURA-1/)
- Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Marx, C. (1959). *El Capital*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, C. (2001). *Manifiesto del Partido Comunista*. (1848). Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Marx, C. (1974). *Introducción general a la crítica de la economía política* (1857). México: Siglo XXI Editores.
- Marín Colorado, P. A. (2016). *Novela, autonomía literaria y profesionalización del escritor en Colombia (1926-1970)*. Medellín: La Carreta.
- Marín Colorado, P. A. (2014) "Eco (1960-1984) y las dinámicas del campo literario colombiano de mitad del siglo XX": En: *Revista Lingüística y literatura*. N0 66. Medellín- Colombia.
- Maltz, H. (2020). "Discusión sobre sociología literaria". En *Políticas de la Memoria*, Dossier "¿Qué fue de la sociología de la literatura?". pp. 261-271. núm. 20. Buenos Aires.
- Sarlo, Beatriz y Carlos Altamirano. *Literatura/Sociedad*. Buenos Aires: Edicial.
- Sarlo, Beatriz (1988). *Una modernidad periférica. Buenos Aires 1920 y 1930*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Weber, M. (1995). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.



Agenciamiento
María Camila Largo

Estados del Arte sobre la Didáctica y Enseñanza de la Filosofía en Colombia: un Análisis Comparativo

2010-2023

**States of the Art on the Didactics and Teaching of Philosophy in
Colombia: A Comparative Analysis 2010-2023**

Fredy Hernán Prieto Galindo

Docente de la Universidad la Gran Colombia. Doctor en Educación Secundaria, Magister en
Educación, Magister en Filosofía, Licenciado en Filosofía.
fredy.prieto@ugc.edu.co

Resumen

En este texto reflexivo se analiza estados del arte sobre la didáctica/enseñanza de la filosofía que se han realizado en Colombia en la última década. Después de la búsqueda en varias bases de datos y de consultar a conocedores del tema, se encontró varios estudios sistemáticos de la literatura en nuestro país desde diferentes perspectivas: filosofía para niños, talleres de escritura filosófica, filosofía como forma de vida, syllabus universitarios, historia conceptual y bibliometría. Este análisis comparativo se realiza tomando como punto de comparación las preguntas clásicas de un estado del arte: ¿Qué se ha investigado? ¿Cómo se han definido esos problemas? ¿Qué conclusiones hay? ¿Qué fuentes y procedimientos se siguieron? ¿Qué conocimientos se lograron? ¿Qué vacíos existen en el campo? En total se hallaron 10 textos, entre artículos de revistas, capítulos de libros y monografías de posgrado, todos ellos publicados entre el año 2016 y 2023.

Palabras claves: didáctica, enseñanza, filosofía, estado del arte

Abstract

This reflective text analyzes literature reviews on didactics/teaching of philosophy that have been carried out in Colombia in the last decade. After searching several databases and consulting experts on the subject, several systematic studies of literature in our country were found from different perspectives: philosophy for children, philosophical writing workshops, philosophy as a way of life, university syllabus, conceptual history and bibliometrics. This comparative analysis is carried out taking as a point of comparison the classic questions of a state of the art: What has been investigated? How have these problems been defined? What conclusions are there? What sources and procedures were followed? What knowledge was achieved? What gaps exist in the field? In total, 10 texts were found, including magazine articles, book chapters and postgraduate monographs, all of them published between 2016 and 2023.

Keywords: didactics, teaching, literature review, philosophy.

Introducción

La reflexión que presento aquí corresponde a la contraparte de un artículo dedicado al análisis de estados de arte sobre didáctica o enseñanza de la filosofía fuera de Colombia¹. Tal trabajo respondió a uno de los objetivos del proyecto de investigación Estado del arte sobre la didáctica de la filosofía en Colombia en el período 2010-2021,² desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional. Esta investigación propuso emplear algunas de las herramientas de la historia conceptual de Koselleck (“principalmente, la diferencia entre palabra y concepto y las vías metodológicas semasiológicas y onomasiológicas” [Salcedo Ortiz, 2023, p. 537]) con el fin de descubrir las significaciones de la expresión “didáctica de la filosofía” y las posibles palabras que posean una relación de sinonimia con ella en la literatura colombiana respectiva. En tal ejercicio se analizaron artículos

1 Como se explicó en el artículo previo alrededor del uso de los términos didáctica y enseñanza en el título, “En primer lugar se incluye el término didáctica, pues desde la literatura pedagógica la didáctica como ciencia no se puede reducir al asunto de la enseñanza y mucho menos al asunto de la metodología, como parece ser frecuente; así no se podría decir que su única relación es la de sinonimia. En términos de (Runge Peña, 2013), la didáctica se enfoca en la reflexión, investigación y aplicación alrededor de preguntas como qué, para qué, cuándo, dónde, con quién enseñar y aprender, etc. Así, la preocupación por la metodología, el cómo, solo es una pregunta entre otras, que además no se cierra a la enseñanza, sino que incluye el aprendizaje también, es decir, al estudiantado”. En otras palabras, “La didáctica en el sentido contemporáneo (desde los setenta) se focaliza sobre todo en el triángulo formado por la relación del docente con su disciplina, del alumno con el contenido de esta disciplina, y la relación entre el alumno (los alumnos) y el docente (e inversamente) con ese contenido (Gómez Mendoza, 2013, p. 82). Así el asunto de la metodología sería tal vez solamente la punta del iceberg.” (Prieto Galindo, 2024, p. 1)

2 Proyecto financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, código DCS-594-22, ejecutado entre febrero y diciembre de 2022. Este trabajo hace parte de los productos de tal proyecto y de los desarrollos del grupo de investigación en didáctica de la filosofía Prácticas Filosóficas.

de revistas académicas, libros (o capítulos de libros), trabajos de grado (maestría y doctorado), páginas web, podcasts, y videos producidos por autoras y autores colombianos. Junto a tal objetivo, se propuso también comparar los hallazgos sobre la significación de la expresión “didáctica de la filosofía” con otros estados del arte realizados previamente fuera del país. Sin embargo, en Colombia se hallaron varios y diversos estados del arte sobre la cuestión lo que ofrecía material para un segundo artículo, que aquí presento.

Así, este artículo no se programó desde el inicio del proyecto de investigación, sino que surge como un producto adicional que se desarrolla con el fin de complementar los hallazgos principales del proyecto. En efecto, fue al buscar estados del arte producidos en el exterior³ sobre la didáctica de la filosofía que emergieron varios artículos con revisiones sistemáticas de la literatura colombiana alrededor de la enseñanza de la filosofía, aunque desde diversas perspectivas: Filosofía para Niños (FpN), talleres de escritura filosófica, Filosofía como forma de vida, syllabus universitarios, etc.

Con el fin de presentar los hallazgos y conclusiones del conjunto de fuentes seleccionadas, inicio por la breve presentación de las decisiones concretas de esta búsqueda; luego, paso a presentar los reportes seleccionados de acuerdo a las preguntas más usuales para estados del arte: ¿Qué se ha investigado? ¿Cómo se han definido esos problemas? ¿Qué conclusiones hay? ¿Qué fuentes y procedimientos se siguieron? ¿Qué conocimientos se lograron? ¿Qué vacíos existen en el campo? (Jiménez Becerra, 2004). Finalmente,

3 Sobre tal tema se elaboró un artículo de análisis que se tituló Didáctica y Enseñanza de la Filosofía en el globo: Análisis Comparativo de Estados del Arte 1990-2022 (Prieto Galindo, 2024).

presento una reflexión de cierre.

Decisiones Iniciales

La búsqueda de los documentos se realizó en 5 bases de datos: Academic Search Complete, JSTOR, Dialnet, Redalyc y Google Academics. Las categorías utilizadas fueron “Didáctica de la filosofía”, “Enseñanza de la filosofía”, “Filosofía para niños” y “Estado del arte” (y sus equivalentes: “revisión bibliográfica”, “revisión de la literatura”, “estudio bibliométrico”). También se acudió a la comunicación directa por correo electrónico con autoras y autores sobre el tema de la enseñanza de la filosofía en varios países latinoamericanos solicitando sugerencias sobre estados del arte que conocieran.⁴

Después de una revisión cuidadosa, se eligieron 10 estados del arte sobre la enseñanza de la filosofía; todos ellos son revisiones sistemáticas de la literatura sobre la filosofía y su enseñanza publicados entre 2010 y 2023. Cada texto presenta unos criterios claros de selección y exclusión de documentos y, en algunos casos, un método específico de análisis. Los formatos de los documentos que se seleccionaron para la búsqueda fueron artículos de revistas académicas (indexadas o no), libros o capítulos de libros, y monografías (de posgrado únicamente). A continuación, la Tabla 1 expone los textos elegidos y sus principales características.

Tabla 1. *Textos seleccionados*

	Fuente	Tema	Formato	Tiempo	Evidencia	Fuentes	Metodología
1.	Cruz Vargas, I. Et alt. (2018).	Enseñanza de la filosofía	Capítulo de libro	1990-2017	Artículos en revistas indexadas	64	Estudio bibliométrico
2.	Valencia, D. (2016).	Enseñanza de la filosofía	Monografía de Maestría	1992 -2015	Artículos y libros	45	Estudio bibliométrico*
3.	Bernal, Ríos, L. (2020).	Enseñanza de la Filosofía	Artículo en edición	1997-2020- I	Artículos en revistas indexadas o no-indexadas	131	Estudio bibliométrico
4.	Bernal, Ríos, L. (2018)	Didáctica de la filosofía	Monografía de Maestría	1997-2017	Artículos en revistas indexadas o no-indexadas		Estudio bibliométrico

⁴ Agradezco a los siguientes autores que generosamente respondieron mi correo con prontitud y en algunos casos con sugerencias de textos: Gabriel Vargas, David Sumiacher, Emilio Martínez, Miguel Ángel Gómez y Maximiliano Prada.

⁵ Incluyo dos textos en este caso, pues primero se publicó un texto de avances investigativos (Salcedo, 2023) y luego otro texto (Linares, 2024) con las conclusiones generales del mismo proyecto de investigación.

* Los datos señalados con un asterisco (*) no están explícitos en el documento, pero se pueden inferir por el contenido.

5.	Giraldo Botero, J. et al. (2021).	Didáctica de la filosofía	Artículo de revista	Universidades acreditadas a 2018	Syllabus o programas de cursos de pregrados en filosofía	5	Análisis del discurso
6.	Salcedo Ortiz, E. (2023). Linares O. J. (en edición)	Didáctica de la filosofía	Capítulo de libro Artículo de revista	2010-2021	Artículos, monografías de posgrado, libros, páginas web, videos y podcasts.	61	Historia conceptual
7	Berrio-Peña, A. (2022).	Formación democrática en Colombia desde la enseñanza de la Filosofía.	Artículos de revistas	2002-2020*	Trabajos de grado, artículos, libros	20*	No explícita
8.	Durán Vélez, A. I. (2016)	Talleres de escritura filosófica.	Artículo de revista	1989-2016*	Libros, revistas, páginas web y eventos en (español, inglés y francés, alemán)	38*	No explícita
9.	Suarez Vaca, M. et al. (2016).	Filosofía e Infancia en Colombia.	Artículo de revista	2000-2016	Revistas especializadas y capítulos de libros, biblioteca digital de FpN Colombia	68*	No explícita
10.	Páez Vigoya, J. y Urrego Salas, A. (2017).	Filosofía como forma de vida y prácticas filosóficas	Artículo de revista		Trabajos de grado, tesis, grupos de investigación, artículos, libros, eventos, revistas.	29*	No explícita

Fuente: *elaboración propia.*

Con el fin de realizar el análisis y la comparación de los textos, se elaboró una matriz que incluía un elemento de la historia conceptual de Koselleck (la semasiología o significados de los términos) y las preguntas clásicas de los estados del arte (**ver anexo 1**). El elemento koselleckiano se incluyó, pues

el proyecto de investigación del cual surgió este texto tenía como objetivo fundamental identificar las significaciones que se le suelen atribuir a la expresión “Didáctica de la filosofía” en la literatura colombiana. Como muestra la tabla 1. Al menos 3 documentos seleccionados incluyen tal expresión en el

título y, por ende, su significación entra en juego en este documento, lo que permitió realizar una identificación y comparación de tales significaciones entre sí y con las del proyecto de investigación en la literatura general.

2) Estados del Arte: Breve Síntesis

En esta sección, presento una breve síntesis de cada texto seleccionado, enfatizando en los elementos constitutivos de los estados del arte. He decidido dividir esta presentación según la metodología utilizada para el análisis de los datos hallados. En tal sentido, inicio por aquellos denominados bibliométricos, propios de metodología cuantitativa; luego, paso a los de metodología cualitativa y termino con los que he denominado filosóficos.

2.1) Estudios Bibliométricos

Con respecto a la producción académica colombiana sobre la “Didáctica de la filosofía” o la “Enseñanza de la filosofía”, se han realizado tres estudios bibliométricos (Bernal Ríos, 2018, 2020; Cruz et al., 2018; Valencia, 2016),⁶ que dan a conocer algunas tendencias temáticas y datos concretos como frecuencia de publicación, citación de autores y autoras, centros de publicación, etc. Según Laura Patricia Bernal (2020),

los indicadores bibliométricos más usados son: productividad de las publicaciones; productividad de los autores; productividad por instituciones, edi-

toras y lugares de edición; análisis de la producción por su temática; análisis de las citas; los índices o análisis de impacto; y las “redes de citas” o “colegios invisibles” (p. 3).

Así, los estudios bibliométricos, por su propia naturaleza, se enfocan en datos concretos (frecuencias, usualmente expresadas en porcentajes) indicados cuantitativamente y exploran los contenidos mismos y ciertas tendencias que éstos pueden revelar. Si bien, dichos estudios “incluyen no solamente las tendencias teóricas de la investigación de las ciencias de la educación, también el tipo de formación docente, los métodos de enseñanza, y en general, bajo qué bases teóricas está construido el sistema educativo” (Bernal, 2020, p. 4), no logran ir más allá de la identificación de tales elementos, sin proveer un análisis profundo de los mismos. Se podría decir que tales estudios ofrecen un mapa del desarrollo de una disciplina o campo temático, pero no los detalles sobre sus provincias o regiones. En la siguiente sección presento cada uno de estos análisis.

Génesis y Categorías

El primer estudio bibliométrico fue desarrollado por Daniel Arturo Valencia (2016), quien se propuso identificar los orígenes y categorías de desarrollo de la didáctica de la filosofía en Colombia en su trabajo de grado de maestría. En las conclusiones del trabajo afirma:

se concibe a la didáctica de la filosofía como un campo que propende por el aprendizaje de los saberes conceptuales de la filosofía, desde su historia, problemas y cuestiones fundamentales y la

6 Es preciso aclarar que Laura Bernal Ríos cuenta con dos estudios bibliométricos que en realidad puede ser uno solo, pues el primero corresponde a su trabajo de grado de maestría, que luego amplió en cuanto a las fuentes seleccionadas y la ventana temporal, pero que aún no ha sido publicado.

adquisición de la habilidad que genera a estos mismos. No puede separarse en ella el aspecto enseñanza-aprendizaje del ejercicio del filosofar. (p. 69)

Así, el investigador definió la didáctica de la filosofía como una disciplina científica (“aunque avanza con dificultades” [p. 71]) sobre la enseñanza y aprendizaje de la filosofía y el filosofar. Este investigador tuvo en cuenta 45 textos, entre artículos publicados en revistas científicas y libros completos, publicados entre 1992 y 2015. Aunque este no se presenta como un estudio bibliométrico, el autor basa su análisis en la frecuencia de datos. El investigador encuentra que los autores Miguel Ángel Gómez y German Vargas Guillén son quienes más habían publicado hasta ese momento (2015). Los años de mayor publicación en el país fueron 2006 y 2013, con una clara tendencia de aumento desde 2004.

El autor presenta la didáctica de la filosofía como un campo intelectual inacabado (p. 9) o ciencia en desarrollo. Para él, “la didáctica específica de la filosofía, es desarrollada desde una afirmación a la pregunta sobre la posibilidad de su enseñabilidad, la cual realmente alude a la cuestión sobre si se enseña filosofía o se enseña a filosofar” (p. 24). En otras palabras, Valencia (2016) entiende la “Didáctica de la filosofía” como la ciencia o disciplina que estudia la enseñanza de esta disciplina o del filosofar en el ámbito escolar. Esta comprensión coincide con lo que se encontró en la investigación de la cual surgió este texto y que Óscar Linares Londoño (2024) nombró como “Didáctica disciplinar”.

El autor concluye que la “génesis [de la didáctica de la filosofía en Colombia] podría ubicarse someramente en los años ochenta

y sólo se verá sistematizada a partir de los años noventa” (p. 69). Para él, las principales categorías de reflexión son cuatro: “Enseñanza y Aprendizaje de la filosofía, Enseñar filosofía/Enseñar a filosofar, Metodologías y estrategias para la Enseñanza de la Filosofía y Filosofía para Niños” (p. 70), siendo estas dos últimas las más frecuentes para los años 2010-2015.

En su texto, es claro que la didáctica de la filosofía se entiende como una disciplina que se enfoca en “lo que debe entenderse como fundamental en el campo de la enseñanza de la filosofía”; además, “nace y se desarrolla desde la respuesta afirmativa a la pregunta por la enseñabilidad de la filosofía” (p. 10-11). Por ende, el autor presenta una comprensión disciplinar (Linares Londoño, 2024).

Balance de la Producción Investigativa

Por otro lado, Iván D. Cruz, Daniela Patiño y Paola A. Lara (2018) analizaron 64 artículos publicados en revistas indexadas de educación y filosofía de 1990 a 2017 y descubrieron que el 84% de los artículos seleccionados para su estudio se publicaron después de 2004. Así mismo, lograron identificar que los autores más citados son filósofos y muy pocos pedagogos o didactas (solo 9 de 47 autores serían pedagogos), de los cuales solo uno es colombiano: Estanislao Zuleta. El estudio se centró en cuatro categorías específicas: “aprender filosofía, didáctica de la filosofía, educación filosófica y enseñanza de la filosofía” (p. 61). El artículo afirma que la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) es el mayor punto de concentración de publicación y producción con 37 artículos.

En cuanto a la revista académica donde más se ha publicado, se halla Cuestiones de Filosofía junto a Praxis y Saber. Los años de mayor publicación fueron 2009 y 2013; los autores más citados, Miguén Ángel Gómez, Diego Antonio Pineda y Oscar Pulido Cortés. Finalmente, los autores encontraron que “las tendencias más fuertes para el abordaje de la enseñanza de la filosofía se enfocan en la didáctica de la filosofía, la educación filosófica y enseñanza de la filosofía” (p. 57). También concluyen que la literatura francesa, estadounidense y alemana son las que ha tenido mayor impacto en la construcción de los artículos examinados.

En este texto, si bien el término “Didáctica de la filosofía” aparece frecuentemente, no se presenta una definición o caracterización que permita saber cómo se entendió. Es solamente una categoría que aparece en varios listados.

De la Didáctica a la Enseñanza

El último estudio bibliométrico encontrado, similar a los dos anteriores, que logra mayor profundidad, lo realizó Laura Bernal Ríos (2018 y 2020), quien tomó 131 textos publicados en 32 bases de datos de revistas indexadas (desde 2008 hasta junio de 2018) analizadas por medio del software estadístico SPSS. Su objetivo fue “determinar avances, enfoques y tendencias en el caso de su [de la enseñanza de la filosofía] desarrollo histórico y su evolución” (p. 1).

La investigadora encontró que los años de mayor productividad fueron el 2014 y el 2019 (2018, p. 5). Las tres revistas en las que más se han publicado son Cuestiones de Filosofía, Praxis y Saber, y Magis. En cuanto a los autores más prolíficos, aparecen Óscar Pulido

Cortés, Miguel Ángel Gómez y Martha Soledad Montero. Las universidades donde más se investiga son la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Universidad Santo Tomás y la Pontificia Universidad Javeriana. Así, “Las ciudades con mayor productividad son: Tunja con 64 publicaciones y Bogotá con 53, lo que indica una predisposición ‘centralista’ en la investigación en esta área” (p. 8). La filosofía y la pedagogía francesas, alemana y española son las más influyentes. Los autores colombianos más citados son Guillermo Hoyos, Germán Vargas Guillén, Miguel Ángel Gómez Mendoza, Diego Antonio Pineda, Óscar Espinel y Óscar Pulido.

Con un poco más de profundidad, la autora describe varios temas categóricos que configuran el campo de la enseñanza de la filosofía en Colombia: enseñanza de la filosofía en la infancia, la educación filosófica, la concepción de la enseñanza filosófica particularmente desde el pensar latinoamericano, la enseñanza de la filosofía en relación con la construcción de sociedades democráticas e igualitarias, la enseñanza de la filosofía como problema filosófico, enseñanza de la filosofía en educación secundaria, la construcción de una didáctica que responda a la crisis actual de la Enseñanza de la Filosofía, los fines de la enseñanza de la filosofía, la distinción entre enseñar filosofía o a filosofar, etc.

La autora no presenta una definición o caracterización mínima de los términos didáctica y didáctica de la filosofía. Sin embargo, parece claro que en este texto su comprensión de la didáctica se halla sobre todo relacionada con el asunto de las estrategias, métodos y recursos de aplicación en el proceso de enseñanza. Por ejemplo, usa términos como “herramienta didáctica”, “estrategia

didáctica”, “propuesta didáctica”, referido este, a “recursos como el cine, la pintura, la escultura, las instalaciones y recursos tecnológicos multimedia” (2018, p. 20). El uso del término “didáctica”, bien sea porque así mismo se usaban en los textos que refiere el artículo o porque ella misma así lo entendió, es una muestra de uno de los significados que el término ha tomado en Colombia, como concluye Oscar Javier Linares (2024). A este significado del término, el investigador lo denomina “didáctica artefacto”.

2.2) Metodología Cualitativa

Tradicionalmente, los estados del arte o revisión sistemática de la literatura se han realizado desde metodologías cualitativas de análisis del discurso, a partir de los cuales se identifican los principales nudos temáticos, los campos de tensión y conflicto entre ellos. Desde esta perspectiva metodológica no se enfatizan las cantidades o frecuencias de aparición de ciertos elementos en la literatura, sino las tendencias, o comportamiento recurrente en el tiempo. Enseguida presento los textos hallados.

Análisis de Syllabus de Didáctica de la Filosofía

John Alexander Giraldo Botero, Liliana del Pilar Gallego Castaño y Francisco Javier Ruiz Ortega (2021) decidieron investigar los programas o syllabus de los cursos de didáctica de la filosofía de programas de Licenciatura en Filosofía de las universidades colombianas acreditadas en alta calidad para el año 2018: Universidad del Valle, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad de Antioquia, Universidad de Caldas y Universidad de Nariño.

La investigación se basó en un análisis documental con enfoque cualitativo, bajo un corte descriptivo comprensivo, desde una codificación abierta y el uso de Atlas.ti 8. Las categorías preestablecidas para el análisis de los syllabus fueron: perspectiva clásica de la didáctica y perspectiva contemporánea de la didáctica. Según el artículo:

existe un marco amplio de reflexiones registradas en torno a la didáctica de la filosofía. Algunas con tendencias anudadas a perspectivas más tradicionalistas, por cuanto delimitan las reflexiones de la didáctica a lo metodológico; otras, por su parte, brindan una importancia especial al conjunto de las dinámicas específicas que deben considerarse para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, dado que esta disciplina no es ajena a su contexto. (Giraldo et al., 2021, p. 204).

Estas nociones de didáctica guiaron la búsqueda de enunciados en las secciones de objetivos y justificación de los syllabus, aunque en la investigación se analizaron algunos elementos como metodologías de clase, criterios de evaluación y referencias bibliográficas.

El principal hallazgo es que “en los discursos escritos de los programas se están brindando cambios en algunas concepciones sobre este concepto [didáctica de la filosofía], a pesar de que predominan ciertas nociones clásicas que hacen ver de esta un medio para la consecución de un fin” (Giraldo et al., 2021, p. 212). En otras palabras, si bien predomina la noción tradicional o instrumental de la didáctica de la filosofía como la creación de métodos y estrategias para la enseñanza, se nota en los documentos anali-

zados una tendencia inicial de cambio hacia elementos propios de una noción contemporánea de didáctica.

En la primera sección del documento se expone claramente que, desde el surgimiento de la didáctica (con Comenio), se ha ido complejizando esta disciplina hasta la constitución de las didácticas específicas. Se afirma categóricamente que la didáctica de la filosofía ya cuenta con una bibliografía lo suficientemente amplia para debatir las “posturas académicas que pretenden deslegitimar la discusión sobre la existencia de una didáctica específica de la filosofía” (Giraldo et al., 2021, p. 204).

Finalmente, vale la pena pensar que (antes de la investigación de la cual surgió este artículo) solo se encontró este estado del arte bajo una perspectiva cualitativa tradicional, lo que no solo muestra la predominancia actual de la bibliometría, sino la carencia de estudios cualitativos sobre las comprensiones de la didáctica de la filosofía que circulan en nuestro país actualmente. Es evidente, al menos desde los textos aquí analizados, que hay una clara ausencia de investigación cualitativa con diversos métodos sobre la didáctica de la filosofía, las maneras como se la comprende en el país, así como sobre sus ámbitos de aplicación y los logros obtenidos en la educación del estudiantado. Una reciente y novedosa excepción es un estudio realizado en la Universidad Pedagógica Nacional, donde se acudió a una metodología cualitativa particular.

Desde la Historia Conceptual

En la perspectiva cualitativa, bien podría incluirse el estado del arte realizado por Eduardo Salcedo Ortiz, Oscar Javier Linares y Pablo Vargas. La pregunta de su investigación fue: ¿cuáles son las concepciones y tensiones de la didáctica de la filosofía en el periodo 2010-2021 en la producción colombiana? Claramente, su preocupación giró en torno a las maneras como se entiende el término didáctica de la filosofía en la literatura colombiana en la década señalada. Sus fuentes de análisis fueron artículos de revistas, libros, monografías de posgrado, videos, podcasts y páginas web.

Con el fin de resolver sus interrogantes, los investigadores decidieron tomar “algunos de los elementos teóricos y metodológicos que nos brinda la historia conceptual alemana (Begriffs-geschichte); principalmente, la diferencia entre palabra y concepto y las vías metodológicas semasiológicas y onomasiológicas” (Salcedo, p. 537). Con estas herramientas se buscó hallar los diferentes significados que el término didáctica de la filosofía refleja en la literatura revisada, así como las redes conceptuales que se han tejido alrededor de la misma.

Se recuperaron y analizaron artículos hallados en bases de datos libres (SciELO, Dialnet, Google Académico) y en bases de datos que requieren suscripción (Academic Search Complete, Ebsco), repositorios de trabajos de posgrado de universidades colombianas donde se enseña educación o filosofía; “se revisaron videos de canales YouTube, Dailymotion, Dtube, Vimeo, Twitch, Odysee Vidlii; así como las plataformas de MxCloud y Spotify y SoundCloud, para buscar podcast... [y en] Las páginas web ... Blogspot,

Blogger, Wordpress” (Salcedo, p. 539). En total se seleccionaron 63 fuentes. Entre sus hallazgos preliminares, los investigadores afirman que:

Algunos textos se refieren a la didáctica como un conjunto de métodos y estrategias para enseñar en el aula, otros la definen como un desarrollo curricular específico, por ejemplo, en un plan de aula o syllabus, o en última instancia, como una disciplina académica que se encarga de estudiar el fenómeno de la enseñanza o el aprendizaje de la filosofía. (Salcedo, p. 542).

Así, parece haber al menos tres posibles significados del término didáctica de la filosofía en la literatura colombiana, oscilando entre una noción instrumental y otra disciplinar, sin mostrar aún las posibles relaciones entre ellas. Este punto se halla más desarrollado en el artículo de Oscar Linares (2024). Allí, como conclusión general, el autor afirma que

didáctica de la filosofía es un concepto polisémico que se enlaza, de diversas maneras, con otras categorías del campo. La hipótesis es que una posible explicación de esta pluralidad semántica se encuentra en las tensiones intrínsecas al campo de reflexión, tensiones que manan del divorcio incausado entre la filosofía, su enseñanza y su aprendizaje. (p. 2)

En otras palabras, parece que la pluralidad de significados del término “Didáctica de la filosofía” se relaciona con la perspectiva que asume la persona con respecto a la relación entre tal disciplina y su enseñanza-aprendizaje. Según la investigación, algu-

nas posturas afirman que los problemas de su enseñanza se resuelven filosóficamente, otras que debe hacerse desde una disciplina como la pedagogía o didáctica y, finalmente, la postura que parece buscar el punto intermedio afirmando que la enseñanza de la filosofía se resuelve interdisciplinariamente: filosofía y didáctica/pedagogía.

Con respecto a posibles relaciones de sinonimia con la categoría “Didáctica de la filosofía”, los investigadores encontraron que, hay varios términos “que suelen estar asociados a ella, por ejemplo: filosofía para niños, enseñanza de la filosofía, enseñar a filosofar, enseñanza filosófica, aprendizaje del filosofar, etc.” (Salcedo Ortiz, p. 542). Al analizar los posibles significados de tales términos y su diferencia con la categoría central, se llegó a la hipótesis de que

algunos de estos términos son abordados como sinónimos, no estableciendo una diferencia relevante entre ellos (por ejemplo, entre enseñanza filosófica y enseñar a filosofar), lo que nos lleva a pensar que es posible que la didáctica de la filosofía también sea nombrada usando algunos de estos otros términos. (Salcedo, p. 543).

Primer Balance

Como balance provisional, al terminar de presentar los estados del arte elaborados con metodologías propias de las ciencias sociales (cuantitativos y cualitativos), se puede afirmar que cada uno, desde su perspectiva, aporta información valiosa que ayuda a comprender mejor el campo de la didáctica de la filosofía.

Si bien hay varios datos cuantitativos interesantes, deseo resaltar lo que afirma **Bernal (2020)**:

la gran mayoría de las investigaciones se orientan en adoptar y reverenciar la tradición filosófica europea como credo axiomático. La carencia de más investigaciones no eurocéntricas u occidentalo-céntricas en el campo intelectual analizado es evidente –aquellas no ancladas en la filosofía institucionalizada, y la enseñanza filosófica “tradicionalista”–, el balance bibliométrico permite arriesgar que las investigaciones disponibles no dan cuenta aún de precisar la emergencia de investigación en clave decolonial de prácticas culturales situadas y de pensamiento propio. (p. 22)

Aquí, la autora nos pone en el camino de la reflexión ¿Por qué esa veneración, casi adoración a la filosofía europea y angloamericana? ¿No hay aportes valiosos en nuestros territorios para pensar la filosofía misma y su enseñanza? ¿Aún tenemos resquemores de llamar filósofos a pensadores insignes de nuestra historia, como Guillermo Hoyos Vásquez o Estanislao Zuleta? Por otro lado, ¿No hay filósofas en nuestro país? ¿quiénes han avanzado en la reflexión, investigación o aplicación sobre la enseñanza de la filosofía? Lo interesante aquí es que parece haber un llamado a desarrollar visiones críticas sobre la filosofía que hemos aprendido, enseñamos y cultivamos.

Ahora bien, desde esta metodología bibliométrica sobresalen algunos datos que nos llevan a preguntas para reflexionar. Si los centros de investigación y publicación están en Bogotá y Tunja, ¿por qué no se reflexiona o investiga en igual manera sobre la

enseñanza o didáctica de la filosofía en el resto del país? ¿Se trata de un asunto de intereses, competencias disciplinares, motivación institucional, tal vez histórico de la llegada y desarrollo de la filosofía en nuestro país? O, más bien, ¿se trata de que en el resto del país hay muy pocos profesionales y licenciados en filosofía encargados de enseñarla en colegios y universidades?

Por supuesto, no deja de ser relevante saber quiénes son los autores más prolíficos en el país, así como los más citados y la literatura extranjera que los complementa. Sobre este último aspecto, por ejemplo, vale la pena señalar que la literatura pedagógica y didáctica (nacional o foránea) no ha tenido un lugar privilegiado junto a la filosófica, lo que puede resultar extraño, teniendo en cuenta que estas disciplinas tienen por objeto directo de reflexión e investigación sobre la enseñanza. ¿Podría hallarse aquí una cierta confirmación de lo que autores como **Tozzi (2009)** y **Gómez Mendoza (2003)** han afirmado sobre un posible desprecio hacia estas disciplinas por parte de los filósofos? ¿Acaso no parece más pertinente nutrir el conocimiento, la reflexión e investigación con diversas perspectivas que, junto a la filosofía, profundicen y amplíen los aportes de esta última? Precisamente esta primera sección es muestra de lo que se puede lograr al integrar conocimiento y procedimiento de otras ciencias, pues estos estados del arte contaron con equipos multidisciplinarios.

Por otro lado, desde la perspectiva cualitativa, se ve que la comprensión de la didáctica de la filosofía misma en las comunidades académicas y docentes del país no es unívoca, puesto que hay al menos tres comprensiones diferentes de la didáctica de la filosofía: la más frecuente sería la instrumental

o artefacto; luego, la disciplinar y, como en medio de estas dos, una de difícil categorización, pues algunos autores solo niegan que la didáctica se reduzca a construir métodos y estrategias o recursos, pero no dicen nada más. Por otro lado, parecería estar dándose una transición de una noción simple de la didáctica de la filosofía a la más compleja, o sea, de la instrumental a la disciplinar. Es este un cambio que seguramente se va dando con lentitud, así como ha ido creciendo paulatinamente el interés por reflexionar y publicar al respecto. Ahora bien, ante el panorama que se acaba de enunciar, ¿qué han aportado las “metodologías” filosóficas en relación con la reflexión e investigación sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia?

2.3) Metodología Filosófica

Hablar de métodos filosóficos no es un tema fácilmente aceptado entre la comunidad filosófica, pues no se cree que haya unos procedimientos que estipulen los momentos o pasos a seguir que indefectiblemente lleven a una reflexión o conocimiento filosófico o, al menos, no existe “un acuerdo completo respecto a cuál debe ser el método adecuado de la reflexión filosófica” (García Morrión, 2007, p. 41). Tal vez hay tantos métodos cuantos filósofos, pues cada pensador crearía su propia manera de realizar sus reflexiones o investigaciones. En tal sentido, hablar de hermenéutica, fenomenología o deconstrucción no implica necesariamente que exista un acuerdo sobre los procedimientos a seguir para que una reflexión filosofía se inscriba en uno de tales métodos. Empero, ciertamente podrían hallarse algunos elementos en común en las reflexiones que sean hermenéuticas o deconstructivas, como, por ejemplo, la relevancia del componente histórico en la reflexión, las creencias al respecto

y la manera como se abordan en cada perspectiva.

En el caso de los estados del arte que aquí se denominan filosóficos, es preciso decir que incluso en las tesis doctorales no suele haber una sección específica del documento que lleve tal título, sino que más bien podría estar difuminada a lo largo de todo el texto. Tampoco se suele especificar las bases de datos y categorías de búsqueda, la ventana temporal y los criterios de inclusión y exclusión de fuentes. De hecho, podría decirse que no hay propiamente un momento de la investigación en que se realice una búsqueda sistemática de literatura, a la manera como se hace generalmente en otras disciplinas. Pensar, por ejemplo, en una ventana temporal en filosofía no tiene mucho sentido, por cuanto incluso los textos del siglo IV antes de Cristo son tomados como fuentes de reflexión e investigación relevantes según el tema de discusión. En efecto, en filosofía no aplica el criterio de progreso o avance constante del conocimiento, según el cual las últimas investigaciones representan los avances más recientes y relevantes. Sobre los criterios de inclusión o exclusión, podría decirse que, en general, cualquier texto filosófico que aborde el tema y perspectiva de investigación puede ser parte de la misma.

Así, algunos de los estados del arte sobre enseñanza de la filosofía hallados no explicitan la mayoría de elementos característicos de un estado del arte en ciencias sociales, lo que no quiere decir que la búsqueda carezca de rigor y criterios claros de selección de fuentes y análisis sobre las mismas. En muchos casos, como sucede aquí, los estados del arte se limitan a la presentación sucinta de cada texto seleccionado sin hacer un análisis o discusión sobre las fuentes halladas en

relación con el tema de investigación para valorar los avances y vacíos en la literatura. A continuación, presento los estados del arte “filosóficos”.

Formación Democrática desde la Enseñanza de la Filosofía

Arlex Berrio Peña (2022), como parte de sus avances en estudios doctorales en educación, publicó su Estado del arte: formación democrática en Colombia desde la enseñanza de la Filosofía. La selección de las fuentes a analizar incluyó tesis, artículos, libros y documentos institucionales nacionales e internacionales de lengua española bajo las categorías investigativas de “Enseñanza de la filosofía” y “Educación para la democracia”. Estas dos categorías representan los dos núcleos del texto, que resulta en dos estados del arte diferentes, pues el texto no establece la relación entre ellas.

El texto inicia con una breve reflexión diagnóstica sobre la situación de la formación democrática en las escuelas y colegios colombianos, sus potencialidades y el rol de la enseñanza de la filosofía en todo ello, sobre todo el tipo de incidencia “en la formación democrática, en las escuelas colombianas” (p. 232). Continúa sucintamente con varios puntos sobre las interrelaciones entre filosofía y educación, resaltando la dimensión racional de la filosofía al servicio de una educación racional de los individuos, puesto que “las decisiones que el pueblo toma deben estar soportadas por la razón, la imparcialidad y el criterio de bien común” (p. 234), alimentados, por supuesto, por la diferencia representada en la diversidad de perspectivas. Aquí es donde aparece el rol de la pedagogía en relación con la creación de metodologías o estrategias didácticas que

favorezcan la creación de la democracia en la escuela de una forma profunda, en la vida escolar de todos los miembros de la comunidad.

El autor presenta también algunos documentos internacionales de amplia difusión, como los de la ONU, la UNESCO, la OEA, la IIDH y la CEPAL. Los dos primeros, señala el autor brevemente, subrayan el papel de la filosofía en la formación del pensamiento autónomo y la ciudadanía reflexiva o crítica, mientras que los últimos se enfocan en las fortalezas de la democracia y su situación actual, en muchos casos, difícil. Luego, pasa a presentar brevemente 12 documentos sobre varios países: Francia, España, Argentina y México, y América Latina en general, que muestran cómo se enseña la práctica democrática, pero sin relacionarlos con la enseñanza de la filosofía.

Ahora bien, en relación con el objeto directo del estado del arte, el autor encuentra solo tres textos (dos de ellos monografías de maestría y un artículo) que se concentran en reflexionar sobre el rol de la filosofía y lo que aún falta en la educación escolar para que realmente se promueva la formación democrática en los estudiantes. Salta a la vista la conclusión, no enunciada por el autor, de que hay una inmensa ausencia de investigación empírica (cualitativa y cuantitativa) sobre los posibles aportes de la enseñanza/aprendizaje de la filosofía en la escuela para la formación en democracia, e incluso sobre las contribuciones de la educación general (no filosófica) en dicho proceso, asunto sobre el cual el autor solo encontró cuatro documentos.

En cuanto al uso del término “Didáctica de la filosofía”, el autor utiliza más bien

“Enseñanza de la filosofía” y cuando utiliza términos como “estrategias didácticas” “didácticas específicas”, “didáctica”, se refiere más bien al ámbito instrumental desde la didáctica general.

Filosofía como Forma de Vida y su Lugar en la Enseñanza de la Filosofía

Johana Páez Vigoya y Andrés Felipe Urrego Salas (2017) realizan una revisión de la literatura sobre una noción particular de filosofía. Su texto *Filosofía como forma de vida y práctica filosófica en Colombia: una aproximación al estado del arte* se encarga de buscar la literatura sobre la propuesta de Pierre Hadot y Gert Achenbah. Para ello, han consultado trabajos de grado, tesis, grupos de investigación, artículos, libros, eventos académicos y revistas.

Con respecto al desarrollo, la primera parte de este texto comienza por presentar la propuesta hadotiana de la filosofía como forma de vida desde una perspectiva general. Enseguida, pasa a la presentación de cuatro textos, publicados entre 2011 y 2015, y un grupo de investigación (Peiras). Luego, el texto avanza en la presentación de ocho textos que, si bien no se subscriben explícitamente bajo la perspectiva hadotiana, resultan pertenecientes a esta. Entre ellos se encuentran textos referidos a pensadores de la antigüedad, así como modernidad y contemporánea filosofía occidental. La escasez de documentos hallados revela que esta perspectiva de la filosofía aún no tiene un rol predominante en la literatura filosófica colombiana y en los grupos de investigación. Finalmente, la relación de la perspec-

tiva hadotiana y la enseñanza de la filosofía solo aparece claramente en uno de cuatro fuentes reportadas en el texto. Los otros hacen reflexiones más bien generales sobre la perspectiva hadotiana de la filosofía y la educación o la formación.

La segunda parte del documento gira en torno a la perspectiva de Gerd Achenbach, usualmente denominada *práctica filosófica*. Antes de pasar a ver los artículos que investigan la aplicación de esta perspectiva de la filosofía, el documento hace una breve descripción de la propuesta achenbachiana desde sus autores más conocidos, y luego se concentra en la producción colombiana. En la primera parte de esta sección se presentan nueve textos sobre la aplicación de la perspectiva achenbachiana en diversas áreas como la medicina, el conflicto social, el cuidado de sí, etc. Con respecto a la educación, presenta cuatro textos y tres eventos académicos.

Cuatro son las principales conclusiones de este estado del arte con respecto a la enseñanza de la filosofía: 1) tanto la filosofía como forma de vida como las prácticas filosóficas han sido poco exploradas en el país, tanto en sí y por sí mismas como en relación con la educación; 2) hay un mayor número de publicaciones sobre los estudios teóricos que se han realizado, pero pocas las publicaciones sobre la praxis, a pesar de la existencia de propuestas de carácter práctico; 3) es necesaria más investigación sobre el modo en que dichas perspectivas puedan servir a la enseñanza de la filosofía en espacios de educación formal (Páez Vigoya & Urrego Salas, 2017, p. 187). Finalmente, es preciso decir que en este texto aparece el término “didáctica” usado como adjetivo, al parecer, relacionado sobre todo con las he-

herramientas o estrategias para la enseñanza/aprendizaje de la filosofía.

Talleres de Escritura Filosófica y Enseñanza de la Filosofía

Ana Isabel Durán Vélez (2016) realizó un *Estado del arte sobre talleres de escritura filosófica* dentro o fuera del aula. Para su investigación, la autora seleccionó libros, revistas, páginas web y textos de eventos académicos, nacionales e internacionales (escritos en español, inglés, francés y una fuente en alemán), que halló en bases de datos de la Universidad Nacional de Colombia, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Pedagógica Nacional, el Grupo de investigación francés GFEN, la página Web de Michel Tozzi y, finalmente, del Instituto de Práctica Filosófica de París. La selección de textos incluye aquellos que se dirigen a la escritura dentro o fuera del aula (de colegio o universidad) y dentro o fuera del ámbito educativo escolar. El texto analizado más antiguo fue publicado en 1989 y el más reciente, en 2016.

Llama la atención que la mayoría de fuentes seleccionadas son de origen franco y anglo, muy pocas hispanófonas, de las cuales solo una es colombiana. El principal hallazgo de la investigadora es que se encuentran tres corrientes de escritura filosófica directamente relacionadas con la enseñanza de la filosofía en diferentes niveles educativos. La primera corriente enseña habilidades de redacción y argumentación, asociadas a la composición de ensayos y disertaciones principalmente. La segunda corriente, fuera del ámbito académico, se sirve de la escritura filosófica en búsqueda del conocimiento de sí mismo, al que llega en gran medida

por medio del diálogo. Por último, la autora encontró la corriente que busca más bien el desarrollo de habilidades de razonamiento y pensamiento crítico.

Este texto parece una bibliografía comentada muy bien elaborada que puede servir de guía tanto a profesores como a estudiantes sobre algunas herramientas que les pueden orientar en relación con las habilidades de escritura que desean desarrollar. Si bien la autora propone que su objetivo también es “entender qué nociones de filosofía dan lugar a qué tipo de prácticas y qué papel juega la escritura en el desarrollo de estas prácticas” (p. 40), este objetivo no se desarrolla con suficiencia. Finalmente, es preciso decir que en este texto aparece la expresión “Didáctica de la filosofía”, relacionada, sobre todo, con las herramientas o estrategias para la enseñanza/aprendizaje de la filosofía.

Filosofía con y para Niños

María Teresa Suarez Vaca, Bibiana Alexandra González Vargas y Paola Andrea Lara Buitrago (2017) se encargaron de hacer una revisión de la literatura sobre la Filosofía para Niños (FpN) y Filosofía con Niños (FcN) en Colombia, titulada *Apropiaciones y Experiencias Pedagógicas de Filosofía e Infancia en Colombia*.

Las autoras recuperaron artículos de revistas académicas y capítulos de libros publicados desde el año 2000 hasta el 2017. Si bien el artículo no explicita la cantidad de fuentes analizadas, en la lista de referencias aparecen 79 fuentes. Además, presentan algunas experiencias prácticas de filosofía para niños en Colombia, tanto en educación

formal como no formal. Con respecto a la literatura, se concentran en tres categorías (para el artículo aquí analizado): educación filosófica, pensar sobre el pensar y experiencias, que “se configuran a partir del programa de Mathew Lipman y otros autores como Diego Pineda y Walter Kohan” (Suares et al., 2017, p. 225).

En general, el texto es más bien una reflexión filosófico-pedagógica sobre la Filosofía para Niños (FpN) y Filosofía con Niños (FcN) antes que un estado de la cuestión en la literatura. En otras palabras, desde las categorías elegidas se explican las principales características de la filosofía para niños, pero no se mencionan hallazgos sobre esta literatura. Así, no es posible saber si la literatura muestra una tendencia más fuerte a pensar desde la propuesta de FpN de Lipman y Sharp o desde la propuesta de FcN de Kohan. Tampoco queda claro cuál sería la diferencia fundamental entre estas dos perspectivas, ni qué autores o instituciones en Colombia trabajan cada una. Resulta interesante la segunda sección del artículo, en la que se presentan algunas experiencias prácticas en colegios (seis en total) y otras instituciones (dos), pero no se informa si estas fueron las únicas que encontraron o cómo se seleccionaron para el texto.

En este texto no aparece directamente la categoría “Didáctica de la filosofía”, sino la de enseñanza filosófica. Aparece “didáctica”, referido principalmente a las estrategias y herramientas de enseñanza y aprendizaje.

Reflexiones Finales

Como ya han concluido algunos estados

del arte aquí mismo referenciados, la “Didáctica de la filosofía” se muestra como un campo emergente que comienza a tomar fuerza en la literatura colombiana. Esto puede evidenciarse al haber tres de nueve revisiones de la literatura directamente sobre tal campo: una que explora cómo se ha entendido en la literatura (Salcedo, 2022; Linares, 2024), otra sobre los programas académicos de los cursos de algunas universidades del país (Giraldo Botero, J., Gallego Cataño, L. y Ruiz Ortega, F., 2021) y una que se enfoca en la bibliometría (Bernal, 2017).

Ahora bien, suponiendo que efectivamente los y las investigadoras colombianas se encuentran más interesadas por elaborar estados del arte sobre el mismo tema, pues muy pocos estados del arte fueron hallados en otros países⁷ surge inevitablemente la pregunta por las razones o motivaciones que podrían ayudar a comprender tal fenómeno. ¿Por qué recientemente los investigadores colombianos son más prestos a tomar metodologías de otras disciplinas para estudiar la enseñanza de la filosofía? O ¿precisamente en la última década su interés por el campo les ha llevado a tomar herramientas como la bibliometría, ya que la filosofía no tiene herramientas que lo permita? Tal vez, ¿se trata de que investigadores de otras disciplinas –no filosóficas– se han interesado por investigar en la enseñanza de la filosofía? Teniendo presente que los estados del arte aquí referidos fueron realizados/publicados entre 2016 y 2023, y varios de ellos con metodologías “no filosóficas”, aumentan estas inquietudes.

De hecho, al revisar el CvLac de quienes publicaron los estados de arte aquí analizados, solo una autora tiene la totalidad de su

⁷ Contrastar con el artículo previo a este: (Prieto Galindo, 2024)

formación en el campo de la filosofía; en la mayoría de los casos (diríamos el 90%), los investigadores tienen pregrado en filosofía y al menos un posgrado en otra disciplina. En el caso de las autoras mujeres de estos estados del arte, en su mayoría no tienen formación filosófica en absoluto, ni en pregrado ni posgrado. Así, hay al menos una notable coincidencia en el hecho de que todos estos estados sistemáticos del arte fueron elaborados desde equipos pluridisciplinarios.

Con respecto a esta relación entre varias disciplinas para la realización de los proyectos de investigación, vale la pena tener presente una nueva tendencia que parece desarrollarse hace poco en la formación posgradual de los profesionales en filosofía colombianos, pues

Al revisar el CvLac de un listado de 109 miembros de la Sociedad Colombiana de Filosofía, resulta destacable que el 30 % de CvLac revisados muestran estudios de posgrado en diferentes disciplinas, de las cuales el campo de la educación representa el más estudiado Igualmente interesante resulta notar que el 90% de los posgrados en diversas disciplinas (no en filosofía) fueron terminados después de 1990. (Prieto, 2021, p. 1).

Así, desde hace tres décadas se ha incrementado el interés de cierto número de profesionales en filosofía, particularmente asociados a Socofil, por estudiar maestrías y doctorados en educación y otras disciplinas “no filosóficas”, al menos para el año 2021 cuando se hizo la consulta de los CvLac.

Desprevenidamente podría pensarse que

tal interés ha surgido ante el peligro del “asesinato de la filosofía” (Licenciatura en Filosofía, 2014) por algunas decisiones de política educativa que evidenciarían una “reducción de la filosofía” (Prada Dussán, 2024) en la última década sobre la enseñanza de filosofía en el nivel educativo de secundaria y en la formación de profesores de todas las licenciaturas, es decir, las carreras de formación docente. Si el asunto fuera la preocupación por la exclusión de la filosofía del currículo de educación media, ¿no sería más pertinente realizar investigaciones de toda índole, pero particularmente empíricas, sobre los logros del estudiantado colombiano al aprender filosofía en educación media? Sin embargo, lo que ocurre parece ser lo contrario: hay muy poca investigación empírica sobre tal asunto o muy poca publicación sobre lo que se ha hecho y se hace en las aulas.

Con respecto a los hallazgos de los estados del arte, parece evidente que la producción académica en el país es predominantemente reflexiva (bien sea filosófica, pedagógica u otra) y, por ello mismo, parecería imperativo estimular la investigación empírica (cualitativa y cuantitativa) sobre la didáctica/enseñanza de la filosofía en todos los niveles educativos, para complementar las perspectivas teóricas. De hecho, bien se puede pensar que al limitarse a reflexiones sin investigación empírica, no se logra identificar con claridad los logros, falencias y posibilidades de la enseñanza de la filosofía en colegios y universidades. Además, podría afirmarse que incluso las maneras de enseñar filosofía también se desconocen y solo partimos de nuestras experiencias como estudiantes y docentes, pero no de resultados concretos de ejercicios investigativos bien desarrollados, salvo lo que podría mostrar

un análisis de los resultados de las pruebas Saber 11, en la antigua sección de filosofía y la “nueva” sección de lectura crítica.

Otro asunto que puede ser interesante es el hecho de que varios textos se dirijan a la filosofía desde perspectivas no tradicionales. Bien sea filosofía como forma de vida, prácticas filosóficas, o filosofía para niños, tales investigaciones son una muestra de que la filosofía tradicional (occidental) está entrando en cuestión mientras que nuevas perspectivas ganan predominancia, si bien esto es apenas incipiente. En todo caso, resulta relevante señalar la coincidencia en el hecho de que recientes eventos, como congresos y coloquios filosóficos incluyen cada vez más ponencias desde otras perspectivas no tradicionales como los estudios de género, estudios post y decoloniales, e incluso la misma enseñanza de la filosofía.

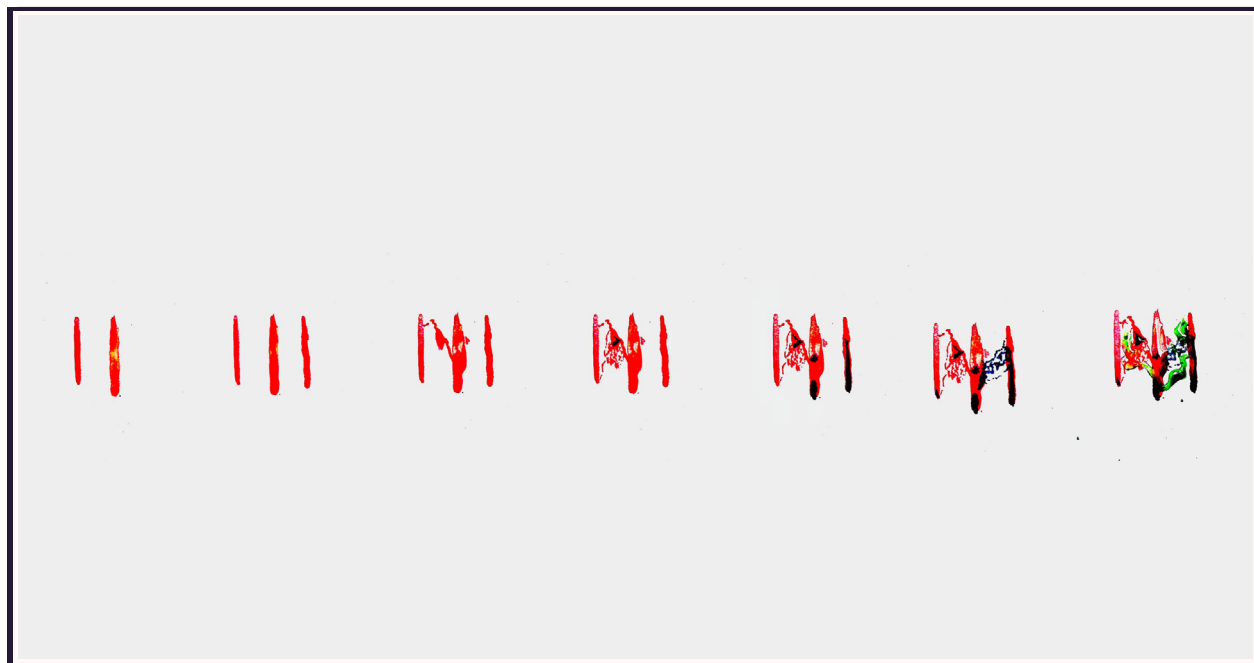
Referencias

- Bernal Ríos, L. P. (2018). *Didáctica de la filosofía en Colombia: un estudio bibliométrico (2008-2017)*. Universidad de Caldas.
- Bernal Ríos, L. P. (2020). *Enseñanza de la Filosofía en Colombia: Un balance bibliométrico (2008-2020)*.
- Berrio Peña, A. (2022). Estado del arte: formación democrática en Colombia desde la enseñanza de la Filosofía. *Revista Filosofía UIS*, 21(2), 229-252.
- Cruz, I. D., Patiño, D., & Lara, P. A. (2018). Balance de la producción investigativa sobre la enseñanza de la filosofía en revistas especializadas de Colombia. En O. Pulido Cortés, O. O. Espinel Bernal, & M. Á. Gómez Mendoza (Eds.), *Filosofía y enseñanza. Miradas en Iberoamérica* (pp. 37-76). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>
- Durán Vélez, A. I. (2016). Estado del arte sobre talleres de escritura filosófica. *Nodos y Nudos*, 4(40), 39-54. <https://doi.org/10.17227/01224328.5243>
- Giraldo Botero, J. A., Gallego Castaño, L. del P., & Ruiz Ortega, F. J. (2021). Perspectivas existentes frente a la didáctica específica de la filosofía. *Folios*, 54, 199-214. <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/folios.54-12162>
- Gómez Mendoza, M. Á. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Papiro.
- Gómez Mendoza, M. Á. (2013). La didáctica de la filosofía y del filosofar en Francia (1989-2012). Balance documental o «estado» de la cuestión". *Praxis y Saber*, 4(7), 67-102.
- Jiménez Becerra, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. *La práctica investigativa en ciencias sociales*.
- Licenciatura en Filosofía. (2014). Manifiesto contra el asesinato de la filosofía en Colombia Universidad. <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2014/09/manifiesto-contra-el-asesinato-de-la-filosofia-en-colombia.pdf>

- Linares Londoño, O. J. (2024). Didáctica de la Filosofía en Colombia: Plurivocidad, Tensiones y Porosidad de un Concepto. *Praxis y saber*, 1-16. <https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n40.2024.16601>
- García Morrión, F. (2007). La investigación filosófica, la investigación sobre la filosofía. *Episteme*, 27(1), 41-58.
- Páez Vigoya, J., & Urrego Salas, A. (2017). Filosofía como forma de vida y práctica filosófica en Colombia: una aproximación al estado del arte. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 38(116), 167-191. <https://doi.org/10.15332/10.15332s0120-8462.2017.0116.07>
- Prada Dussán, M. (2024). Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Estudios de Filosofía*, 69, 177-198.
- Prieto Galindo, F. H. (2021). *Formación posgradual de los miembros de Socolfil*. <https://socolfil.org/comision-educativa-scf/observatorio-ocf/repositorio>
- Prieto Galindo, F. H. (2024). Didáctica y enseñanza de la filosofía en el globo. Análisis comparativo de estados del arte 1990-2022. *Franciscanum*, 66(181), 1-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.21500/01201468.6429>
- Runge Peña, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240.
- Salcedo Ortiz, E. (2023). Estado del arte sobre la didáctica de la filosofía en Colombia 2010-2021. En A. L. Bernal Cerquera (Ed.), *Trazos y horizontes de la investigación educativa* (pp. 535-545). Universidad Pedagógica Nacional.
- Suarez Vaca, M. T., González Vargas, B. A., & Lara Buitrago, P. A. (2017). Aproximaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Praxis y saber*, 8(16), 225-247.
- Tozzi, M. (2009). La didactique de la philosophie en France: vingt ans de recherche(1989-2009). *Diotime*, 39, 1-22.
- Valencia, D. A. (2016). Estado del arte de la enseñanza de la filosofía en Colombia: génesis y categorías. [Graduated Dissertation]. Universidad ICESI.

Anexo 1. Matriz de análisis

	Texto (APA)	Tema central/	Definición de DF	¿Qué se ha investigado?	¿Cómo se han definido esos problemas? ¿Qué conclu- siones hay?	¿Qué fuentes y procedi- mientos se siguieron?	¿Qué co- nocimien- tos se lo- graron?	¿Qué va- cíos exis- ten en el campo?



Serie encauchamiento

María Camila Largo

Rupturas y Discontinuidades en la Historia del Maestro en Colombia

Ruptures and Discontinuities of the Teacher's Story in Colombia

July Patricia Castiblanco Aldana

Estudiante del Doctorado interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Magister en Defensa de los Derechos Humanos de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Magister en Educación del
Instituto Tecnológico de Monterrey, Licenciada en Psicología y pedagogía de la Universidad Pedagógico Nacional.
jupcastiblancoa@udistrital.edu.co

Resumen

El texto busca reconstruir la historia del maestro en Colombia, destacando una serie de hitos relevantes, así como la transformación de un oficio artesanal en una profesión altamente regulada, influenciada por reformas legales y educativas, así como por políticas globales orientadas a responder a los desafíos de un contexto cambiante. Se evidencia el tránsito de los licenciados, inicialmente concebidos como sujetos de saber encargados de la enseñanza disciplinar, hacia un enfoque marcado por discursos neurocientíficos. En este nuevo escenario, entre herramientas didácticas, tecnologías y normativas legales, la figura del maestro comienza a diluirse, y con ella, la pedagogía, dando paso a una creciente instrumentalización de técnicas, procesos y procedimientos propios de la gestión escolar.

En este sentido, el presente artículo pretende identificar los momentos históricos y las políticas educativas que han influido, orientado y permeado el ejercicio de la docencia en Colombia, con el propósito de suscitar reflexiones en torno al sentido de la existencia del maestro en el país, su presencia, sus resistencias y la perspectiva de su quehacer en un mundo en constante transformación.

Palabras clave: maestro, profesor, docente, discursos, práctica.

Abstract

This text seeks to reconstruct the history of the teaching profession in Colombia, highlighting a series of significant milestones, as well as the transformation of what was once an artisanal trade into a highly regulated profession, shaped by legal and educational reforms and by global policies aimed at addressing the challenges of a changing context. It reveals the shift of licensed teachers, initially conceived as knowledge bearers responsible for disciplinary instruction, toward a framework increasingly influenced by neuroscientific discourse. In this new scenario – amid pedagogical tools, technologies, and legal regulations – the figure of the teacher begins to fade, and with it, pedagogy itself, giving way to the growing instrumentalization of techniques, processes, and procedures characteristic of "school management."

In this regard, the present article aims to identify the historical moments and educational policies that have influenced, guided, and permeated the practice of teaching in Colombia, with the goal of encouraging reflection on the meaning of the teacher's existence in the country – their presence, their resistance, and the perspective of their professional role in a constantly changing world.

Keywords: teacher, professor, teacher, speeches, practice.

Introducción

Desde los primeros años en los que el maestro emerge en la esfera pública, se le ha asignado una serie de roles que han evolucionado a lo largo de los siglos. El maestro ha sido visto como constructor de nación, higienizador, moralizador y facilitador de aprendizajes, entre otros, lo cual ha transformado su experiencia y sigue generando interrogantes sobre quién es o podría ser hoy en día. En los últimos veinte años, esta preocupación se ha centrado más en responder a los lineamientos de organizaciones internacionales como la UNESCO, la OCDE, y a nivel nacional como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ICETEX, entre otros. Las cuales, han privilegiado la implementación de competencias y otros modelos educativos que buscan elevar la calidad de la educación, dejando de lado la preocupación por el maestro como sujeto, y en su lugar enfocándose en su rol dentro del sistema educativo y las políticas de futuro (Martínez et al., 2015).

La historia del maestro en Colombia está marcada por profundas transformaciones históricas, sociales y políticas. Durante la época colonial, el maestro surgió bajo la influencia de la iglesia católica, con una vocación pastoral y evangelizadora, lo que configuró su rol como un agente moral y religioso. Sin embargo, con la consolidación del Estado nación a mediados del siglo XIX, se dio paso al maestro laico, encargado de transmitir los valores cívicos y normativos del nascente proyecto estatal, dejando atrás las funciones estrictamente evangelizadoras para adaptarse a las exigencias de una sociedad que comenzaba a modernizarse.

En la sociedad moderna y fabril del siglo XX, el maestro fue visto como un formador

de mano de obra para un país en proceso de industrialización. Su práctica estaba orientada a inculcar disciplina, obediencia y habilidades productivas en los estudiantes, lo que refleja el tipo de enfoque institucional de la época, centrada en la consolidación de una educación alineada a las necesidades del mercado laboral. Esta perspectiva cambió a finales del siglo XX y principios del XXI, cuando la sociedad del conocimiento puso énfasis en el papel del docente como innovador y promotor de la investigación, adaptándose a las demandas de la globalización y la tecnología.

El ejercicio de la práctica docente está regulado por normativas que han ido transformándose, tales como la Ley 39 de 1903, que organizó la instrucción pública, hasta el Decreto 1236 de 2020, que fortalece las Escuelas Normales. La Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994 establecieron a la educación como un derecho público y asignaron al docente la responsabilidad de garantizar el acceso al conocimiento, la ciencia y los valores. Estas políticas públicas, junto con los estatutos docentes como el 2277 de 1979 y el 1278 de 2002, han delineado el perfil del educador como un profesional, sujeto a evaluaciones y procesos de actualización continua, pero también expuesto a las tensiones entre las políticas educativas nacionales e internacionales, que a menudo, buscan mejorar la calidad a través de reformas que introdujeron la inserción de formas de proletarianización y pérdida de autonomía.

Por ejemplo, a través de la Ley 715 y, específicamente, los Decretos 1278 de 2002 y 3238 de 2004, el enfoque pedagógico fue reducido, permitiendo que cualquier profesional con título universitario pudiera ejercer la docencia tras un breve periodo de prueba.

Como resultado, el conocimiento pedagógico y la experiencia docente fueron relegados a un segundo plano, mientras que la formación disciplinar adquirió mayor relevancia. Este cambio orientó la educación hacia la competencia, la productividad y la explotación, limitando el papel del docente a la aplicación de técnicas para gestionar el tiempo y el espacio educativo.

Por otro lado, las políticas salariales han generado un sentimiento de frustración en el gremio docente, derivado tanto de las condiciones económicas como de las limitaciones en el desarrollo profesional. Aunque el Decreto 1278 permite alcanzar salarios más altos mediante la obtención de títulos como el doctorado, este proceso resulta largo, exigente y costoso. A ello se suma un sistema de escalafón con sueldos iniciales bajos y dificultades para ascender con rapidez, que obliga a muchos maestros a buscar ingresos adicionales mediante empleos paralelos, a desempeñarse en varios colegios o incluso a abandonar la profesión por mejores oportunidades en otros sectores. Estos maestros, expresan que su dedicación y sacrificio no se ven recompensados con una remuneración justa, además, perciben falta de reconocimiento y aprecio por su labor, evidenciados en contratos precarios y condiciones laborales desfavorables, lo mencionado anteriormente constituyen factores determinantes para que algunos reconsideren su permanencia en el magisterio.

Frente al panorama actual, resulta fundamental promover una revalorización del maestro como sujeto autónomo y reflexivo, así como avanzar en la consolidación de su labor mediante procesos que dignifiquen su ejercicio profesional y reconozcan el saber pedagógico y la contribución social que este

implica. Para ello, es necesario comprender las transformaciones históricas que han configurado la situación presente, considerando el origen de la profesión docente, su vínculo con el arte de enseñar y su carácter artesanal, así como las formas en que hoy se regulan los criterios de ingreso, permanencia y ascenso en la carrera. Estas condiciones no solo dependen de decisiones presupuestales del Estado, sino también de una construcción simbólica acumulada a lo largo de décadas, en la que han incidido diversos discursos que moldearon el imaginario colectivo sobre el oficio de ser maestro.

Así, este artículo de reflexión, se apoya en la revisión y rastreo teórico que se realizó en torno a la historia del maestro en Colombia y los discursos que rodean no solamente su existencia, el ejercicio de su profesión, sino también su formación. Por lo anterior, en este texto, se considera clave el análisis de los marcos históricos, sociales, políticos y epistémicos que hacen posible la aparición en un momento y lugar determinados la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, el decreto 272 de 1998 y el Decreto 1278 de 2002.

Resultados

En la obra de **Michel Foucault (1969)**, el concepto de "discontinuidad" ocupa un lugar central en su análisis del conocimiento. Este término alude a las rupturas, transformaciones y giros que interrumpen la aparente linealidad en la evolución de ideas, prácticas y sistemas de saber. En contraste con una visión histórica acumulativa y progresiva; Foucault plantea que el desarrollo del conocimiento se produce a través de quiebres que sustituyen discursos establecidos por

nuevas configuraciones epistémicas. Estas rupturas, no responden al azar ni a un progreso inevitable, sino a transformaciones en las relaciones de poder y en las "epistemes", entendidas como los marcos de saber que definen lo que se considera válido en una época determinada.

Desde esta perspectiva, las "discontinuidades" revelan el carácter histórico, contingente y frágil de todo sistema de pensamiento, lo cual se examina con particular profundidad en La arqueología del saber, donde Foucault analiza las condiciones de posibilidad del conocimiento en las ciencias humanas. Así, dicha herramienta metodológica permite evidenciar que las formas mediante las cuales se legitima el conocimiento en un momento histórico, no son permanentes ni universales, sino construcciones históricas sujetas a reconfiguraciones profundas.

En el contexto colombiano, la Constitución Política de 1991 reconoció la educación como un derecho fundamental, resaltando la función esencial del magisterio en su garantía. Este principio fue desarrollado por la Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, la cual estructuró el sistema educativo y destacó la necesidad de formar docentes con sólidas competencias éticas y pedagógicas, capaces de responder a los retos de una sociedad en transformación constante.

Con la expedición del Decreto 1278 de 2002 se introdujo un nuevo régimen para la carrera docente, que modificó parcialmente el Estatuto Docente de 1979. Este decreto incorporó mecanismos orientados a mejorar la calidad educativa, mediante la formación continua, la evaluación y la posibilidad de ascenso. Además, dio apertura al ejercicio docente de profesionales provenientes de

disciplinas distintas a la licenciatura, lo que provocó debates en torno a la profesionalización de la docencia y preocupaciones por una posible desvalorización del saber pedagógico especializado.

Durante la década de 2010, las políticas educativas en Colombia se alinearon con estándares internacionales, promovidos por organismos multilaterales como la OCDE y el Banco Mundial. Estas reformas se centraron en la acreditación de calidad, la definición de competencias y el fortalecimiento de las Escuelas Normales Superiores. No obstante, estas medidas también generaron críticas por su impacto en la identidad profesional de los maestros, así como por la subordinación de la pedagogía a lógicas tecnocráticas.

En 2020, el Decreto 1236 reorganizó las Escuelas Normales, consolidando su papel en la formación pedagógica de calidad. Sin embargo, la emergencia sanitaria causada por la pandemia de COVID-19 aceleró transformaciones profundas en el sistema educativo, modificando prácticas docentes y exigencias institucionales. Estos cambios, aún en proceso de evaluación, apuntan a una reconfiguración del rol del maestro en un escenario marcado por la virtualidad, el uso intensivo de tecnologías de la información y la comunicación, y los retos emergentes asociados a la inteligencia artificial. En este contexto, la formación continua, la innovación pedagógica y la reflexión crítica sobre el quehacer docente se proyectan como ejes fundamentales para enfrentar las demandas de un entorno cada vez más dinámico e incierto.

Por ello, este tipo de ejercicios de reflexión deben ser complementados con una visión crítica de las políticas educativas en Colombia, particularmente en lo que respecta a

los programas universitarios de formación docente. Esta revisión debería considerar no solo la alineación de dichos programas con los marcos normativos vigentes, sino también su capacidad para responder a las transformaciones sociales, culturales y pedagógicas del contexto nacional. Asimismo, resulta necesario evaluar en qué medida estas políticas promueven una formación integral del profesorado, fortalecen su autonomía profesional y contribuyen al desarrollo de una educación de calidad centrada en el sujeto y en su papel como agente de cambio en la sociedad.

Por ejemplo, en atención a dicho ejercicio, se hace necesario revisar el impacto de la Resolución 2041 de 2016. Dicha resolución estableció los requisitos esenciales para los programas de licenciatura, que debían integrar cuatro componentes clave: fundamentos generales, saberes específicos y disciplinares, pedagogía y ciencias de la educación, y didáctica de las disciplinas. Además, se enfatizó la necesidad de una formación práctica pedagógica que permita a los estudiantes comprender las dinámicas del aula y su contexto.

La Resolución 2041 de 2016, exigió que los egresados alcanzaran un nivel mínimo de competencia en un segundo idioma, conforme al Marco Común Europeo de Referencia (MCER), así como la participación de los docentes en actividades de investigación formativa. La resolución subrayó la importancia de la relación con el sector externo, asegurando espacios adecuados para la práctica pedagógica, y estableció que el personal encargado de la formación de licenciados, debía contar con formación universitaria y experiencia en investigación.

Según esta resolución, se requería la disponibilidad de bibliografía actualizada y el acceso a tecnologías de la información, así como infraestructura adecuada para los programas que incluyeran componentes virtuales. Todo ello, implicaría una revisión a la financiación de programas de licenciatura en universidades públicas para garantizar el cumplimiento de las mismas y la destinación de recursos económicos y de planta docente acordes a las nuevas exigencias que establece el MEN.

Las principales investigaciones y publicaciones sobre el maestro en Colombia han brindado un panorama detallado sobre las tendencias en torno a la formación docente y las políticas educativas tanto en Colombia como en América Latina.

Dicha revisión se ordenó en tres líneas de investigación: por un lado, la historia del surgimiento del maestro en Colombia, que enfatiza la transformación de su rol a lo largo del tiempo; por otro, la evolución normativa e institucional vinculada a la profesionalización de la enseñanza. Y finalmente los aportes de [Campos & Bautista \(2019\)](#) que contrastan trece modelos de formación docente a nivel mundial.

En este contexto, con relación a la primera línea, se destaca el trabajo del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas De la Universidad de Antioquia, cuyas investigaciones han sido clave para comprender cómo se ha configurado el rol del maestro desde la época colonial hasta la actualidad, y el análisis de la profesionalización a partir de hitos normativos como la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el Decreto 1278 de 2002, que han consolidado su vinculación en el ámbito educativo colombiano. En el se

destacan los trabajos de investigadores como Alberto Martínez Boom, Humberto Quiceno Castrillón, Alejandro Álvarez, Alberto Echeverry, Oscar Saldarriaga.

Así mismo, ha sido un referente para el presente estudio, el trabajo del doctor Absalón Jiménez Becerra, líder del Grupo Emilio de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, quien ha investigado la historia y evolución de las instituciones de formación docente en Colombia. En su libro "Pedagogía y Formación Docente en Colombia" (2021), Jiménez traza un recorrido normativo desde la Ley de Instrucción Pública de 1903 hasta el Decreto 1236 de 2020. Este análisis incluye acontecimientos como, la nacionalización de la educación primaria y secundaria y la Ley General de Educación de 1994, destacando la consolidación de la educación como un derecho público y la profesionalización docente.

Dicho autor también examina la transición normativa del estatuto docente de 1979 al de 2002, que refuerza la formación continua y permite la entrada de profesionales no licenciados a la carrera docente, lo que él critica como una "desprofesionalización". Finalmente, analiza la relevancia de los decretos que han definido las condiciones y estándares de calidad para las Escuelas Normales en Colombia, entre ellos, el Decreto 1972 de 1933, que modificó los Decretos 1487 de 1932 y 227 de 1933, regulando aspectos relacionados con la enseñanza secundaria y la formación normalista.

El Decreto 1955 de 1963 que reorganizó la educación normalista en el país, estableció lineamientos para la formación de maestros y la estructuración institucional de las Escuelas Normales. El Decreto 4790 de 2008 fijó las condiciones básicas de calidad para

el programa de formación complementaria ofrecido por las Escuelas Normales Superiores, y el Decreto 1236 de 2020 que reglamentó la organización y el funcionamiento de estas instituciones, consolidándolas como centros fundamentales para la formación pedagógica de docentes en Colombia. El análisis de Jiménez (2023), brinda una comprensión profunda sobre cómo la legislación ha impactado en la formación y profesionalización docente en Colombia a lo largo del tiempo. La evolución del magisterio ha estado influenciada por diversos factores, incluyendo las políticas educativas y los modelos de formación.

Por otro lado, a nivel internacional, las investigaciones de Víctor Manuel Gómez Campo y Marcela Bautista (2019) destacan las diferencias en la formación docente en once países, como Argentina, Brasil, Chile, EE.UU. y Finlandia, estas investigaciones resaltan cómo el acceso a la carrera docente, la permanencia y la promoción varían significativamente según el contexto sociocultural y económico de cada país.

En cuanto a los modelos de formación docente, Campo & Bautista (2019), identifican tres enfoques predominantes: el modelo normalista, común en Latinoamérica; el modelo terciario, basado en programas de pregrado en educación, presente en Europa y Asia; y el modelo disciplinar, caracterizado por una formación en áreas específicas, complementada con estudios de posgrado, implementado en países como Finlandia, EE.UU. y Chile. Este análisis muestra las diferentes aproximaciones a la formación y desarrollo profesional de los docentes a nivel internacional.

Entre los aportes más relevantes al estudio

de la profesión docente en Colombia se encuentran los trabajos de Hernando Bayona y otros autores del Doctorado en Educación de la Universidad de los Andes (Bayona-Rodríguez & Urrego-Reyes, 2019; Bayona Rodríguez & Melo, 2020). Su investigación documental organiza la evolución del rol docente en cinco periodos, desde la época colonial hasta el presente, mostrando cómo el maestro pasó de ser un oficio artesanal a convertirse en una profesión regulada, con un saber pedagógico propio. Este análisis legal e histórico incluye hitos normativos como la Ley 39 de 1903, el Decreto 491 de 1904, los Decretos 223, 224 y 641 de 1972, el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002, evidenciando transformaciones profundas impulsadas por factores sociales, políticos e intelectuales. Si bien, los docentes actuales cuentan con mayor formación, persisten retos en la dignificación del saber pedagógico y el reconocimiento de su rol social.

En esta línea, la investigadora Gloria Calvo ha abordado la profesionalización docente desde una mirada crítica. En textos como “La profesionalización docente en Colombia” (2006) y “Un diagnóstico de la formación docente en Colombia” (2004), señala cómo la implementación de programas impulsados por organismos internacionales ha limitado la autonomía profesional de los maestros, reduciéndolos a ejecutores de políticas externas. Estas medidas, lejos de fortalecer la docencia, han promovido una visión instrumentalizada del maestro, acentuando su proletarianización mediante una sobrecarga laboral, no siempre acompañada de reconocimiento o mejores condiciones.

Por su parte, los investigadores Jorge Orlando Castro, Óscar Pulido Cortés, Diana Milena Peñuela y Víctor Manuel Rodríguez

(2007) introducen la categoría de “cuestión docente” para analizar cómo las reformas educativas, en interacción con dinámicas globales, regionales y locales, han reconfigurado la identidad y profesionalización del maestro colombiano. En su obra “Maestro: condición social y profesión docente en Colombia” (Castro & Martínez Boom, 2006), desarrollan un análisis de las condiciones laborales, la formación y las resistencias del magisterio frente a políticas que priorizan la eficiencia y el control administrativo sobre la reflexión pedagógica. Estas reformas, promovidas desde los años noventa bajo lineamientos internacionales, han tenido como consecuencia una masificación del sistema educativo, acompañada de precarización laboral, privatización y pérdida de autonomía docente.

A pesar de los avances en formación y regulación, las políticas recientes continúan posicionando al maestro más como un instrumento de reforma que como un agente de transformación educativa. Estos estudios coinciden en la necesidad de abordar la profesión docente desde marcos complejos que reconozcan las condiciones históricas y discursivas que definen su rol en cada periodo.

A nivel regional, investigaciones impulsadas por agrupaciones como la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (RELEPE) y el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), así como por organismos internacionales como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Plataforma Regional De Educación. América Latina (PREAL), han analizado las reformas educativas implementadas en América Latina desde los años noventa. Estas investigaciones destacan la tensión entre la profesiona-

lización docente y las políticas neoliberales, que promueven la descentralización, la evaluación estandarizada y la eficiencia administrativa, muchas veces en detrimento del reconocimiento del maestro como sujeto intelectual y cultural.

Una voz clave en este debate es la de Aracely De Tezanos, etnógrafa y educadora que ha estudiado profundamente las Escuelas Normales Superiores en Colombia. **De Tezanos (2006)**, propone la noción de praxis como reflexión del maestro sobre su quehacer cotidiano, subrayando que el saber pedagógico es una construcción particular que nace de la experiencia, la tradición y la práctica crítica. Advierte sobre los riesgos de imponer reformas externas y tecnologías sin considerar las realidades del aula, señalando que estas tienden a convertir al docente en objeto de intervención, desplazando su rol como sujeto activo en la construcción de políticas educativas. Según la autora, la formación docente debe centrarse en el análisis colectivo, el diálogo entre pares y el fortalecimiento de una identidad profesional basada en la experiencia y la reflexión.

La Constitución de Colombia de 1991 y el Legado del Movimiento Pedagógico Colombiano.

El Movimiento Pedagógico (MP) en Colombia ha sido un referente fundamental en la reivindicación de la educación como asunto cultural y pedagógico. Mediante espacios como las Asambleas Pedagógicas y el Congreso de 1987, se promovió una resignificación del rol docente, concebido no como mero ejecutor de políticas, sino como trabajador intelectual y agente cultural. Esta perspectiva, subraya la importancia de la reflexión crítica y la producción de saber pedagógico por parte del magisterio. En 1982,

FECODE dio un giro estratégico al incorporar en su agenda la defensa y transformación de la educación pública, más allá de las demandas laborales, impulsando un proceso de análisis y acción orientado a redefinir el sentido de la labor educativa.

Apareció el filósofo pedagogo, con el ropaje de un epistemólogo, de un intelectual, de un académico, de un investigador. El maestro se fugó de la escuela, el docente del colegio y el profesor de la Universidad y viajaron hacia las cumbres de la pedagogía, viaje y expedición pedagógica que completaría la obra escrita del Movimiento Pedagógico, que se refleja en la creación de la Revista Educación y Cultura (**Quiceno, 2024, p. 157**).

El Movimiento Pedagógico (MP), ha constituido un referente crucial en la historia de la educación en Colombia al posicionar la enseñanza como una cuestión cultural y pedagógica, trascendiendo los intereses puramente gremiales. Esta concepción contrasta con el enfoque neoliberal dominante, que concibe la educación como un instrumento de eficiencia y productividad, despojándola de su dimensión social y transformadora. Desde esta perspectiva crítica, el MP ha defendido una visión más amplia del acto educativo, enmarcándolo en contextos históricos, sociales y políticos.

Según **Rodríguez (2002)**, el MP desempeñó un papel clave en el debate y acompañamiento de las reformas educativas derivadas de la Constitución Política de 1991, particularmente en la formulación de leyes como la Ley 30 de 1992, la Ley 60 de 1993 y la Ley 115 de 1994. Su participación permitió que FECODE y el magisterio asumieran por primera vez un rol protagónico en la configuración de políticas públicas en educación.

El proceso constituyente de 1991 otorgó al magisterio una posición relevante como actor político, en un escenario plural en el que diversos sectores sociales buscaban soluciones estructurales a los problemas nacionales. **Arcila (2002)** señala que esta coyuntura legal abrió espacios inéditos para que los docentes influyeran en las decisiones sobre política educativa. Sin embargo, el Plan de Apertura Educativa (1991-1994), promovido por el gobierno de César Gaviria bajo una lógica neoliberal y privatizadora, fue objeto de fuertes cuestionamientos por parte del MP, que lo consideró una amenaza para los avances democráticos que se gestaban en la Asamblea Constituyente.

Como respuesta, el MP impulsó la construcción de una propuesta alternativa para la Ley General de Educación. En diciembre de 1991, durante un evento convocado por FECODE con la participación del entonces ministro de Educación, Carlos Holmes Trujillo, se reconoció el papel de la nueva Constitución como instrumento de transformación y el rol central del magisterio en ese proceso. En esa ocasión, Jaime Dussan, presidente del sindicato, propuso la creación de una comisión nacional para elaborar una ley educativa participativa, que incluyera las voces del Estado, la comunidad científica y diversas organizaciones sociales (**Arcila, 2002**).

A partir de estos procesos, el magisterio colombiano asumió un papel central en la formulación de políticas públicas en educación, concretando así la visión planteada en el Congreso Pedagógico de Bucaramanga, que proponía a los docentes como actores fundamentales en la construcción del Estado desde una perspectiva de democracia participativa. Esta participación activa no

solo permitió al MP incidir en el diseño de la política educativa, sino también reorientar marcos internacionales hacia una educación crítica e inclusiva en el contexto colombiano (**Mejía, 2002**).

Durante las últimas cuatro décadas, el sistema educativo nacional, ha sido escenario de disputas entre enfoques antagónicos sobre la reforma educativa, convirtiéndose en un verdadero “campo de combate”. En este contexto, el MP ha tenido un papel clave en la resistencia frente a políticas regresivas como la Ley 715 de 2001, reivindicando una concepción de la educación con raíces culturales y sociales profundas.

Uno de los aportes más significativos del Movimiento Pedagógico ha sido la defensa del derecho de los maestros a investigar su propia práctica pedagógica. Como advierte **Echeverri-Sánchez (1984)**, negar este derecho equivale a mantener al docente en una posición subordinada. En consecuencia, el MP ha promovido el empoderamiento docente, mediante procesos de investigación e innovación que reconocen al maestro como un sujeto epistémico, capaz de producir conocimiento relevante sobre su quehacer.

Esta perspectiva se ha expresado en acciones concretas, como la publicación continua de la revista Educación y Cultura de FECODE, que ha visibilizado las voces del magisterio y sus reflexiones pedagógicas. A través de estas contribuciones, los docentes han consolidado su lugar como agentes intelectuales dentro del debate educativo, desafiando visiones reduccionistas que los conciben únicamente como ejecutores de políticas.

Finalmente, el Movimiento Pedagógico enfrenta el riesgo constante de ser institucionalizado y desvirtuado por las autoridades gubernamentales. Como advierte De Teza-

nos:

Esta una lección que tenemos que recordar todos los días, cada vez que una autoridad de gobierno, por muy democráticamente que haya sido elegida, decida que el Movimiento Pedagógico que inventaron y pelearon los maestros en Colombia, es una buena idea para institucionalizar, para echarle mano, para aprovecharse de ella, desvirtuándola de su papel trasformador. En el instante que aparezca el decreto correspondiente, seguramente escrito con palabras rimbombantes y sesudas, será en ese preciso instante que el movimiento Pedagógico y sus fundamentos iniciales desaparecerán, diluyéndose en las penumbras de la burocracia institucional del MEN. (De Tezanos, 2023, p. 56)

Por ello, el MP ha enfatizado que la pedagogía debe entenderse como un proceso colectivo con dimensión cultural, cuyo impacto se manifiesta no solo en los discursos, sino en las prácticas cotidianas y en la manera en que los docentes se relacionan con sus estudiantes. Este enfoque, orientado por un compromiso social, resulta esencial para construir una educación que responda a los desafíos reales del país.

Antes de la Constitución de 1991, las decisiones en materia educativa eran dictadas exclusivamente desde el ámbito estatal, sin espacios reales para la participación del magisterio, a pesar de sus constantes demandas por ser incluido en los procesos de definición normativa. Rodríguez (2002), señala que con la promulgación de la nueva Carta Política se establecieron las bases jurídicas para un mayor protagonismo de los maestros, reconociéndolos como actores clave en la construcción de políticas públicas educativas. En este contexto, el MP se consolidó como una

expresión organizada del magisterio, promoviendo una participación activa en las reformas educativas y aportando a la construcción de propuestas pedagógicas acordes con las necesidades sociales y culturales del país.

Este protagonismo se manifestó, por ejemplo, en los debates sobre la reforma curricular de 1984, donde el magisterio propuso alternativas pedagógicas críticas que desafiaban los enfoques tecnocráticos. La Constitución de 1991, representó un punto de inflexión al consagrar la participación democrática y pluralista, permitiendo una incidencia directa del profesorado en el diseño de políticas públicas. Este marco normativo posibilitó su intervención en procesos claves como la negociación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), norma que sentó las bases para una educación más inclusiva y equitativa.

Asimismo, la participación del magisterio se consolidó con su vinculación en la elaboración del primer Plan Decenal de Educación, un ejercicio colectivo que fijó metas a largo plazo para el desarrollo del sistema educativo nacional. En conjunto, estos procesos evidencian el impacto del Movimiento Pedagógico como fuerza transformadora que, más allá de resistir la lógica neoliberal de las contrarreformas, ha impulsado una visión de la educación centrada en el valor cultural del conocimiento y en el reconocimiento del docente como sujeto intelectual y agente de cambio.

La Ley General de Educación 1994 y el Estatuto de la Pedagogía Como Disciplina Fundante.

La evolución de la legislación educativa en Colombia, desde la Ley 111 de 1960 hasta la Ley 115 de 1994, ha buscado consolidar la Educación como un derecho público

y garantizar la profesionalización y dignificación del magisterio. La Ley 115, también conocida como Ley General de Educación, resalta la importancia de la idoneidad ética y pedagógica del educador y su capacitación continua.

Durante la formulación de esta ley, la propuesta del presidente de FECODE, Jaime Dussán, impulsó la creación de una comisión nacional con participación del gobierno, el gremio docente, la comunidad científica y organizaciones sociales y sindicales. Esta iniciativa, respaldada por el ministro de Educación Carlos Holmes Trujillo, permitió que el magisterio se convirtiera en un actor central en la creación de políticas educativas. Así, con la Ley 115, se concretó la visión del Congreso de Bucaramanga, en la cual los maestros eran protagonistas de las políticas de Estado en educación, reforzando el liderazgo ciudadano y la democracia participativa.

Sin embargo, en el proceso de discusión y elaboración de la nueva ley, surgió una división interna entre los dirigentes del Movimiento Pedagógico y el ejecutivo de FECODE. La dirección de FECODE optó por una negociación bilateral con el gobierno, excluyendo al Centro de Estudios de Investigaciones Docentes y relegando al Movimiento Pedagógico y sus expresiones regionales a un lugar secundario.

La diferencia entre los maestros(as), investigadores y líderes sindicales de FECODE, Tuvo que ver con el tipo de participación y el mecanismo para participar. Mientras un grupo de investigadores y dirigentes proponía una “constituyente pedagógica” de amplio espectro que permitiera la construcción de una propuesta consultada con las bases magisteriales, otro grupo mayoritario en FECODE optó por la concer-

tación directa entre el ejecutivo y el Ministerio. Esta división hizo que muchos investigadores y maestros se retiraran de las negociaciones y no participaran en la discusión de los documentos que culminaron con la redacción de la Ley 115 General de la Educación (Tamayo, 2006, p.110).

La falta de espacios democráticos para la deliberación y el avance del modelo de educación mercantil, adaptado a las exigencias de la globalización, provocaron un debilitamiento sustancial del Movimiento Pedagógico en Colombia. La dimensión crítica y reflexiva fue desplazada por dinámicas sindicales, mientras sus estructuras y mecanismos organizativos se encaminaron a operacionalizar la reforma educativa establecida por la Ley 115. Este giro intensificó las tensiones entre formas tradicionales de liderazgo autoritario y las propuestas de participación incluyente, dando lugar a la primacía de intereses gremiales sobre los pedagógicos y al consecuente retiro de actores intelectuales fundamentales para su consolidación inicial.

Paralelamente, la politización en la asignación de responsabilidades dentro del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) redujo los márgenes para el debate plural y promovió una visión homogénea centrada en lo normativo, en detrimento del pensamiento educativo transformador. La orientación neoliberal del gobierno no solo limitó la materialización del enfoque formativo previsto en la Constitución de 1991, sino que también favoreció una reconstrucción del sistema escolar alineada con intereses globales. Todo ello desembocó en una fragmentación del campo educativo, evidenciada en la escasa participación de docentes, académicos y líderes sindicales en procesos clave como la elaboración del Primer Plan Decenal de Educación, lo cual reflejó la pér-

dida de escenarios para la construcción colectiva de políticas públicas con sentido pedagógico (Casas, 2021).

La Ley 115 de 1994 representó un hito en la configuración del sistema educativo colombiano, introdujo reformas significativas que abarcaron el aumento del presupuesto nacional destinado a educación y la consolidación de principios orientados a redefinir la relación entre el Estado, las instituciones y el cuerpo docente. Entre sus aportes más relevantes se encuentran la financiación de los niveles básico y medio, el reconocimiento de la autonomía escolar, la libertad de cátedra, la gestión colegiada en las entidades territoriales, así como un régimen especial para los educadores.

También, promovió metas diferenciadas por nivel educativo, la enseñanza optativa de la religión, y el fortalecimiento de áreas como las ciencias, las artes y la educación física. Además, introdujo la noción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo que otorgó un enfoque más contextualizado y participativo a la organización escolar. En cuanto a la formación de maestros, la ley no solo contempló el componente técnico, sino situó a los docentes como parte de un sistema estructurado con nuevos principios, marcando una transformación profunda en el papel del profesorado y en las políticas que lo regulan, lo cual posicionó a Colombia en una senda progresista respecto a otros países de la región.

La Ley 115 de 1994 surgió como una respuesta institucional a las propuestas del Movimiento Pedagógico de los años ochenta, el cual aspiraba a resignificar la pedagogía en Colombia mediante la valorización del maestro como sujeto autónomo, investigador y agente cultural. Esta iniciativa buscaba transformar la concepción de la educación y

de la formación docente, dotándolas de un sentido más crítico, reflexivo y emancipador, sin embargo, tales aspiraciones se vieron limitadas por el contexto macroeconómico de la época, caracterizado por políticas neoliberales que redefinieron el papel del Estado, reduciendo su función a la regulación mediante procesos de acreditación y control de estándares de calidad. La apertura económica y el debilitamiento de lo público facilitaron el avance de la privatización en sectores como la salud y la educación, lo que condicionó la aplicación plena de los principios promovidos por el Movimiento Pedagógico, generando tensiones entre el modelo educativo que se proyectaba y las lógicas del mercado que comenzaron a dominar la política social en el país como se señala a continuación:

para la discusión y elaboración de la nueva Ley General de Educación, comenzó a zanjarse una división irreconciliable al interior de los dirigentes del Movimiento Pedagógico y el ejecutivo de la Federación. La dirección de FE-CODE de aquel entonces, se empeñó en una táctica de negociación bilateral con el gobierno, excluyendo de la discusión de la Ley General de Educación al Centro de Estudios de Investigaciones Docentes, la mayoría de sus integrantes fueron removidos de su cargo, al tiempo que el Movimiento Pedagógico y sus expresiones regionales fueron relegados a un lugar secundario (Suárez, 2002, p.10).

El doctor Humberto Quiceno, citado en Casas Nova (2021), plantea una crítica profunda a la Ley 115 de 1994, al señalar que, si bien esta normativa incorporó algunos planteamientos del Movimiento Pedagógico, no logró reflejar sus fundamentos críticos ni su vocación transformadora. Mientras el

MP promovía una pedagogía emancipadora y cuestionadora del modelo tecnocrático dominante, la ley consolidó una visión funcionalista de la educación, tratándola como un servicio y a la escuela como una empresa a disposición del mercado global. Según Quiceno, esta legislación retomó discursos tecnocráticos de corte industrial, como la Tecnología Educativa, con enfoques como la enseñanza programada y el modelo sistémico, difundidos en instituciones como el SENA, el ICETEX y universidades técnicas desde mediados del siglo XX, precisamente los mismos que el Movimiento Pedagógico había intentado superar.

Aunque la participación en la construcción de la ley fue vista por algunos sectores como un logro político, para Quiceno representó una derrota, dado que la ausencia de mecanismos democráticos y la alineación con políticas de globalización terminaron por mercantilizar la educación y debilitar el movimiento. Esto provocó fracturas internas, con tensiones entre quienes defendían la participación amplia y quienes respaldaban liderazgos sindicales autoritarios, lo que conllevó al retiro de intelectuales, la pérdida de espacios de reflexión pedagógica y el predominio de una estructura orientada a la implementación de políticas estandarizadas. En consecuencia, la ley consolidó una escuela centrada en la eficiencia y la productividad, desdibujando el proyecto educativo crítico que el Movimiento Pedagógico había intentado construir, en palabras de Quiceno:

La pedagogía que vemos en la Ley 115 de 1994 y en las reformas del 2002 al 2010, no es la misma contra la cual luchó el Movimiento Pedagógico de los ochenta. Existe otra pedagogía, que la educación del siglo XXI ha producido, sin que todavía tengamos un conoci-

miento de ella (Quiceno, 2023, p. 146).

La contrarreforma educativa de 2001 representó un retroceso significativo frente a los avances logrados con la Ley General de Educación de 1994, particularmente en lo que respecta a la autonomía docente. Esta reforma, redujo el financiamiento para la educación, limitó la capacidad de acción del magisterio e impuso un modelo basado en la evaluación externa y la educación por competencias, lo cual consolidó un control técnico sobre el desempeño escolar y docente. En respuesta, el Movimiento Pedagógico intentó rearticularse, planteando una visión alternativa que reivindica la educación como una práctica social y culturalmente situada, más allá de su mera funcionalidad técnica. Es en esta perspectiva crítica donde se encuentran elementos clave para repensar la formación docente en Colombia, cuyas debilidades han sido ampliamente señaladas por diversos investigadores como Álvarez quien indica:

Después que el magisterio conquistó su estatuto profesional en 1979 y luego con la Ley 115 de 1994, el país no ha podido encontrar el camino para estructurar un sistema de formación de maestros que les provea el saber pedagógico y didáctico con el que puedan enfrentarse con idoneidad la difícil tarea de la enseñanza. (Álvarez, 2023, p. 137).

La formación docente en Colombia aún puede construirse desde la experiencia y el sentido de ser maestro o maestra, en lugar de responder exclusivamente a directrices internacionales o políticas externas que desconocen las particularidades del contexto escolar. Como lo señala Quiceno Castrillón (2023):

Desde la aparición de las tecnologías y

la información, junto con las políticas internacionales que llegan a Colombia como las de UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE, desde finales del siglo XX, y sobre todo desde la Ley 115 de 1994, el problema escuela fue pensado de otro modo, ya no en resolver sus desarrollos y sus dificultades, con una mirada interna, desde la escuela o desde el estudiante, sino resolverlos desde su exterioridad (p. 153).

Explorar críticamente los discursos y prácticas de las políticas de formación docente es, en sí mismo, un acto político. Aunque pueda parecer una indagación sobre estructuras externas, esta reflexión penetra en la dimensión ontológica del ser docente, interpelando al sujeto sobre su identidad y propósito: ¿quién soy cuando soy maestro o maestra?, ¿por qué serlo?, ¿por qué no dejar de serlo? En este sentido, Quiceno Castrillón (2023) afirma que:

La formación del docente y del maestro se nos presenta como un problema pedagógico por este cambio que vemos en el oficio y en la profesión, que pasaron de ser un saber, a ser una tecnología, de estar centrado en el individuo, a estar fuera de él, en espacios ya no escolares sino en las tecnologías [...] es la misma tecnología la que hace de sujeto que enseña y la que tiene el oficio y define la profesión. Desde estos cambios en la formación hay que leer lo que nos dice la Ley 115 de 1994" (p. 160).

Así, la formación docente se sitúa hoy en un campo ontológico donde se debate el sentido, el devenir y la existencia del maestro como sujeto. En ese tránsito, los docentes han alzado su voz en defensa de su autonomía y capacidad creadora, logrando conquistas políticas, aunque también enfrentando fuer-

zas contrarias que, como advierte Gantiva (2023), responden al "giro épocal" impuesto por el avance del capitalismo transnacional, que arrastra al magisterio hacia lógicas que contradicen su proyecto emancipador.

La pedagogía libraba sus batallas entre dos mundos; y el magisterio, persistía en sus luchas en medio de nuevas y difíciles condiciones. No obstante, la conquista de la Ley General de Educación (Ley 115) garantizaba la autonomía escolar, la profesionalización de la carrera docente, los PEI como espacios de creación pedagógica. Sin embargo, con la llegada del devastador ciclo del neoliberalismo la Ley 115 quedó fragmentada y su espíritu creador fue "deshuesado mediante una operación envolvente de los organismos multilaterales, las políticas de mercantilización y privatización, la imposición de la escuela/empresa y la fractura del estatuto docente. La escuela y la educación quedaron atadas a la lógica infernal de la desregulación y la financiarización; el modelo de la empresarización y el control gerencial, así como las evaluaciones masivas, la regla fiscal coincidían para demoler la autonomía escolar y el saber pedagógico (Gantiva, 2023, pp. 181-182).

La conquista del estatus profesional del magisterio en 1979 y los avances de la Ley 115 de 1994 continúan viéndose amenazados en Colombia, lo que dificulta la consolidación de un sistema eficaz de formación docente. El modelo actual no ha logrado dotar a los maestros de los saberes pedagógicos y didácticos necesarios para responder adecuadamente a los retos educativos (Álvarez, 2023). A esto se suma la influencia de políticas internacionales y la incorporación de tecnologías, que han desplazado el foco de

atención desde el contexto escolar hacia estándares y lineamientos externos (Quiceno, 2023).

La expansión del neoliberalismo y las políticas de mercantilización, han fragmentado el espíritu de la Ley 115, debilitando la autonomía escolar y el conocimiento pedagógico del profesorado. La educación ha sido reconfigurada bajo una lógica de desregulación y control gerencial, lo cual ha afectado la calidad del proceso educativo y la dignidad de la profesión docente (Gantiva, 2023). Frente a ello, se plantea la necesidad de repensar la formación desde una perspectiva ontológica, que reconozca la identidad del maestro como sujeto de saber y acción, más allá de su reducción a un ejecutor técnico (Quiceno, 2023).

En sus inicios, la Ley 115 permitió al magisterio posicionarse como actor clave en la formulación de políticas educativas, retomando el espíritu del Congreso de Bucaramanga que, lo reconocía como protagonista de la educación pública y la democracia participativa. Esta ley fortaleció aspectos como el financiamiento progresivo, el régimen especial docente, la autonomía escolar y la libertad de cátedra, al tiempo que impulsó el desarrollo científico y cultural. Durante el Plan Decenal de Educación 1996–2005, los maestros sostuvieron su incidencia mediante foros deliberativos, reafirmando principios del Movimiento Pedagógico.

No obstante, con la entrada de políticas neoliberales que conciben la educación como un mercado eficiente, se inició una contrarreforma que generó tensiones internas. La intensificación de la privatización y las restricciones presupuestarias fueron rechazadas por el gremio docente, que promovió espacios de resistencia. Sin embargo, la fragmentación de FECODE y la pérdida de

autonomía crítica debilitaron al Movimiento Pedagógico, dividiéndolo en una vertiente sindical y otra pedagógica independiente. A pesar de ello, redes y colectivos docentes han mantenido viva su herencia a través de proyectos como la Expedición Pedagógica Nacional, que continúa visibilizando experiencias educativas innovadoras en el país.

El Desmonte del Decreto Ley 272 de 1998

A partir de la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994, se consolidó en Colombia un Sistema Nacional de Acreditación centrado en la vigilancia estatal, el fomento y la evaluación de la calidad en la educación superior. Uno de sus principales instrumentos fue el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), encargado de coordinar procesos de autoevaluación y evaluación externa como paso previo a la acreditación de alta calidad, inicialmente concebida como un proceso voluntario (Decreto 2904 de 1994).

El Decreto 272 de 1998, representó un punto de inflexión al reglamentar los programas de formación de educadores, estableciendo la obligatoriedad de acreditación previa, definiendo currículos y propósitos formativos, y reconociendo la pedagogía como disciplina fundante del saber docente. Aunque dicho decreto impulsó avances significativos, ya existían desarrollos previos en investigación en Escuelas Normales, reformas pedagógicas y articulaciones entre Facultades de Educación y Normales, que promovían un enfoque centrado en la investigación y la pedagogía como núcleo formativo (Universidad Pedagógica Nacional & UNESCO, 2004).

Bajo esta normativa, las licenciaturas adoptaron una duración mínima de cinco años, integraron núcleos pedagógicos esen-

ciales (educabilidad, enseñabilidad, didáctica), y se exigió la institucionalización de líneas de investigación, además del fortalecimiento de la autoevaluación y la acreditación como herramientas de calidad.

Sin embargo, con el Decreto 2566 de 2003, el gobierno de Álvaro Uribe Vélez derogó varias disposiciones del Decreto 272, permitiendo el ingreso de profesionales de otras áreas a la docencia. Esta medida fue interpretada como una desprofesionalización del oficio docente, influenciada por estándares internacionales desconectados de las realidades sociales y culturales del país, marcado entonces por la violencia, la pobreza estructural y los efectos del narcotráfico.

El Decreto 2566 introdujo el “registro calificado” como mecanismo para verificar condiciones mínimas de calidad, con vigencia de siete años, sujeto a procesos de autoevaluación. Posteriormente, la Ley 1188 de 2008 reforzó estos criterios y el Decreto 1295 de 2010 estableció quince condiciones específicas para asegurar la calidad educativa, evaluadas internamente por las instituciones y externamente por pares académicos designados por el Ministerio de Educación.

En 2010, la Resolución 5443 reguló las características específicas de calidad de los programas de formación en educación, incluyendo la denominación de títulos conforme a los niveles y áreas establecidos por la Ley 115. No obstante, la Resolución 6966 del mismo año permitió a las instituciones de educación superior definir autónomamente los nombres de sus programas, flexibilizando los enfoques pedagógicos y curriculares.

Con la Ley 1753 de 2015, la acreditación pasó a ser obligatoria, lo que implicó mayores exigencias regulatorias. A pesar de ello, persistieron dificultades, especialmente en

universidades regionales, para cumplir con los estándares requeridos. Estas limitaciones motivaron la elaboración de propuestas como Hacia un Sistema Nacional de Formación de Docentes (2007), lideradas por académicos como Carlos Eduardo Vasco y Alberto Martínez Boom, que desembocaron en la política de formación docente de 2010, la cual intentó equilibrar los mandatos globales con las necesidades locales.

El Decreto 2450 de 2015 respondió a la crisis de desprofesionalización, colocando la práctica pedagógica en el centro de la formación. Sin embargo, evidenció tensiones persistentes entre pedagogía y disciplinas específicas, reflejo de conflictos históricos entre la formación crítica y las exigencias de modernización.

Este recorrido plantea un interrogante central: ¿buscan estas reformas mejorar realmente la calidad educativa en Colombia, o responden a lógicas de apertura económica y globalización? El dilema persiste en un sistema educativo que continúa enfrentando tensiones estructurales entre la profesionalización docente, la autonomía pedagógica y la imposición de estándares internacionales, esto se evidencia en los resultados de la evaluación estandarizada a la que están sometidos los alumnos, los procesos de ingreso, permanencia y ascenso que realizan los docentes y los rigurosos procedimientos de acreditación de alta calidad, todo ello contribuye a la consolidación de un sistema orientado más a la medición cuantitativa que a la valoración integral del proceso educativo, en un país donde las inequidades socioeconómicas y políticas tienen grandes impactos en estas dinámicas.

Desde diversos espacios se promovió una formación docente más integrada, centrada en la práctica pedagógica y la resolución de

problemas educativos. Aunque el Decreto 272 de 1988, sentó las bases para una transformación en la formación de educadores en Colombia, mejorando la calidad y relevancia de los programas, las Facultades de Educación y Escuelas Normales ya discutían internamente cómo enfrentar la expansión desmedida de programas de licenciatura sin condiciones mínimas de calidad y sin un enfoque central en la pedagogía (Quiceño, 2023). En este contexto, se consolidaron avances previos y se integraron aspectos clave del Decreto 272 para promover una formación docente integral y de alta calidad, acorde con las necesidades educativas del país en ese momento.

Entre las regulaciones implementadas para la formación docente, en primer lugar, se estableció que los programas de licenciatura debían extenderse a una duración mínima de cinco años, superando así la estructura anterior de ocho semestres. Asimismo, se definieron núcleos fundamentales del saber pedagógico que los currículos debían incluir, tales como la educabilidad correspondiente a la consideración del ser humano como sujeto de educación, la enseñabilidad, que implica la transformación de conocimientos en contenidos y estrategias metodológicas, además de didáctica, currículo, evaluación y el dominio de una segunda lengua, con el propósito de superar el enfoque tradicional fragmentado en asignaturas aisladas. Adicionalmente, se promovió la integración curricular mediante ejes transversales que favorecen una formación holística. En cuanto a la investigación, se exigió la institucionalización de líneas educativas y pedagógicas, con personal docente encargado de generar resultados concretos, como publicaciones en revistas especializadas. Para garantizar la calidad y pertinencia de los programas, se implementaron procesos sistemáticos de autoevaluación y acreditación previa para

las distintas modalidades académicas, incluyendo pregrado, maestría, doctorado y especializaciones en educación.

El Decreto 272 de 1998, junto con el Decreto 3012 de 1997, reglamentó las disposiciones sobre formación docente de la Ley General de Educación (Art. 112, 113 y 216), ambos decretos buscaban modernizar y estandarizar los programas de formación docente, reemplazando los antiguos modelos de las Facultades de Educación y Escuelas Normales. Aunque estos decretos fueron derogados, sus principios, como la acreditación y la certificación de las Facultades de Educación, continúan vigentes. Actualmente, estas instituciones siguen sometidas a procesos de acreditación y supervisión para ofrecer programas de educación.

Desde la promulgación del Decreto 272 de 1998, que definió títulos, duración, metodología y acreditación de los programas de licenciatura, hasta la Ley 1753 de 2015, que consolidó la acreditación como requisito obligatorio, el panorama de las licenciaturas en Colombia ha experimentado transformaciones significativas.

El análisis de los investigadores Arias Gómez et al. (2018), revela cómo entre 1992 y 2016 se intensificaron las tensiones en la educación superior en Colombia. El estudio señala que las políticas de calidad, durante este período, fueron influenciadas por narrativas que estigmatizan la formación docente, mientras ocultan las desigualdades estructurales de las universidades, especialmente las regionales. Además, la investigación evidencia una contradicción en los datos sobre la deserción en licenciaturas. Aunque el Ministerio de Educación Nacional calificaba estas tasas como preocupantes, los datos mostraron que estaban en niveles medios en comparación con otras áreas académicas.

A pesar de los esfuerzos normativos, el número de programas acreditados sigue siendo limitado. Para junio de 2016, solo 89 programas de ciencias de la educación estaban acreditados, lo que representaba una mejora marginal frente a los 81 programas acreditados previamente (Arias Gómez et al. 2018, p. 126). Esta realidad pone de manifiesto que la política de acreditación ha resultado ser un desafío considerable, particularmente para las universidades regionales, que enfrentan desigualdades en la distribución de recursos, falta de reconocimiento de sus contextos locales y restricciones en los mecanismos de participación para influir en las prioridades del gobierno central (Arias et al. 2018 p. 143).

El análisis Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia de Arias Gómez et al. (2018), haciendo uso de herramientas estadísticas rigurosas, cuestiona los indicadores utilizados por las autoridades para evaluar la calidad y el desempeño de las licenciaturas. A menudo, estos indicadores refuerzan narrativas generalizadas sobre la supuesta baja calidad en la formación docente, mientras omiten las condiciones de desigualdad estructural que afectan a los programas. Un hallazgo clave de este análisis es que la tasa de deserción en las licenciaturas, considerada "preocupante" por el Ministerio de Educación Nacional, se encuentra en un nivel medio (46,20%), ocupando el cuarto lugar entre las distintas áreas académicas, después de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Bellas Artes. Este dato revela la necesidad de interpretaciones más matizadas que consideren las complejidades del contexto educativo y la inequidad persistente en las instituciones regionales.

Además, se observan aún consecuencias de la reestructuración de los programas, ya que estos fueron adaptados para cumplir

con los nuevos estándares establecidos por los decretos. La duración de los planes de estudio, la incorporación de núcleos pedagógicos y un enfoque más integral han sido demandas constantes dentro del Sistema Nacional de Formación Docente.

Este marco normativo fue complementado por el Sistema Colombiano de Formación de Educadores (SCFE), planteado en el Plan Sectorial 2010-2014, que busca garantizar la calidad de la formación desde un enfoque sistémico. El SCFE enfatiza la importancia de una formación integral que no solo aborde aspectos pedagógicos y disciplinarios, sino también dimensiones éticas, sociales, culturales, políticas y laborales de los futuros docentes. Se concibe como un sistema complejo que involucra a diversos actores, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) hasta las instituciones formadoras y las Secretarías de Educación locales. Su objetivo principal es asegurar que los educadores estén capacitados para enfrentar los retos educativos del siglo XXI, promoviendo la inclusión, la diversidad y la interculturalidad en todos los niveles educativos.

La formación de educadores, según el SCFE, debe orientarse hacia el desarrollo integral del docente, articulando la dimensión humana con la excelencia profesional. Este enfoque enfatiza la necesidad de un proceso continuo de reflexión crítica sobre la práctica pedagógica, en el que la investigación se convierte en una herramienta fundamental para la transformación educativa. El sistema propone, además, la articulación entre la formación inicial, en servicio y avanzada, con el fin de consolidar un trayecto formativo permanente que permita a los docentes actualizarse y mejorar el ejercicio profesional a lo largo de su trayectoria. En este marco, el maestro no solo transmite conocimientos, sino que también actúa como investigador y

agente de cambio capaz de analizar y responder a los desafíos de su entorno, la investigación pedagógica, en este contexto, no solo nutre la práctica docente, sino que también contribuye al desarrollo del conocimiento en el campo educativo.

La etapa inicial de formación constituye el punto de partida para asegurar que los futuros docentes adquieran bases sólidas en pedagogía, didáctica y teoría educativa, junto con una comprensión profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a la diversidad de los estudiantes y a sus contextos socioculturales. Esta fase debe fomentar un pensamiento crítico que permita comprender los fundamentos epistemológicos de la educación y diseñar propuestas pedagógicas pertinentes y contextualizadas.

No obstante, a pesar de los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), persisten retos significativos relacionados con la calidad de la formación docente. Documentos como los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (2014) han sido objeto de críticas, especialmente por parte de las universidades y facultades de educación, debido a que imponen criterios que comprometen la autonomía universitaria y evalúan de forma reduccionista la calidad educativa según los resultados en pruebas estandarizadas internacionales, sin considerar las realidades sociales y culturales del país.

Frente a este panorama, el MEN ha reforzado sus políticas de aseguramiento de la calidad con mayores exigencias en cuanto a las condiciones de formación, el fortalecimiento de la investigación y la implementación de sistemas de acreditación más rigurosos. La Ley 1753 de 2015, que introdujo cambios importantes en el Sistema Nacio-

nal de Acreditación, establece que los programas de licenciatura en educación deben obtener acreditación de calidad en un plazo de dos años, si cuentan con al menos cuatro cohortes de egresados. Esta reforma busca asegurar que los programas de formación docente cumplan con los estándares internacionales de calidad y se alineen con las tendencias globales en educación.

En la misma línea, la Resolución 2041 de 2016 reguló aspectos clave como la duración mínima de cinco años para las licenciaturas, la inclusión temprana de la práctica pedagógica, el fortalecimiento del componente investigativo y el cumplimiento de requisitos en formación docente, incluyendo experiencia investigativa y dominio del inglés. Aunque esta normativa fue reemplazada por la Resolución 18.583 de 2017, que flexibilizó algunos de sus criterios, el debate sobre la pertinencia y el enfoque de estas políticas continúa vigente.

En razón a lo anterior, si bien se han impulsado reformas normativas orientadas a mejorar la calidad de la formación docente, estas no siempre responden a las desigualdades estructurales del sistema educativo colombiano. Por el contrario, persisten desafíos relacionados con la equidad en el acceso, el reconocimiento de las particularidades regionales y la necesidad de políticas públicas que integren el compromiso con la justicia social a los estándares académicos para avanzar hacia una formación transformadora y contextualizada.

Discusión: el Maestro, el Profesor y el Docente

El papel del maestro ha enfrentado diversos desafíos a lo largo de la historia, los cuales han marcado su evolución en la sociedad colombiana. La profesionalización

docente no solo ha transformado el rol del maestro, sino que también ha impactado las concepciones de la formación pedagógica en el país. Este proceso ha sido dinámico y complejo, caracterizado por importantes transformaciones desde la fundación de las primeras Escuelas Normales, que a lo largo del tiempo han experimentado reformas significativas. Estas reformas han afectado tanto el rol social del maestro como su estatus y profesionalización en el ámbito educativo.

En sus inicios, las Escuelas Normales Superiores fueron esenciales para la formación de maestros y maestras, quienes estuvieron encargadas de cumplir una misión educativa a nivel primario. Sin embargo, con la creación de las primeras facultades de educación, surgió una nueva figura: el licenciado. Esto introdujo una distinción en el rol docente y trajo consigo la posibilidad de que profesionales no especializados en pedagogía asumieran funciones dentro de las escuelas y colegios, lo que reflejó un cambio en la visión y organización educativa del país. A partir de allí, la apertura normativa permitió que funcionarios públicos no pedagógicos asumieran nuevos roles en el sistema educativo, como parte de la modernización de la enseñanza.

Uno de los hitos fundamentales en este proceso fue la creación de la Escuela Normal Superior, que jugó un papel crucial en la formación de maestros comprometidos no solo con la enseñanza, sino también con la investigación. Esta institución formó una generación de educadores que tuvo un impacto significativo en la vida cultural del país. Como señala [Rodríguez Céspedes \(2023\)](#), "la Escuela Normal Superior fue pionera en la formación de maestros ligados a la investigación y a la docencia, formando una generación de educadores con gran in-

cidencia en la vida cultural del país" (p. 23). Además, sirvió como semillero de importantes centros intelectuales en las Ciencias Sociales, como el Instituto Etnológico Nacional, que posteriormente se transformaría en el actual Instituto Caro y Cuervo, entre otros centros académicos ([Rodríguez, 2023, p. 24](#)).

Desde su creación en 1822, las Escuelas Normales ocuparon un lugar central en el desarrollo de la formación docente en Colombia, consolidándose como el núcleo de las políticas educativas nacionales. Estas instituciones no solo ofrecían una enseñanza basada en fundamentos pedagógicos esenciales, sino que establecían una diferenciación entre los normalistas orientados a la educación primaria y los normalistas superiores, preparados para asumir responsabilidades en la enseñanza secundaria y en la gestión escolar ([Jiménez, 2024](#)). Esta clasificación evidencia su papel estructurador en el sistema educativo del país.

Un cambio crucial en la historia de la educación en Colombia ocurrió durante el Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917, que marcó el inicio de una pedagogía con enfoque experimental y científico, impulsando así la modernización del sector educativo. Este evento sentó las bases para la creación de las primeras facultades de educación, entre ellas la Universidad Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en 1932, instituciones que transformaron las prácticas formativas y la concepción del rol del docente ([Jiménez, 2024](#)).

A lo largo de los años, los programas de licenciatura en educación han evolucionado debido a diversas reformas, como las analizadas por [Becerra \(2023\)](#), quien subraya cómo, en la década de los treinta, el maestro

colombiano pasó a ser reconocido como un profesional licenciado. Sin embargo, a partir de los años setenta, la formación docente se fragmentó y se privatizó, lo que resultó en un crecimiento desmedido de facultades de educación. Este proceso, aunque amplió la cobertura educativa, también reveló una falta de claridad en los criterios de calidad (Jiménez, 2024).

Durante la República Liberal (1930–1946), surgieron nuevas instituciones formadoras, como la Normal de Varones de Tunja y el Instituto Pedagógico Nacional, que consolidaron la transición hacia una formación docente más especializada (Parra, 2003). A partir de los setenta, la política educativa incorporó mecanismos de regulación más estrictos, como el Estatuto Docente y el posterior Estatuto de Profesionalización Docente, los cuales promovieron la formación continua como estrategia para elevar los estándares de calidad en la enseñanza (Jiménez, 2024).

A pesar de estas reformas, la figura del maestro ha seguido siendo reducida en muchos casos a un ejecutor de políticas y programas pedagógicos dictados desde instancias superiores. Este fenómeno ha sido analizado por autores como Jaimes & Rodríguez (2015), quienes señalan que los discursos sobre el maestro han cambiado con el tiempo, desde su subordinación a jerarquías religiosas y políticas, hasta su inclusión en proyectos pedagógicos centrados en la innovación educativa y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Sin embargo, estos cambios también han traído consigo una creciente presión sobre los docentes para cumplir con estándares de calidad, a menudo en detrimento de su autonomía profesional.

Este contexto de transformación del rol

docente se puede analizar bajo el concepto de "subjetivación del maestro" propuesto por Fandiño (2022), quien sugiere que es fundamental entender al maestro no solo como un ejecutor de políticas educativas, sino como un sujeto autónomo, con conciencia de su práctica y capacidad para incidir en su entorno. En este sentido, el maestro debe ser considerado un agente cultural, ético e histórico, con poder para tomar decisiones que no solo afecten su práctica pedagógica, sino también el sistema educativo en su conjunto. Fandiño (2022), argumenta que reconocer al maestro como sujeto implica valorar su capacidad para transformar su entorno y tomar decisiones conscientes en relación con su labor educativa.

Martínez et al. (2015) coinciden en que, para lograr esta transformación, es necesario generar espacios que favorezcan la autonomía del maestro y que permitan su reflexión crítica sobre el proceso educativo. Estos espacios deben fomentar la dignificación y el empoderamiento docente, posibilitando que los maestros se "piensen, se problematicen, se movilicen y se transformen" (Martínez et al., 2015, p. 49). De esta manera, el proceso de subjetivación del docente se convierte en una oportunidad para fortalecer su papel como agente de cambio en la educación, contribuyendo a la construcción activa de cultura y a la transformación social.

Referencias

- Arcila, G. (2002). ¡Que veinte años no es nada! En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002: Entre mitos y realidades* (pp. 203-230). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arias Gómez, D. H., Díaz Flórez, O. C., Garzón Barragán, I., León Palencia, A. C., Rodríguez Ávila, S. P., & Valbuena Ussa, É. O. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bautista Macía, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2), 11132. <http://www.ub.edu/obipd/la-profesionalizacion-docente-en-colombia/>
- Bautista M., & Gómez Campo, V. M. (2017). *Calidad docente: Un desafío para la tradición pedagógica en Colombia* (1ª ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología.
- Bautista Macía, M. (2019). La formación en servicio de los maestros rurales de Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, 79, 67-89. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.4>
- Bayona-Rodríguez, H., & Urrego-Reyes, L. A. (2019). 240 años de profesión docente en Colombia. *Revista Educación Y Ciudad*, 2(37), 15-26. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2143>
- Bayona Rodríguez, H., & Melo, S. (2020). Efecto de ingresar a la carrera docente oficial sobre el salario y la salud. <http://hdl.handle.net/1992/41130>
- Calvo, G., Rendón Lara, D. B., & Rojas García, L. I. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (47). <https://doi.org/10.17227/01203916.5519>
- Casas Nova, W. (2021). Efectos del movimiento pedagógico en la imagen del maestro colombiano contemporáneo. *Universidad de los Andes*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1992/53794>
- Castro, J. O., & Martínez Boom, A. (2006). *La cuestión docente: maestro, condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/656>
- Castro, J. O., Pulido Cortés, Ó., Peñuela, D. M., & Rodríguez, V. M. (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/248>
- De Tezanos, A. (1985). *Maestros artesanos intelectuales: estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; CIID.
- De Tezanos, A. (2005). El camino de la profesionalización docente. *Revista PRE-LAC: Protagonismo docente en el cambio educativo*, (Nro. 1). Recuperado de https://www.academia.edu/3515233/EL_CAMINO_DE_LA_PROFESIONALIZACION

- De Tezanos, A. de. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Diker, G., Martínez Boom, A., Álvarez Gallego, A., Tabares Orozco, J. H., Martínez Boom, A., Álvarez Gallego, A., & Tabares Orozco, J. H. (2010). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina: 30 años del grupo de historia de la Práctica Pedagógica*. Gabriela Diker ... [et al.]; Alberto Martínez Boom, Alejandro Álvarez Gallego (compiladores); edición, resumen y corrección John Henry Orozco Tabares. Bogotá: Magisterio Editorial. ISBN: 9789582010171
- Echeverry, (2024). *Evaluación del proyecto de tesis doctoral, discursos del sujeto maestro en la política educativa de formación docente en Colombia: períodos 1991-2002/2002-2020*. Documento interno del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Galeano, E. T., & Echeverri, J. C. (2022). Arqueología-genealogía: aspectos procedimentales en la pregunta por los discursos, prácticas y usos de la convivencia en Colombia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11912/10540>. En Castellanos & Echeverri (2022) *Investigación doctoral en Educación: Propuestas, Diálogos y Difusión* ISBN: 978-628-500-079-9 DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-079-9>
- Galeano-Tabares, E. T., & Echeverri-Álvarez, J. C. (2023). Aproximación arqueológica-genealógica a la convivencia escolar. *Edähi Boletín Científico De Ciencias Sociales Y Humanidades Del ICSHu*, 12(23), 1-11. <https://doi.org/10.29057/icshu.v12i23.11648>
- Gómez Campo, V. M. (2013). El docente y la profesión docente: su papel en la desigualdad social de educación de calidad. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(2), 143-161. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/41350>
- Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. (s.f.). Recuperado de <https://www.historiadelapracticapedagogica.com>
- Herrera, J. D., & Bayona Rodríguez, H. (2018). *21 voces: historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Educación, Ediciones Uniandes. ISBN 978-958-774-621-1
- Jiménez Becerra, A. (2019). Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 23(23). <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.63>
- Jiménez Becerra, A. (2021). *Cuatro escritos sobre Michel Foucault: Una mirada metodológica y conceptual para pensar la historia de la educación* (Primera Edición 2021). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/cuatro_escritos_sobre_michel_foucault_una_mirada_metodologica_y_conceptual_para_pensar_la_historia_de_la_educacion.pdf
- Jiménez Becerra, A. (2021). *Pedagogía y formación docente en Colombia*. Editorial UD.
- Jiménez Becerra, A. (2024). *La formación de profesores y licenciados en educación en Colombia*. Editorial Magisterio. ISBN: 9789582014629

- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina* (Vol. 5). Anthropos Editorial.
- Martínez Pineda, F., Calvo, G., Martínez Boom, A., Soler Martín, L., & Prada Dussan, A. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy: Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1969)
- Forero, F., et al. (1999). "Educabilidad y enseñabilidad". En: *Pedagogía y educación, reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998, para la Acreditación Previa de Programas en Educación*, Santafé de Bogotá, D.C.
- CEID-Fecode. (1999). *Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998 para la acreditación previa de programas de educación*. En *Revista Pedagogía y Educación*, Bogotá, CEID-Fecode.
- Quiceno, H. (2024). *Evaluación del proyecto de tesis doctoral, discursos del sujeto maestro en la política educativa de formación docente en Colombia: períodos 1991-2002/2002-2020*. Documento interno del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez Céspedes, A. (2002). *La educación después de la Constitución del 91: De la reforma a la contrarreforma*. Editorial Magisterio.
- Suárez, H. (Comp.). (2023). *40 años del Movimiento Pedagógico*. Editorial Magisterio. ISBN: 9789582014476
- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean [543], & Universidad Pedagógica Nacional. (2004). *La formación de los docentes en Colombia: Estudio diagnóstico*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139926>

