



**¿Y qué nos han dicho sobre el Patrimonio Visual?
Una mirada a la educación patrimonial en un contexto de Santa Fe de Antioquia**

Isabel Cristina Velásquez Acevedo

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Educación

Beatriz Elena Cadavid Gómez, Magíster (MSc) en Ciencia de la Información

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2022

Cita	(Velásquez Acevedo, 2021)
Referencia	Velásquez Acevedo, I. (2022). <i>¿Y qué nos han dicho sobre el patrimonio Visual? Una mirada a la educación patrimonial en un contexto de Santa Fe de Antioquia</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XIX.
 Grupo de Investigación Pedagogía y Diversidad Cultural (DIVERSER).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Mauricio Múnera Gómez

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Para mis padres y hermanos que me han acompañado en este viaje lleno de sueños y aventuras, pues nunca se es la misma persona después de haber empezado a transitar el camino hacia uno mismo.

Contenido

Resumen	12
Abstract	13
Preludio	14
Capítulo 1. Contextualización de la investigación	18
1.1. Planteamiento del problema	<i>18</i>
1.1.2. Contexto Social	19
1.1.3. Sujeto y Patrimonio: ¿Qué nos han dicho qué es Patrimonio? Y el ¿por qué de las artes visuales?	21
1.2. Antecedentes	<i>24</i>
1.2.1 Materiales y métodos	25
1.2.2. Descripción de las fuentes	26
1.2.3. Exposición de Resultados. Categorías Previas	26
1.2.4. Categorías Emergentes	31
1.2.5. Enfoques teóricos	33
1.2.5.2. Nivel Metodológico	35
1.3. Tendencias, Hallazgos y Vacíos	36
1.4. Justificación	38
1.5. Marco Teórico Conceptual	<i>41</i>
1.5.1. Patrimonio	42
1.5.2. Patrimonio Tangible	43
1.5.3. Patrimonio Intangible	44
1.5.4. Educación patrimonial	45
1.5.5. Artes Visuales	46
1.5.6. De-colonialidad	47
1.5.7. Turismo Cultural	48
1.6. Objetivos	<i>50</i>
General	<i>50</i>
Objetivos Específicos	<i>50</i>
1.7. Metodología	<i>51</i>

1.8. Consideraciones Éticas	54
Capítulo 2. Desanudar (Desarrollo de la Investigación)	56
2.1. Un camino exploratorio	56
2.2. La Educación para el Desarrollo y la Educación Tecnológica	58
2.3. Educación para el Trabajo	61
2.4. La Educación Tecnológica en Colombia	63
2.5. Historia del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA	66
2.6. El Complejo Tecnológico, Turístico y Agroindustrial del Occidente Antioqueño (SENA)	69
2.7. Caracterización teórica y empírica del contexto educativo. ¿Una comunidad académica más que diversa?	72
2.7.1. El aprendiz del Occidente Antioqueño	72
2.7.2. El Instructor SENA	74
2.8. El Currículo SENA	76
2.8.1. Definición e historia del currículo	76
2.8.2. Tipos de currículo	78
2.8.3. El currículo SENA	79
2.8.3.1. Nivel Macro Curricular	82
2.8.3.1.2. Enfoque de Competencias	82
2.8.3.1.3. Competencias SENA	86
2.8.3.1.4. Competencia Laboral	87
2.8.3.1.5. Competencias del Aprendiz y Egresado del Programa de Guianza Turística SENA.	89
2.8.3.1.6. Crítica al Enfoque de Competencias	95
2.8.3.2. Modelo pedagógico de la formación integral (MPI) y Proyecto Educativo Institucional (PEI)	98
2.8.3.2.1. Componente Pedagógico	104
2.8.3.2.2. Aprendizaje por proyectos	104
2.8.3.2.3. La evaluación del aprendizaje	105
2.8.3.3. Nivel Meso curricular	105

2.8.3.3.1. Contenidos Disciplinarios	106
2.8.3.3.1.1. Conceptualización y Contenidos en Artes Visuales y Patrimonio Visual	110
2.8.3.3.2. Matriz de Correlación Extendida	116
2.8.3.3.3. Plan de Trabajo vs Guía de Aprendizaje	119
2.8.3.3.4. La didáctica la formación de competencias SENA	124
2.8.3.4. Nivel Micro Curricular	128
2.8.3.4.1. El Contexto de la Educación Patrimonial	132
Capítulo 3. Análisis	136
3.1. Trabajo de campo entrevistas, encuestas, cartografías	136
3.2. ¿Y el Patrimonio Visual? Entre la educación patrimonial y lo que poseemos	138
¿Sabes lo que significa el Concepto de Patrimonio?	139
¿Sabes que es Educación Patrimonial?	140
¿Qué reconoces del Patrimonio Visual?	143
¿Qué conocemos sobre el concepto Decolonial?	148
3.3. Encuestas y Cartografías	153
3.4. Análisis documental vs Trabajo de Campo	156
Capítulo 4. Recomendaciones y conclusiones	169
4.1. Propuesta	169
4.1.1. Salas y talleres abiertos (Propuesta)	169
4.1.2. Descripción de los talleres	172
Recorrido a museos	172
Metodología	172
Noche de Salas y Talleres abiertos	174
Metodología	174
Desarrollo de la actividad	174
4.2. Conclusiones	175
4.3. Conclusiones desde el Patrimonio Visual y la Educación Patrimonial	178
4.4. El recuento del viaje (a modo de epílogo)	181

Referencias

Índice de Tablas

Tabla 1 Diferentes conceptos que conforman la definición de competencias (Díaz y Arancibia, 2002).	85
Tabla 2 Taxonomía de las competencias (SENA,2012)	88
Tabla 3 Fases con el contenido que se debe abordar desde Guianza Turística (SENA, 2016).....	107
Tabla 4. Qué se puede recorrer y estudiar desde el Patrimonio Visual Santa Fe de Antioquia	114

Índice de Figuras

Figura 1 Planteamiento del problema	19
Figura 2 Mapa de Santa Fe de Antioquia, 2018	20
Figura 3 Estado del arte	25
Figura 4 Autores del marco teórico	49
Figura 5 Objetivos y metodología	51
Figura 6 Momentos metodológicos	54
Figura 7 Educación para el desarrollo y educación tecnológica	57
Figura 8 SENA y el Complejo Tecnológico, Turístico y Agroindustrial del Occidente Antioqueño.....	69
Figura 9 Competencias y resultados de aprendizaje asociados al patrimonio, (Servicio Nacional de Aprendizaje,2013)	94
Figura 10 Modelo Pedagógico SENA (2012).....	101
Figura 11 Referentes del modelo pedagógico	101
Figura 12 Nivel meso-curricular	106
Figura 13 Matriz de Correlación Extendida Versión 2020-2021	117
Figura 14 Guía de Aprendizaje 2020	120
Figura 15 Primera página Plantilla Plan de Trabajo	121
Figura 16 Segunda página de la Plantilla Plan de Trabajo “Caracterización por aprendices”	121
Figura 17 Nivel micro curricular	135
Figura 18 Trabajo de campo	138
Figura 19 Hallazgos desde las entrevistas y encuestas	155
Figura 20 Análisis documental vs trabajo de campo.....	168
Figura 21 Conclusiones	181

Índice de Anexos

Anexo A. Guía de Aprendizaje	190
---	-----

Siglas, Acrónimos y Abreviaturas

PEI	Proyecto Educativo Institucional
MPI	Modelo Pedagógico de la Formación Integral
MSc	Magister Scientiae
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
UdeA	Universidad de Antioquia

Resumen

Este trabajo acoge el tema de la educación patrimonial sobre las artes visuales (pintura, dibujo, escultura, fotografía) del periodo colonial y actual, en un contexto como lo es la Formación Tecnológica en Guianza Turística del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA del municipio de Santa Fe de Antioquia, cuyo propósito es develar si las tramas coloniales no han permitido un buen abordaje y reconocimiento del tema por parte de aprendices y egresados o si por el contrario hay otros factores que han incidido sobre este aprendizaje.

Este estudio presenta un análisis sobre los niveles del currículo y formación para el trabajo presentes en documentos clave relacionados con el SENA y la formación en Guianza Turística, con el fin de documentar los factores que inciden en el desconocimiento del patrimonio visual.

Asimismo, esta investigación cualitativa ubicada en el paradigma socio-critico utilizó el método de estudio de caso y documental, seguidamente, se realizó un contraste anclado a la teoría crítica decolonial que permitió evidenciar hallazgos frente a la educación patrimonial tanto en el orden institucional como desde las ideas hegemónicas que han permeado el ser, saber y poder.

Finalmente, se presenta una propuesta que puede ayudar en la consolidación de la educación patrimonial y lo patrimoniable que a su vez es el producto final de la investigación y que se deja como acciones de mejora que se pueden llevar a cabo desde la institucionalidad y comunidad.

Palabras clave: Artes Visuales, Decolonial, Educación para el Desarrollo, Educación Patrimonial, Educación Tecnológica, Patrimonio.

Abstract

This work embraces the theme of heritage education on the visual arts (painting, drawing, sculpture, photography) of the colonial and current period, in a context such as the Technological Training in Tourist Guidance of the National Learning Service SENA of the municipality of Santa Fe de Antioquia, whose purpose is to reveal if the colonial plots have not allowed a good approach and recognition of the subject by apprentices and graduates or if, on the contrary, there are other factors that have influenced this learning.

This study presents an analysis of the levels of the curriculum and training for the work presented in key documents related to SENA and training in Tourist Guidance, in order to document the factors that affect the lack of knowledge of visual heritage.

Likewise, this qualitative research located in the socio-critical paradigm produced the method of case study and documentary, then, a contrast was made anchored to the decolonial critical theory that led to evidence of findings regarding heritage education both in the institutional order and from the hegemonic ideas that have permeated being, knowledge and power.

Finally, a proposal is presented that can help in the consolidation of heritage and heritage education, which in turn is the final product of the research and which is left as improvement actions that can be carried out from the institutional framework and the community.

Keywords: Visual Arts, Decolonial, Development Education, Heritage Education, Technology Education, Heritage.

Preludio

Primeros Recuerdos

Mis primeros recuerdos se remontan a cuando tenía 4 años, me gustaba observar las madrugadas, siempre me acostumbre a despertar temprano, en bien sentía los pasos de mi madre caminando a la cocina yo me quedaba viendo el amanecer porque añoraba esos colores.

Al cumplir 9 años fue el momento de empezar un camino, de tejer, pedí a mi madre la ayuda porque quería aprender, conocer, y descubrirme en ese camino. Siempre había dibujado, figuras de rostros, mujeres, vestidos. Ella entendiendo la pasión y mi necesidad de dibujar tomó la decisión de inscribirme en clases particulares. Esto fue por corto tiempo debido que en aquel momento estaba la creencia en la cual había espacios que podían aportarme más desde ese deseo de conocimiento. El lugar al que llegue convivió varias artes. Cada niño con el que estuve abordo el arte de una manera diferente. Yo recuerdo esta parte de mi niñez con mucho cariño, el arte me dio seguridad, en mi memoria siempre están los dibujos de animales, los rostros y las amistades de juegos, aventura y color, hasta el día de hoy me pregunto qué pasó con todos estos personajes que me inspiraron tanto y me enseñaron.

Juventud

Cuando estaba en noveno grado a pesar de no continuar en la institución de arte seguía mi pregunta. El arte era el medio con el cual podía perderme del mundo, no obstante, la estancia en esa institución educativa en ese momento no me lleno porque no respondía a mis gustos, yo anhelaba un mundo más libre y no tan rígido, me sentía enfocada a una educación ligada a una racionalidad en la que no me ubicaba.

Durante el décimo grado, todo cambió, mi vida familiar y con ella también lo educativo y la residencia. Llegó la oportunidad de vivir en el centro de Medellín a través de la separación de mis padres y por esta misma razón, el colegio llegó como doble oportunidad, vivía cerca de este y

además estaría en el enfoque de lo cultural y las artes. La ciudad y el nuevo colegio siempre fueron lugares de descubrimiento.

Al finalizar la secundaria, sabía que quería continuar por el camino del arte, es así como llegué a la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, en donde habité siete años maravillosos. Allí lloré, reí, y abordé el arte desde el duelo. Concebí mi historia personal como un ir y volver, por eso mi trabajo disciplinar se llamó des-integrar, debido a que eran fragmentos que volvían a su estado original en un juego de memoria y olvido.

También, trabajé la memoria y el patrimonio como parte de mi monografía final para optar al título como Licenciada en Artes Plásticas. Este trabajo me llevo a conocer nuevos espacios y apreciar y reconocer todo lo que está en relación con el patrimonio, por lo que algún tiempo voluntariamente estuve como Guía del Cementerio Museo San Pedro para enriquecer también el proceso de la investigación final de pregrado.

Adultez -Actualidad

Llegar a Santa Fe de Antioquia fue de las casualidades más bonitas de la vida, pues salir de la universidad fue un proceso complejo, no podía adaptarme al mundo real, quería empezar inmediatamente, pero la oportunidad no salía, así estuve durante ocho meses hasta que, por azar del destino, llegué al Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) de Occidente.

Santa Fe de Antioquia fue un proceso de transición en el que me enfoque en la educación artística y la gestión cultural. Me llenaba el hecho de darles un pequeño pedacito de lo que recibí en su momento, pero también, el compartir iba más allá de la disciplina, esto fue lo que a la final hizo que me quedara en el municipio, también otro factor que me cautivo fue la primera experiencia de vivir sola, debido que fue un proceso de aceptación y de seguridad, con el que todavía convivo pero que he aprendido a amar.

Cuando llegué al SENA mi misión era ayudar en la parte cultural como gestora, es decir, buscar alianzas y estrategias, mediante otros acercamientos a disciplinas relacionadas con la cultura. De esta manera comencé a vivir el territorio. Empecé por recorrerlo, conocer sus calles, aprenderme los nombres, conocer la gente y que me conocieran a mí, durante el tiempo que pertenezco a este lugar compartí y sané. La educación artística y la gestión cultural me enseñaron que se puede unir a las personas, desde la empatía y la solidaridad.

Finalmente, en la actualidad, continuo en la creación de alianzas para el SENA de Occidente desde lo cultural, además de brindar talleres cortos enfocados más que todo a la sensibilización por el arte, la cultura y el patrimonio. Así pues, mi manera de vivir el patrimonio en Santa Fe de Antioquia ha sido desde invitaciones a los diferentes grupos a los museos del municipio. También, explicando un poco de apreciación artística y el arte de la colonia en especial a las formaciones de Guianza Turística con quienes he recorrido diversos espacios para entender las artes visuales presentes en el municipio y de esta manera trabajar los términos de la decolonialidad.

En este orden de ideas, el presente trabajo que nació precisamente de la experiencia SENA en el municipio de Santa Fe de Antioquia se encuentra organizado en cuatro capítulos, que dan cuenta del proceso de investigación. El primer capítulo explica inicialmente el proceso básico desde la formulación del proyecto, en el que se hallan el objetivo principal y también los conceptos primordiales a conocer sobre el patrimonio como también aquellas disposiciones a tener en cuenta para el trabajo desde la metodología.

A continuación, nos encontramos con el segundo capítulo que recoge todo lo documental en donde se retoma la teoría sobre el desarrollo del que se desprende la educación para el trabajo, también, los marcos filosóficos del SENA y lo macro, meso y micro curricular en específico de la formación en Tecnólogo en Guianza Turística.

Igualmente, este apartado presenta el componente histórico y el currículo SENA que en parte ha desencadenado la problemática del reconocimiento de las artes visuales en el municipio de Santa Fe de Antioquia en los aprendices del Tecnólogo en Guianza Turística.

El tercer capítulo recoge el trabajo de campo hecho desde las entrevistas, cartografías y encuestas, en el que la información posteriormente se cruzó con lo documental, para finalizar con un análisis desde lo crítico decolonial sobre la problemática de la educación patrimonial, el reconocimiento de las obras visuales en el municipio de Santa Fe de Antioquia y la colonialidad. Para este capítulo se retomaron distintos autores importantes que hacen parte del grupo modernidad/colonialidad que han planteado toda la teoría decolonial en distintos ámbitos de la vida desde el saber, ser y el poder en el llamado tercer mundo.

Para concluir esta investigación, se halla el cuarto capítulo que presenta una propuesta de acuerdo con las necesidades encontradas desde lo documental y empírico que puede desarrollarse en la formación Tecnológica en Guianza Turística y que pretende dar a conocer las artes visuales del municipio desde una mirada local asentada en la teoría decolonial antes presentada.

Así pues, queda al lector el viaje y la exploración hecha en donde dejo consignadas ideas y argumentos en el que otras formas de concebir el patrimonio y la educación patrimonial sea posible cuyo fin, es poner de manifiesto la reflexión frente al eurocentrismo que siempre se ha imperado con relación a lo visual y lo educativo.

Capítulo 1. Contextualización de la investigación

1.1. Planteamiento del problema

El propósito de esta investigación fue analizar la educación patrimonial en la formación de tecnólogos en Guianza Turística del SENA de Occidente del Municipio de Santa Fe Antioquia, esto a través de los procesos de enseñanza del patrimonio visual (pintura, dibujo, escultura, fotografía) que ha brindado la Institución, examinados en la estructura curricular de la misma, utilizando para ello un marco analítico decolonial, con fin de tener una mirada crítica sobre el concepto de patrimonio y cómo éste ha sido interpretado en el SENA.

Si bien, el concepto patrimonio ha sido utilizado en Santa Fe de Antioquia para designar las arquitecturas coloniales, ritos como la Semana Santa y celebraciones como el Carnaval de Diablitos, este concepto no ha tenido presente otras prácticas y saberes que pueden ser parte del acervo patrimonial, en específico el patrimonio visual, el cual es relevante en el Municipio.

Asimismo, aunque lo visual tanto del pasado colonial como del presente desde las pinturas, dibujos, esculturas, fotografía, entre otros, ha hecho parte de los procesos de formación impartidos en el municipio, específicamente en el SENA se han brindado en la Tecnología en Guianza Turística como parte del contenido en historia del arte, no obstante, estas temáticas no se han abordado lo suficiente como parte del concepto global del patrimonio. De esta manera, el análisis de la educación patrimonial en un contexto y caso específico permitió entender cómo se ha cimentado ese espacio de conocimiento y cómo ha sido comprendido por la institución.

Figura 1**Planteamiento del problema****1.1.2. Contexto Social**

Santa Fe de Antioquia es un municipio ubicado en la subregión del Occidente del departamento de Antioquia (Colombia), está ubicado entre las cordilleras Central y Occidental, divididas por el cañón del río Cauca (uno de los principales ríos del país), limita por el norte con los municipios de Giraldo y Buriticá, por el nororiente con Liborina y Olaya, por el oriente Olaya y Sopetrán, por el sur con Ebéjico, Anzá y por el occidente Caicedo, Abriaquí y Giraldo. Este municipio, se encuentra en el “anillo turístico” conformado por los municipios de San Jerónimo, Olaya y Sopetrán. Es un lugar reconocido como promotor de desarrollo subregional. Su economía se basa principalmente en la oferta de servicios administrativos, financieros, comerciales y sociales, pero también la ganadería, el cultivo de frutas y café, la minería y la industria turística, la cual es fundamental para el municipio por el patrimonio que en este se conserva, algunos ejemplos son las arquitecturas del Siglo XVI, XVII y XVIII (periodo colonial).

En el contexto sociodemográfico el municipio presenta una diversidad de población. Para el año 2021 contaba con 26.164 habitantes, de los cuales 16.351 habitaban la zona

Nota: Mapa extraído de Marca Ciudad, 2018 (<http://santafedeantioquia.net/santa-fe-de-antioquia/>)

De este modo, la seccional del SENA en el Occidente antioqueño se ha convertido en un modelo que busca el desarrollo de comunidades vulnerables, por ello cada año se han destinado rubros para que las personas de estratos 1, 2 y 3 puedan acceder a los ambientes de aprendizaje que ofrece la Institución y se sostengan en el tiempo. Así, quienes logran llevar a buen término su proceso de formación tienen diversas rutas de ocupación: hay quienes consiguen ubicarse laboralmente en el mismo municipio o en la capital del departamento, otros crean sus propios proyectos productivos y un último grupo, continúa el ciclo de formación en universidades o en las tecnologías para el caso de los técnicos laborales.

1.1.3. Sujeto y Patrimonio: ¿Qué nos han dicho qué es Patrimonio? Y el ¿por qué de las artes visuales?

Cuando se indagó inicialmente por el concepto de patrimonio hubo la necesidad de revisar cómo éste ha sido relatado, es decir cuál es el imaginario que se ha tenido de este concepto, porque precisamente el patrimonio, como se evidenció en la revisión de la literatura (apartado siguiente), es un concepto que, si bien ha sido ampliamente trabajado se mantiene en constante proceso de transformación, debido a que esta idea puede ser observada y comprendida a través de un marco analítico decolonial¹. Esto tiene implicaciones tanto en los conceptos de patrimonio material como en el de patrimonio

¹ Decolonial: Significa la idea de "desprendimiento de las bases eurocéntricas del poder, el desenganche de la lógica de la modernidad y una alternativa epistémica otra". (Rincón, O., Millán, K., & Rincón, O. 2015, p. 75)

inmaterial² y en la inclusión de sujetos como patrimoniales denominados Tesoros Humanos Vivos³.

Haciendo uso de un marco analítico decolonial, en el caso de Santa Fe de Antioquia, se hizo la crítica sobre los artefactos del patrimonio del pasado debido que se conservan precisamente elementos de las clases altas dominantes del municipio y no el de las bajas esferas o lo popular, por lo que el conocimiento que los sujetos poseen con relación al patrimonio es parcial. Es así, que quienes se encontraron en procesos formativos en el municipio, si bien reconocieron la relevante carga significativa de historia y patrimonio, no todos visualizaron el patrimonio como un tejido enorme de conceptos y vertientes.

En este contexto, la presente investigación, buscó entender el proceso de enseñanza de lo patrimonial de las artes visuales retomando las miradas tradicionales/ hegemónicas que ha tenido, empero reconociendo que la educación patrimonial ha estado en deuda de explorar las memorias vivas de lo visual: trabajos y estrategias que se han llevado a cabo para ampliar esa representación centrada y dominante, que aborda el patrimonio en relación con ideas coloniales en Santa Fe de Antioquia.

También es importante entender que para esta investigación las artes visuales como concepto es un término que engloba como lo describe Dorfles (1963) “las tres artes mayores” entre las que destacan la pintura, escultura y arquitectura. También, este autor en su texto “*El devenir de las artes*” es enfático en resaltar como las artes visuales han progresado en sus formas superando las funciones para las cuales se pensaron inicialmente y lo relata de la siguiente manera:

“El arte actual no es el de ayer, y no será tampoco el de mañana, ni como forma ni, lo que es más importante, como función” p. 38

² Inmaterial: Son aquellas prácticas, ritos y expresiones vivas heredadas en la cultura. (UNESCO, 2019)

³ Tesoros Humanos Vivos: según la UNESCO son aquellos individuos que poseen los conocimientos y técnicas para interpretar o recrear determinados elementos del Patrimonio Cultural Inmaterial. (UNESCO, 2014)

Estas mismas palabras también fueron mencionadas en su momento por Gombrich en su texto de *"Historia del arte"* de 1950 de la siguiente manera:

"la palabra arte ha significado cosas distintas en épocas distintas". (Gombrich,1995, p. 602).
(Elichiry & Regatky, 2010)

No obstante, hoy en día el termino acoge el pasado y el presente en el desarrollo de la sensibilidad, involucrando "conceptos amplios" como cine, video y teatro, entre otros, como lo señalaron (Elichiry y Regatky, 2010, p. 130) (Dorfles, 1963) retomado por Cárdenas-Pérez y Ramón Esteban, Troncoso-Ávila, Andrés (2014, p. 193)

En cuanto a este trabajo de investigación cuando hacemos alusión al concepto de las artes visuales, hemos tenido presente la pintura en general, dibujo, escultura, fotografía, tanto del periodo colonial como del actual.

Debido a que, si bien las demás expresiones se desarrollan actualmente en el territorio, tanto pintura, dibujo, escultura y fotografía son los temas mayoritariamente que desde la institucionalidad se han presentado y desarrollado desde lo curricular en el SENA.

Finalmente, hablamos de artes visuales y no de artes plásticas porque en la actualidad el movimiento artístico se ha abierto a posibilidades infinitas y lo virtual ha permitido gestionar imágenes y trabajos digitales de diferentes índoles. Además, porque el hablar solo de artes plásticas es una limitante frente a lo observado en la actualidad y porque el mismo termino tiene parámetros y fronteras bien definidas.

Por último, retomando el termino patrimonio, el escaso conocimiento sobre la multiplicidad del término ha ocasionado que los jóvenes y adultos no consideren las artes visuales como parte del patrimonio. Lo cual ha llevado a que sean vistas meramente como una actividad de ocio que practican algunas personas, sin contar que lo visual representa la historia del mundo, y en tanto, es un elemento fundamental para la memoria; la

inmaterialidad en lo visual ha estado radicada en los modos de hacer, pero también en lo que ha perpetuado (historias de vida, historia de la comunidad, historias del contexto) y lo material nos ha dejado artefactos que nos hablan sobre tradiciones e historia para la posteridad. La falta de reconocimiento por las artes visuales la ha relegado, y los estudiantes por desconocimiento no han encontrado en ella valor alguno. Esta condición se puede mejorar, a través de la práctica o de la enseñanza de esta, generando un acercamiento a estudiantes vinculados con el tema del patrimonio, como los de la tecnología en Guianza Turística, a través de las nuevas formas de vivir las artes visuales o plásticas, como los mass media, visitas de artistas contemporáneos, entre otros.

Así, esta investigación buscó indagar:

¿Cómo se han dado los procesos de formación de Tecnólogos en Guianza Turística del SENA de Occidente del Municipio de Santa Fe Antioquia, en la educación patrimonial, específicamente de la enseñanza del patrimonio visual?

1.2. Antecedentes

Con este ejercicio se buscó realizar una aproximación al estado del arte sobre patrimonio, patrimonio tangible, patrimonio intangible y educación patrimonial, bajo la idea de entender conceptos y aportes de diferentes autores que podían ser retomados para la investigación. Este apartado inicia con los materiales y métodos, continúa con la descripción de las fuentes, categorías previas, categorías emergentes, enfoques teóricos y por último conclusiones: tendencias, hallazgos y vacíos sobre patrimonio y educación patrimonial.

Figura 3

Estado del arte



1.2.1 Materiales y métodos

La revisión bibliográfica estuvo pensada en el campo de la educación patrimonial, específicamente en la educación sobre patrimonio tangible e intangible, para identificar conceptos, perspectivas, metodologías, tendencias, vacíos y hallazgos en el tema de estudio. La elaboración de esta revisión se ciñó bajo los parámetros del paradigma interpretativo el cual se encuentra el Estado el Arte como Metodología y entiéndase esta según Galeano Marín y Vélez Restrepo (2002) como lo citó (Gómez Vargas et al., 2015, p. 1) “es una investigación documental sobre la cual se recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre determinado objeto de estudio” además, los autores consideran que una revisión de la literatura es una investigación cuyo objetivo es entender la interpretación que otros autores le han dado a un mismo tema aparte de develar las diferentes posturas sobre el asunto.

También, es relevante mencionar otros autores para entender el significado de una revisión de la literatura como la idea que presenta Hoyos Botero (2000) citado por (Gómez

Vargas et al., 2015, p. 2) quienes conciben el rastreo bibliográfico como una investigación con desarrollo propio, que está inscrito en la investigación documental.

1.2.2. Descripción de las fuentes

Para la realización de la revisión de literatura, se partió de la pregunta de investigación, a continuación, se extrajeron palabras claves que luego fueron buscadas en tesauros, es decir, diccionarios especializados para pasar de un lenguaje natural a un lenguaje controlado, posteriormente se diseñó una matriz donde se compilaron los 46 artículos analizados.

El rastreo arrojó resultados mayoritariamente en patrimonio tangible. Por lo cual, se realizó una búsqueda más profunda indagando desde las mismas bibliografías de los textos que se encontraron en el rastreo inicial y que trataban sobre patrimonio intangible y educación. También, se encontraron textos por medio de redes sociales para investigadores como ResearchGate y bases de datos bibliográficas como: Dialnet, EBSCO, entre otros. A continuación, se determinó la pertinencia y se procedió a una selección final.

Las observaciones a cada texto ayudaron a tener una lectura organizada y lineal que a la par permitió triangular la información de varios autores para determinar los conceptos emergentes, las categorías previas, vinculación de los conceptos con otras disciplinas, enfoques teóricos y finalizar con las conclusiones, tendencias, hallazgos y vacíos. Con los textos analizados se plantearon rutas para el abordaje de los conceptos de patrimonio tangible, patrimonio intangible y educación patrimonial.

1.2.3. Exposición de Resultados. Categorías Previas

Luego de investigar los conceptos de patrimonio tangible e intangible y educación patrimonial, la revisión de los artículos permitió la construcción de los conceptos previos para la comprensión del tema, así en la exposición de resultados se desarrollaron las siguientes categorías

conceptuales, en el orden que se enuncian a continuación: patrimonio, patrimonio cultural, patrimonio tangible, patrimonio intangible, educación patrimonial.

1.2.3.1. Patrimonio. Teixeira (2006) retomando a (Chauí, 2004, p.15) presenta la etimología de la palabra patrimonio, esta es derivada del término en latín pater, padre, pai, donde pater es el señor dueño de la tierra y de todo lo que hay en ella. Así, este concepto alude a lo que pertenece al padre y se configura como herencia y bienes que son transmitidos por generaciones. Además del origen del concepto se destacan los aportes de Olaia Fontal (2016) quien es una de las autoras más referenciadas en la revisión, cuenta con una amplia producción de textos referentes a lo patrimonial. Según la autora, la noción de patrimonio constituye múltiples significados dependiendo de la visión que se tenga de este, entre las que se destacan: la visión objetual, legislativa, monumentalista, historicista, economicista, universalista y turística-lúdica. Para autores como Fontal (2016), el patrimonio es entendido como una construcción y como aquello que es digno de conservación independiente del interés utilitario que este pueda tener. Adicionalmente, Raboso Rojo (2010) retoma la idea de (Querol, 2010, p. 11) en donde el patrimonio cultural es un conjunto de bienes muebles, inmuebles e inmateriales que las personas han heredado y que vale la pena proteger como parte de nuestra identidad. Para hablar de esta protección se ampara en la legislación, no obstante, explica la imposibilidad y efectividad de los mecanismos para proteger el patrimonio, en donde refiere a “la educación patrimonial como un agente que salvaguarda el pasado” (Raboso Rojo, 2017, p. 184). Finalmente, para Careaga (2015) el patrimonio se constituye como un tributo al periodo histórico en la cual cada sociedad decide los bienes tanto materiales como inmateriales que deben ser rescatados del olvido para ser integrados en la memoria colectiva. Empero, este mismo autor se mantiene en la idea que el patrimonio es todo aquello que heredamos de los

padres. Además, expone el conjunto de valores que representa el patrimonio: la utilidad es decir lo formal (lo que atrae estéticamente) y lo simbólico (constituye un testimonio del pasado).

1.2.3.2. Patrimonio cultural. La noción de patrimonio cultural ha evolucionado y se ha expandido desde el siglo pasado. Anteriormente lo que era válido a conservar estaba en la perspectiva de lo monumental, artístico y antiguo, pero en la actualidad lo intangible ha aparecido para enriquecer el concepto de patrimonio, tal como lo indicaron (Fontal Merillas y Martínez Rodríguez, 2018). El patrimonio comprende todo aquello que pertenece a una cultura y se divide en patrimonio material / tangible o inmaterial / intangible “en definitiva se trata de “bienes” diversos agrupados como relevantes para una comunidad, que los disfruta y para quienes tiene un significado. Así, su valor puede ser de “carácter histórico, social, científico, arquitectónico o urbano” (Ibarra et al., 2014, p. 39). Los dos autores coinciden en presentar parte de la historia del concepto patrimonio y adicional las subdivisiones que este posee.

1.2.3.3. Patrimonio tangible. Este concepto de patrimonio tangible en la mayoría de los documentos se aborda y se referencia como aquello material que se encuentra constituido por arquitecturas y objetos “que representan un testimonio y simbología histórico-cultural para los habitantes de una cierta comunidad”, como lo retoma (Chaparro, 2018, pp. 2-3) desde las disposiciones presentadas por la UNESCO. Este tipo de patrimonio contiene además dos subdivisiones que contempla los bienes inmuebles y los muebles, en donde el primero se refiere a las construcciones y monumentos hechas por los grupos poblacionales y que adquieren una alta carga simbólica por la historia que representan y el segundo son los objetos que las comunidades han elegido para preservar porque hablan de las tradiciones y costumbres de los pueblos, como lo ha referenciado la UNESCO (2014).

Cabe anotar que la mayoría de documentos son explícitos al exponer como hasta el año 2003 había una predominancia del patrimonio material frente al inmaterial (Teixeira, 2006; Gil Díez

Usandizaga, 2013) en el que el reconocimiento principalmente eran para los patrimonios monumentales, entre lo que se encuentran obras arquitectónicas, pinturas monumentales, cavernas entre otros y también objetos “ con un valor universal excepcional” dados desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.

Finalmente, lo material al igual que lo inmaterial, se encuentra constante en “construcción y reconstrucción” (Viñao Frago, 2010, p. 19) porque viene dado por un proceso de selección debido a que este elemento permitirá recordar y traer a la memoria a las comunidades.

1.2.3.4. Patrimonio intangible. El concepto de patrimonio intangible es entendido como un conjunto de costumbres que poseen las culturas y que heredan de generación en generación que, ayudan fundamentalmente en el reconocimiento y crean identidad en las comunidades. Fontal (2016) explica el punto de inflexión en el término de patrimonio, a partir del año 2003, se asume la inmaterialidad (prácticas, ritos, fiestas entre otros). Este será el punto de partida para que tradiciones que antes no eran consideradas como patrimoniales tengan cabida y sean preservadas y difundidas. El patrimonio intangible como lo concibe Fontal Merillas (2016) “adquiere valores que pueden ser cambiantes, múltiples y educables” (p. 418), es justamente el ser humano quien le confiere este valor. Este autor lo definió como: “los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes– que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural” (p. 417). Este patrimonio es transmitido de generación en generación, donde las comunidades lo recrean constantemente y lo reconocen como parte integrante de su patrimonio cultural, como lo mencionaron Molina Neira y Salazar Jiménez (2015).

Por último, es importante plantear que este concepto es relevante según Gayer Ehlke (2013) en tanto “estimula y eleva la identidad de los sujetos porque permite que sus creencias, conocimientos almacenados en comunidad, sean considerados y relativizados en relación con otras experiencias pasadas” (p. 7). Así pues, el concepto de patrimonio intangible conlleva a la reflexión por la alteridad y la diversidad de las culturas.

1.2.3.5. Educación Patrimonial. La educación patrimonial es concebida desde varios puntos de vista, algunos autores como Ott y Pozzi (2010) explican como desde el arte se da esta enseñanza en el estudio de materiales impresos, en donde ocasionalmente “el estudio de artefactos del Patrimonio Cultural se acompaña de visitas in situ” (p.1). También se alude frecuentemente a la didáctica del patrimonio para hablar de educación patrimonial donde este concepto se entiende como “una construcción que toma en cuenta el público que contempla, en tanto permite la diseminación de la cultura en contextos formales como informales” (Calaf Masachs, 2009, p. 3) La educación en patrimonio también, es concebida como “propuesta metodológica en forma de acción social, que conecta la acción histórica promoviendo la apropiación de su herencia cultural por las comunidades” y, más específicamente, por los estudiantes (Horta et al., 1999) como lo mencionó Pinto y Zarbato (2017, p. 212).

En la educación patrimonial hay dos grandes enfoques para su comprensión: la escuela (lo escolar) y la sociedad (lo general) para la investigación y la revisión de la literatura es relevante el primer enfoque en relación con el estudio de caso que se busca analizar.

Así pues, en relación con la enseñanza del patrimonio se considera necesario tres aspectos: “conceptualización y tipología patrimonial, enseñanza-aprendizaje del patrimonio, metas de la enseñanza del patrimonio”. (Cuenca López, 2003, p. 39): Además como lo mencionó Fonseca Viana y Oliveira Henriques (2010) debe estar vinculada al currículo.

1.2.4. Categorías Emergentes

Después de revisar las categorías previas fundamentales para la revisión de literatura en el tema de investigación propuesta y llevar a cabo la lectura de las fuentes, surgió dos categorías recurrentes en la masa documental estudiada: la salvaguardia y turismo cultural.

Salvaguardar se traduce en proteger el patrimonio material (objetos, lugares y monumentos) pero también el patrimonio intangible (tradiciones orales, técnicas artesanales, usos costumbres, etc.) La mayoría de los países occidentales ha retomado la protección de “manera simbólica, pero también se han hecho inventarios, y se han documentado para difundirla por medio de la educación formal e informal” (Bortolotto, 2014, p. 6), garantizar este reconocimiento, a través de programas educativos permite la transmisión y preservación a través del tiempo.

El interés por la salvaguarda se da inicialmente a partir de 1972, con el patrimonio intangible, a través de la protección de lenguas, literatura, música, danza, juegos, arquitectura, fiestas, oficios entre otras. Tarea que se fortalece en el año 1989 con las recomendaciones de salvaguardia de la cultura tradicional y popular, no obstante, a partir del año 2003 se rompe el paradigma, el patrimonio ya no es solo lo monumental, “lo material también concibe la salvaguardia de la diversidad de expresiones culturales” (Careaga, 2015, p. 4).

Así, Teixeira et al. (2016) retoman la importancia de la crítica en la educación patrimonial como una manera de desarrollar el compromiso en los estudiantes en la preservación del patrimonio que es relevante en sus comunidades. Además, Monné y Ruiz (2002) y Giacomorra (2015) indican que desde la educación patrimonial debe enseñarse el patrimonio desde edades tempranas como una forma de ayudar en el proceso de

preservación, por lo tanto, se indica la relevancia que estos contenidos estén presentes en planes de estudio.

Por otro lado, hay un concepto que cobra especial relevancia por el tipo de investigación que se llevó a cabo, con aprendices de Guianza Turística, un tema transversal que está sujeto a lo disciplinar. Este es el concepto de turismo cultural que se refiere a la “consumación de la comercialización de la cultura” (Santana, Talavera, 2003, p. 31), es decir que esta comercialización precisa de recursos del patrimonio tangible e intangible como visitas a museos, monumentos, inmersiones en culturas en donde el folklore, idioma, ritos, costumbres también están incluidos. Así, los turistas, en estos espacios buscan una experiencia que llenen sus diferentes expectativas.

Cabe anotar que desde finales de los años 80’s han aparecido nuevos turismos debido a la exigencia del mercado (Santana, Talavera, 2003, p.34) por lo que en los últimos años han aumentado las visitas a lugares emblemáticos, en el que las personas tienen a la mano diferentes ofertas que van desde lo patrimonial hasta lo cultural, entre otras.

Como lo expresa Carlos Hiriart (2018) “el turismo cultural es uno de los mercados turísticos globales más grandes y de más rápido crecimiento” no obstante, como una doble cara de la moneda, la dinámica del turismo cultural está generando presiones en los destinos que cada vez más deben pensarse en esa necesidad diferenciadora para ser más atractivos (p., 24) y esto a su vez conlleva a una sobreexplotación que se suele generar una oferta anárquica y descompensada con riesgos evidentes para el mismo recurso (p. 25).

Esta problemática conduce a otras problemáticas asociadas tales como la desculturalización, banalización o una autenticidad escenificada, como lo expreso Monreal (2002) citado por Toselli, C. (2006, p. 179). El mismo autor menciona otras más:

- Hay rechazo en algunas comunidades por la falta de respeto de los visitantes sobre los patrimonios.

- Las comunidades se sienten invalidadas en su propio espacio.
- Hay mercantilización extrema lo que propicia la pérdida del verdadero significado de sus patrimonios dentro de las comunidades, lo que se traduce en que la cultura local se convierte en un mero objeto de consumo.
- Propicia el mercado negro de bienes del patrimonio.
- Provoca aculturación en las comunidades receptoras por el contacto con turistas (p. 179)

También, como contrapartida encontramos las ideas de Catalina Sierra (2005, p. 1) quien cita al filósofo Yves Michaud (2005) "Los turistas son un tipo de invasores pacíficos que además pagan y cuya presencia nos obliga a reflexionar sobre nuestra propia cultura y sobre cuáles son las cosas que queremos mostrarles" el turismo bien pensado o como actualmente se ha denominado Turismo sostenible se ha pensado en la idea de contribuir a los esfuerzos de protección y restauración del patrimonio aun cuando encontrar ese equilibrio supone un esfuerzo grande (Hiriart, Carlos, 2018, p. 25)

Otra perspectiva es la del turismo sostenible es la de la *Agenda para el Desarrollo sostenible*, que aspira en el 2030 a poner en práctica políticas que promuevan un turismo sostenible que cree nuevos puestos de trabajo y promueva la cultura de los productos locales. Es decir, un turismo que ejerza una influencia positiva en las comunidades locales que permita preservar no solo lo patrimonial sino también lo ambiental entre otras.

Este tipo de turismo busca además reducir la brecha de la desigualdad para promover valores de comprensión cultural, tolerancia y paz (ONU, 2017, p. 2).

1.2.5. Enfoques teóricos

El presente análisis teórico retomó parte de la propuesta de Sánchez (1998) y de Duque Cardona y Mazón Zuleta (2018), quienes plantean tres enfoques: el empírico–

analítico, el fenomenológico – hermenéutico y el enfoque crítico-dialéctico de las fuentes exploradas. Además, buscó identificar metodologías, teóricos y aportes, de la literatura analizada que fueron útiles para el desarrollo de la investigación.

1.2.5.1 Nivel Técnico.

Desde el enfoque empírico - analítico. Algunas lecturas se evidenció técnicas de recolección de información cuantitativos. El tratamiento y tabulación de la información de los artículos y resultados de los textos se presentan a través de esquemas, estadísticas y gráficos. Autores relevantes por mencionar: Ávila et al. (2008); Cuenca López et al. (2010).

Desde el enfoque fenomenológico - hermenéutico. En varios de los textos leídos se observaron diferentes técnicas de recolección de información entre las que se destaca: la investigación de campo, los relatos y entrevistas estructuradas y semiestructuradas. Se evidencia el uso de matrices cualitativas para compilar la información. Autores relevantes: Mattozzi (2008); Colombia. Ministerio de Cultura (2015); Gürel (2017); Portilla León (2013); Prats (1998); Fontal Merillas y Marín Cepeda (2011); Moreira de Faria y Fensterseifer Woortmann (2009)

Enfoque Crítico-Dialéctico. Se encontraron artículos con análisis críticos de contenidos e investigación de campo. Hay un interés en la transformación de cómo es visto el patrimonio. Se evidenció en los siguientes autores: Cuenca López et al. (2011); Teixeira et al. (2016); Pinto y Molina (2015); Cajiao (2005); Rodríguez (2019); Hiriart (2018); Santana (2003).

1.2.5.2. Nivel Metodológico. Desde lo metodológico, varios de los artículos revisados no explicitan el método utilizado, no obstante, es posible deducir su carácter cuantitativo-cualitativo, a partir de la información que indagan. De los artículos leídos, aproximadamente 9 exponen directamente el método y refieren los pasos utilizados (la mayoría investigaciones de campo en el uso de la tecnología), otros presentaron enfoques hermenéuticos y dialéctico -críticos.

Para los textos que se refieren al Patrimonio Intangible, es de resaltar la investigación de campo como principal medio para la obtención de información, los datos son presentados por medio de tablas o son recolectados, a través de fotografías, dibujos, esquemas, grabaciones, entrevistas estructuradas o semiestructuradas, finalizando con la muestra de resultados en los cuales utilizan esquemas cualitativos para su presentación.

Autores relevantes: Antonaci et al. (2014); Estepa et al. (2008); Molina y Pinto (2015); Bonini, et al. (2016); Cuenca López et al. (2010); Gürel (2017); Mattozzi (2008); Cuenca López et al. (2011).

1.2.5.3. Nivel Teórico. Durante la revisión bibliográfica es notable la mención que se les da a varios autores los cuales son citados reiterativamente por otros investigadores debido a la pertinencia y reflexiones que hacen sobre el tema de Patrimonio, Patrimonio Tangible, Patrimonio Intangible y Educación Patrimonial.

Los principales autores sobre el concepto de Patrimonio, Patrimonio Tangible e Intangible son: Olaia Fontal, Roser Calaf, Cuenca López, Estepa y Prats. Y desde la Educación Patrimonial la mayoría de los textos presentan autores desde lo fenomenológico - hermenéutico y Crítico Dialéctico. Se menciona a Bourdieu cuando relata la violencia simbólica e inculcación de lo hegemónico, en donde se esconden intereses de grupos dominantes, asimismo, Foucault es retomado por Confort et al. (2014) para explicar el poder como formador de saber y, por último, Vygotsky para explicar el socio-constructivismo en

donde los autores Ott y Pozzi (2010) lo retoman para explicar la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para implementar enfoques colaborativos de aprendizaje.

1.3. Tendencias, Hallazgos y Vacíos

Uno de los principales aportes de la revisión bibliográfica fue acercarse a la historia del concepto patrimonio que, durante mucho tiempo se constituyó alrededor de los monumentos y las arquitecturas antiguas. No obstante, esta noción es más amplia como lo indica Soares (2003, p. 46), que establece que “todas las manifestaciones socialmente compartidas son patrimonio”. Bajo esta idea el patrimonio también debería contemplar lo habitual y simple, en este sentido, el patrimonio parte de la “percepción y de la función que las personas le otorguen sea de manera intelectual, histórico, cultural y psicológico” (Cuenca López, 2014, p. 78). En el año 2003, se da un evento convocado por la UNESCO, La 32ª reunión Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, celebrada en París, que dinamiza el concepto de patrimonio, al rescatar y enfatizar el concepto de “patrimonio cultural inmaterial” entendido como:

“Los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana” (UNESCO, 2003, p. 2).

Esta declaración dio pie a la distinción entre patrimonio material e inmaterial.

Otro hallazgo que resaltar es el concepto de colonialidad. El patrimonio siempre se ha asociado a nociones eurocéntricas, así criterios europeos y occidentales adquirieron caracteres

universales (Confort et al., 2014; Lander, 2003; Cabral, 2004) es decir, el patrimonio siempre ha estado supeditado por la élite y por lo que Occidente decidió guardar en el acervo de la memoria. Este tipo de elección en el patrimonio es ajeno a las percepciones e interpretaciones que las diferentes culturas han dado como ha sido mencionado por varios autores (Prats, 2007; Rosas Mantecón, 1998).

En cuanto al tema educativo el principal hallazgo es la tecnología como impulsadora de lo patrimonial. También, varios artículos mencionaron la elección del patrimonio bajo instituciones de jerarquización que determinan lo que debe ser o no preservado (Viñao Frago, 2010) en donde las escuelas debieron desligarse y aportar más a la idea de una elección crítica y democrática sobre el patrimonio.

Por último, como principales vacíos, los textos indicaron la carencia de índole epistemológico, didáctico, pedagógico o de materiales en los programas de investigación patrimonial. Cuando se hizo la reflexión sobre los apartados, se pudo encontrar como los docentes dentro de los mismos proyectos en educación patrimonial estuvieron en el ejercicio sobre cómo abordar la noción de patrimonio y, asimismo, hubo el dilema sobre cuál era la mejor opción para exponerlo en su multiplicidad de significados y que, además, contempla una división marcada entre lo que es tangible e intangible. En este conflicto varios autores señalaron como al estar bajo una educación básica que es tan similar y etnocentrista, que poseen los mismos ciclos y que no piensa en la particularidad de la diversidad, hace que la noción de patrimonio sea un concepto descontextualizado. De esta manera se hace el llamado a decolonizar la Educación Patrimonial.

1.4. Justificación

El por qué y para qué del ejercicio de investigación se ha expuesto argumentativa en el marco de lo disciplinar, institucional, social y personal.

Disciplinalmente, como se observó en la revisión de la literatura, esta exploración tiene sentido una vez permitió abarcar procesos patrimoniales desde lo visual los cuales no han sido tenidos en cuenta, pues al estar parcializado el concepto de patrimonio, la conceptualización no ha permitido el reconocimiento de otros tipos de patrimonio. Así, trabajar las artes visuales dentro del patrimonio tangible e intangible, admitió un abordaje desde otras perspectivas de la cultura, que la visibilizó, y entró a formar parte del acervo patrimonial al generar un diálogo interdisciplinar entre la pedagogía y la artística.

Esta incursión en lo visual (pintura, dibujo, escultura, fotografía), a su vez, permitió que los artistas presentes en el municipio de Santa Fe de Antioquia tuvieran reconocimiento y se dignificara la labor que ellos desempeñan articulado a los procesos de educación patrimonial desarrollados en el municipio.

Para la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia esta propuesta es relevante por la posibilidad que proveyó al remitirse a la pedagogía decolonial para ampliar y reflexionar sobre la educación patrimonial, el cual es un tema poco trabajado en la unidad académica. Y en relación con el Grupo de Investigación -DIVERSER y la línea que sustenta esta exploración, enmarcada en un proceso de formación posgraduada, se generaron aportes al conocimiento que retomo la pedagogía decolonial para reflexionar acerca de las tramas hegemónicas que durante años han planteado que es lo que debe ser patrimonio. Además, busco fomentar las prácticas con sentido en donde ratifico los valores propios y en especial los latinoamericanos vinculados con la cultura, en la idea de visibilizar el concepto patrimonio como una noción con múltiples significados.

En términos políticos la Ley General de Educación es el contexto normativo que garantizo un terreno propicio para este ejercicio una vez que en sus fines educativos⁴, artículo 5, apartado 5, 6 y 7 se menciona la importancia de generar conocimientos críticos, sobre historia, cultura por lo cual la misma ley valido la investigación por la generación de un conocimiento que va más allá y que promueve la reflexión.

Ahora bien, la Ley 397 de 1997 indica las disposiciones del patrimonio cultural de la Nación en donde el artículo 4⁵ con la modificación hecha por la ley 1185 de 2008 - artículo 1 , explica la integración del patrimonio que está constituido por todos los bienes y valores culturales que son expresión de la nacionalidad colombiana, tales como la tradición, las costumbres y los hábitos, así como el conjunto de bienes inmateriales y materiales, muebles e inmuebles, que poseen un especial interés histórico, artístico, estético, plástico, arquitectónico, urbano, arqueológico, ambiental, documental, literario, bibliográfico, museológico, antropológico y las manifestaciones, los productos y las representaciones de la cultura popular (...) No obstante, es fundamental mencionar que, si bien existe la regulación, las artes visuales como parte del patrimonio tangible - intangible poseen el reconocimiento de manera parcializada por parte de la comunidad, pues solo se ha tenido en cuenta el arte de la Colonia, mientras que para el arte actual es poca la información que

⁴ Fines de la educación - Artículo 5 De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber. 6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. 7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones. (Congreso de Colombia, 2021)

⁵ Es importante mencionar que la ley no tiene un apartado en donde trate más concienzudamente el patrimonio intangible. Esta ley está más relacionada al patrimonio tangible que al inmaterial.

se brinda, por lo cual este sustento legal puede seguir fortaleciendo la praxis, si hablamos en términos educativos, cuando se trata de estudiar las artes visuales y el patrimonio visual.

También para este trabajo se tuvo en cuenta las disposiciones hechas sobre los bienes de interés cultural que indica la ley 1185 de 2008 para el patrimonio material debido que la investigación busca también que los aprendices tengan el acercamiento con el arte de lo colonial y con lo que ha sido declarado en Santa Fe de Antioquia:

“Se consideran bienes de interés cultural (BIC) aquellos bienes materiales que las autoridades competentes han declarado monumentos, áreas de conservación histórica, arqueológica, o arquitectónica, conjuntos históricos, o mediante otras denominaciones vigentes antes de la promulgación de la ley 1185 de 2008. Los BIC, pueden ser de los ámbitos nacional, departamental, distrital, municipal, de los territorios indígenas o de las comunidades negras de que trata la Ley 70 de 1993.

Cualquier bien mueble o inmueble que tenga la característica de representar sentidos de identidad para los colombianos y que por lo tanto haga parte del patrimonio cultural de la Nación, puede ser declarado bien de interés cultural.” (Ministerio de Cultura, 2008, p. 1-2)

En la línea de lo político, el apartado de la Ley 397 de 1997, numeral 3, habla de impulsar y estimular procesos y proyectos culturales en el marco del reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, la investigación estuvo en el llamado a fomentar las artes visuales y entendiéndolas en esta investigación desde la pintura, dibujo, escultura y fotografía, como una expresión de la diversidad dentro del patrimonio cultural, en donde la educación patrimonial reivindicó los valores culturales dentro del municipio.

Así, esta exploración también fue necesaria porque permitió la investigación en un campo de conocimiento que para el país todavía es muy joven. Si bien se cuentan con algunos trabajos en patrimonio tangible-intangible, hay escasas investigaciones desde las artes visuales (pintura, dibujo,

escultura y fotografía) situadas en la educación patrimonial. Durante la revisión de la literatura se encontró poca producción relacionada al tema.

Dentro del campo educativo esta indagación generó posibilidades de actualización a los PEI (Proyectos Educativos Institucional) como carta de navegación de escuelas, colegios y universidades, los cuales han estipulado en sus apartados la necesidad de que la cultura sea incluida y más específicamente la cultura del lugar origen en donde se ubica la institución, por lo tanto, el trabajo investigativo pudo aportar al fortalecimiento de estos elementos a través de la educación patrimonial. En cuanto a lo educativo, esta exploración brindó un aporte desde el ámbito del arte y la cultura, reconociendo estos dos elementos como partes del eje misional de instituciones para el trabajo y el desarrollo humano en el SENA.

Para finalizar, en lo personal, esta investigación se justificó para la estudiante porque ayudó en la reflexión de su práctica y su saber docente bajo el precepto de mejorar lo educativo a través de la pedagogía. Así de esta manera, la reflexión personal permitió el perfeccionar la praxis y la riqueza conceptual en esa idea de corazonar el trabajo educativo para la transformación de los sujetos partícipes de los procesos de formación.

1.5. Marco Teórico Conceptual

A continuación, se plantean los lugares de enunciación para las categorías conceptuales que sustentaron esta investigación, entendiendo que la comprensión de estas nociones referentes al patrimonio y la educación patrimonial, permitieron repensar otros modos sobre nuestra diversidad cultural que pudieron ser abordados desde la educación.

1.5.1. Patrimonio

El concepto de Patrimonio ha sido definido de variadas maneras. Para Teixeira (2006), el patrimonio proviene de un origen latino en el cual el *pater* es el dueño de la tierra. Por lo tanto, el patrimonio se constituye como la herencia paterna (p. 2), en otras palabras, el patrimonio es la herencia familiar transmitidos de padre a hijo. Aunque la noción es una definición aceptada en todo el mundo, el patrimonio también debe ser entendido como lo explica otro autor Fontal Merillas (2016), bajo una mirada que depende del contexto en el que es retomado. Así, el patrimonio es un conjunto de hilos que heredan las generaciones las cuales toman decisiones de conservación dependiendo de sus tradiciones, por lo tanto, el patrimonio es un proceso de constante transformación.

Bajo esta definición, el patrimonio es comprendido desde lo tangible e intangible. Para el caso de la investigación, es importante dejar claro el significado porque comúnmente la mayoría de las personas entiende el patrimonio sin sus divisiones por lo que suele ser confundido.

También cuando hablamos de patrimonio no sólo hacemos alusión a casas antiguas, monumentos, sino a una idea más amplia que incluye todas las manifestaciones socialmente compartidas (Matsuura, 2004; Bouchenaki, 2004). No obstante, como indicó (Soares 2003, p. 46; Smith, 2011, p.5): “El patrimonio no es necesariamente todo lo que sociedad particular considera significativo en la actualidad, pero también lo importante en el contexto del pasado.

En consecuencia, no es solo lo bello, lo grande, lo heroico. También es lo ordinario, lo cotidiano y lo simple”

Por lo tanto, esta investigación acoge este concepto como un término polisémico y cambiante aludiendo a Prats, Llorenç (1998. p.63) que ha permitido la apertura de otros tipos de artefactos, y ritos de la cultura (patrimonio tangible e intangible), asimismo hay que tener presente que no todo lo que conservamos hoy en día, ha contemplado “lo simple, lo cotidiano” y en estos

casos reconocer estas formas permitirá contemplar una manera global y diversificada lo que es el mundo.

Finalmente, es importante precisar que lo que acogemos como patrimonio, es una selección hecha por las sociedades según su época y circunstancias sobre los bienes materiales o inmateriales para integrarlos a la memoria colectiva y preservarlos. (Careaga, Adriana, 2015 , p.3) , por tanto, estas valoraciones han estado sometidas a marcos de referencias “intelectuales, históricos, culturales y psicológicas, que varían en función de las personas y los grupos que atribuyen su valor” como indico (Ballart, 2001) como lo citó (Cuenca, J. 2013, p. 78) lo que ha resultado en una selección hegemónica bajo criterios europeos y occidentales, perpetuando diferencias entre grupos sociales con posibilidad de “prescindir y trascender sujetos, lugares y tiempos” (Lander,2003) citado por Giacomasso, Mariano y Confort (2014, p. 227) perpetuando la colonialidad.

1.5.2. Patrimonio Tangible

El patrimonio tangible ha sido denominado por la UNESCO y retomado por varios autores (Chaparro, 2018; Fontal Merillas, 2016; Viñao Frago, 2010) para referenciar esa mirada objetual del patrimonio que comprenden los bienes, elementos y cosas materiales que es lo que se ha denominado patrimonio inmueble y patrimonio mueble. Este tipo de patrimonio es elegido por las comunidades con base a su “tiempo, peso y presencia” (Fontal Merillas, 2016, p. 416), también porque poseen un carácter universal o nacional (UNESCO, 2014, p. 134) esto porque permite traer a la memoria sucesos importantes para la recordación como lo indicó (Chaparro, 2018, p. 3) no obstante, la mayoría de colecciones desde lo tangible representan selecciones desde una mirada de los grupos dominantes, lo que ha dejado en el olvido otros patrimonios que también son importantes en el acervo cultural e histórico.

Para esta investigación lo tangible es relevante porque son los elementos que conservamos de esas prácticas que una vez hubo en algún tiempo, que es el material con el que se contó para investigar y con lo que se ha educado a la población. Lo tangible permitió entender la mirada que la comunidad ha tenido frente al patrimonio visual. Por lo tanto, desde lo tangible se pudo hacer el análisis decolonial y se pudo comprender esos otros artefactos que la cultura ha tenido y tiene y que no han sido evidenciados porque la cultura dominante no lo ha permitido.

1.5.3. Patrimonio Intangible

El patrimonio intangible como ha sido denominada por varios autores (Jaramillo Echeverri, 2014; Santacana Mestre y Prats Cuevas, 2014) comprende aquellas prácticas colectivas vinculadas que representan lo tradicional, lo ritual y repetitivo a través del tiempo. Entre las que se encuentran las artes del espectáculo, las artes visuales, la música, la danza, la artesanía, la gastronomía, la sabiduría indígena, prácticas comunitarias, los símbolos, las expresiones orales, entre otras. La inmaterialidad radica en los usos, las representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que involucran las prácticas antes mencionadas y que las mismas comunidades han reconocido como parte fundamental de su acervo patrimonial, estas acciones se recrean a través del tiempo como una herencia fortaleciendo los procesos de continuidad e identidad de los pueblos.

El reconocer el patrimonio intangible permite la entrada de patrimonios invisibilizados, además contempla la diversidad y el diálogo intercultural como medio para reconocernos y aceptarnos puesto que, el patrimonio intangible ha estado bajo una mirada colonizadora, no obstante, como lo indico (Smith, 2011, p.5):

“La idea del patrimonio como proceso cultural, y no como una “cosa” o “evento intangible”, permite una apertura de la mirada crítica, y facilita un examen de las consecuencias de definir algo como “patrimonio”, o hacer que ciertas cosas lo sean. Nos permite la posibilidad de comprender no sólo lo que ha sido recordado, sino también lo que ha sido olvidado, y por qué ha sido olvidado”.

Por lo que, para esta investigación el decolonizar dio apertura a nuevas prácticas inmateriales a pesar de que el patrimonio intangible deja claro que, reconocer la inmaterialidad no significa que el concepto sea totalmente abierto, siempre hubo algún punto en el tejido que adicionar, no obstante, esta exploración se avocó a la reflexión sobre cómo ha sido abordado y cuál sería la manera más apropiada para tratar en la praxis educativa esta temática.

1.5.4. Educación patrimonial

Otro de los conceptos relevantes dentro de la investigación es la educación patrimonial, el cual se retomó desde la didáctica por varios autores. Por ejemplo, Calaf Masachs (2009) explica cómo el concepto ha sido abordado desde las ciencias sociales, la museografía didáctica, y desde la didáctica que considera al público escolar desde lo formal o informal. Esta autora tendrá en cuenta que la educación patrimonial no solo se da en contextos de la educación reglada sino también en espacios exteriores, museos entre otros.

Desde la educación patrimonial se busca que la enseñanza y el aprendizaje de lo visual (pintura, dibujo, escultura, fotografía) esté mediada por una mirada decolonizada. Pero también, su conceptualización y tipología, que actualmente a nivel mundial indica la importancia que la inclusión y la tecnología vayan de la mano en una sociedad cada vez más diversa.

Así pues, varios estudios defienden la educación patrimonial como disciplina vital para la gestión y conservación del patrimonio ya que esta garantiza la ayuda en el proceso de fortalecimiento de la identidad de la sociedad. Además, debe pensarse en una educación patrimonial desde “una metodología de creación de narrativas que dentro de sí fluya un diálogo de experiencias entre individuos y el entorno de esta manera se educa al sujeto histórico social” (Cabral, 2004, p. 41). De esta manera se puede lograr que el sujeto se piense

en contexto y logre abarcar todo lo concerniente a lo patrimonial bajo una mirada decolonial.

1.5.5. Artes Visuales

Para esta investigación las artes visuales fueron fundamentales porque es la sección dentro del patrimonio inmaterial sobre la cual se enfocó el trabajo. El patrimonio artístico es fundamental, no obstante, ese proceso de conocimiento por lo visual que para este trabajo se traduce en pinturas, dibujos, escultura, fotografía, entre otros, ha estado lleno de tramas hegemónicas, conocemos más de la historia visual de Europa que de América, que es la propia, y esto ocurre debido que todos los artefactos del patrimonio han sido presentados desde Occidente. En el caso de las artes visuales, Cuenca López et al. (2011) lo describen de la siguiente manera: “Este hecho se ha debido posiblemente a la hegemonía de una consideración muy disciplinar, dominada por la Historia del Arte, donde han destacado sobre todo los estudios estilísticos con un escaso análisis social de los acontecimientos histórico-artísticos” (p. 8), los mismos autores expresan la necesidad que desde las artes visuales como segunda disciplina que enseña lo patrimonial se posibiliten procesos reflexivos que muestren lo americano.

También, el concepto de artes visuales, que se toma en esta investigación abarca obras que vienen del periodo Colonial y el presente. No se acogió el término artes plásticas porque como antes se indicó esa noción precisa de límites bien definidos, mientras que artes visuales es un concepto que permite más apertura en términos de incluir, el cine, el teatro, la danza (Dorfles, 1963. pp. 39-44). No obstante, para esta investigación, es necesario precisar que solo se tuvieron en cuenta pinturas, dibujos, esculturas y fotografías.

La idea, como se ha mencionado, es que los instructores y aprendices puedan relacionar tanto arte del pasado como el actual para poder entender las tramas hegemónicas a las que han estado expuestas la selección del patrimonio, así mismo, podrán interiorizar por qué hay

tanto desconocimiento frente al arte actual y de qué manera seguimos permeados por ideas coloniales que han influido en la enseñanza y el aprendizaje.

Estas ideas van en concordancia con lo expresado por Ramón Esteban Cárdenas-Pérez y Andrés Troncoso-Ávila (2014):

“La adquisición de experiencias como formas de experimentación y apreciación estética servirán en la elaboración de juicios de valor, interpretaciones y reflexiones necesariamente fundamentadas, para responder frente a la obra, como, por ejemplo: la valoración del patrimonio artístico a partir del conocimiento más cercano de su localidad”. (p. 196)

De este modo, es importante que la Educación Artística descolonice la mirada, brinde excelentes competencias como lo son la sensibilidad, la apreciación estética, y la comunicación, pero también la crítica, como eje fundamental en las tres competencias para entender cómo desde lo visual hay un control que ha fomentado el desconocimiento y no ha permitido una apertura a la interculturalidad.

1.5.6. De-colonialidad

Este concepto es uno de los más importantes para la investigación debido a que durante el proceso de revisión de la literatura y búsqueda de autores se logró determinar que las nociones relacionadas con patrimonio, patrimonio intangible y educación patrimonial han estado bajo un dominio hegemónico el cual ha creado una imagen que deja por fuera mucha riqueza cultural.

Para hablar de este concepto tenemos que entenderlo desde Walter Mignolo explicado mejor en el texto de Donoso Miranda (2014), el cual relata cómo nuestro continente americano, ha sido siempre percibido como una extensión de Occidente, es decir: un lugar de encuentros y desencuentros que fue subdividido en anglo y latino. Por

consiguiente, es vital detenernos en esa trama o tejido para repensarnos y preguntarnos cómo Fonet (2009) lo plantea “¿qué se ha hecho de nosotros? ¿quién ha hecho qué cosa de nosotros?” (p. 13) porque nos han sujetado o colonizado a ideas etnocéntricas, y porque seguimos pensando que el patrimonio, por ejemplo, son solo ciertos espacios y no contemplamos prácticas invisibilizadas o desde lugares más bajos de la economía.

La decolonialidad tiene que ver precisamente en reflexionar sobre estos problemas y volvernos hacia lo propio reconociendo la diversidad que poseemos, pero sobre todo entablando un diálogo intercultural, para el caso específico de la investigación, una indagación sobre el proceso educativo de lo patrimonial y más específicamente lo visual. El proceso decolonial desde este ámbito debe denunciar el tipo de educación que se ha transmitido, como lo han indicado varios autores (Escobar, 2007; Rodríguez, 2004; Candau y Sacavino, 2015; Walsh, 2012). Es así como lo decolonial para este trabajo estuvo en el llamado a democratizar la educación patrimonial, promover el diálogo y encontrar maneras de coexistir y visibilizar los patrimonios.

1.5.7. Turismo Cultural

El concepto de turismo cultural para el caso de la investigación está anclado con las ideas del turismo sostenible en el que este último se refiere a esa comercialización de la cultura de una manera responsable, que toma en cuenta las “repercusiones actuales y futuras de las comunidades” (Santana, Talavera, 2003)

Este concepto cobra relevancia porque sobre la actividad (Guianza Turística) es que aprendices que se encuentran en su periodo lectivo y egresados pueden desenvolverse y crear recorridos que estén en pro de dar a conocer todo lo relacionado con lo visual (pinturas, dibujos, esculturas, fotografías, entre otros, tanto del periodo colonial como del actual) de una manera consciente. Asimismo, estos guías están al llamado precisamente de sensibilizar a los visitantes para que estos últimos puedan entender como de una forma sostenible el turismo debe favorecer la

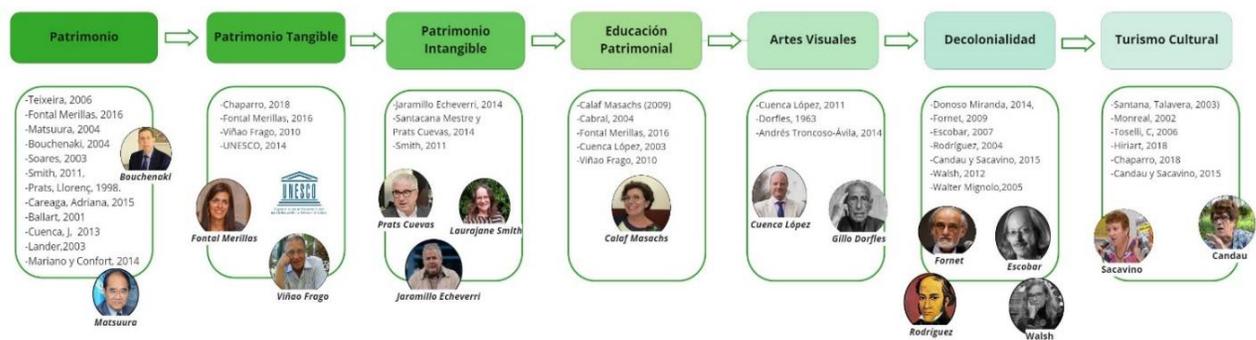
cultura y comunidades para desestimar ese “turismo depredador y rapaz que no toma en consideración las comunidades en su misión de conservar estos patrimonios y la cultura del lugar” como lo ha expresado (Monreal, 2002) citado por (Toselli, C, 2006; Hiriart, 2018)

Finalmente, aunque el trabajo busco relatar como se ha impartido la educación patrimonial en las formaciones de Guianza Turística desde lo visual, es importante precisar que el concepto de turismo es transversal en el sentido que se espera desde la propuesta final (producto de esta investigación) los aprendices, futuros guías, entiendan que es necesario procurar un turismo sostenible y asimismo sensibilizar al visitante sobre los discursos y tramas coloniales que en parte han afectado perpetuando problemáticas en ese turismo rapaz que como se ha mencionado ha exotizado, banalizado y ha sido depredador de tantas culturas y patrimonios (Chaparro, 2018, p.5) .

Solo así podremos promover, deconstruir y articular como lo afirman (Candau y Sacavino, 2015, pp. 54 -55) sobre lo que se ha entendido por patrimonio cultural. Por último, es importante que estas ideas operen bajo un concepto híbrido, es decir, un turismo cultural que es vivo y tiene múltiples configuraciones, que entiende la cultura no como universos cerrados sino por el contrario como un entramado vivo y complejo.

Figura 4

Autores del marco teórico



1.6. Objetivos

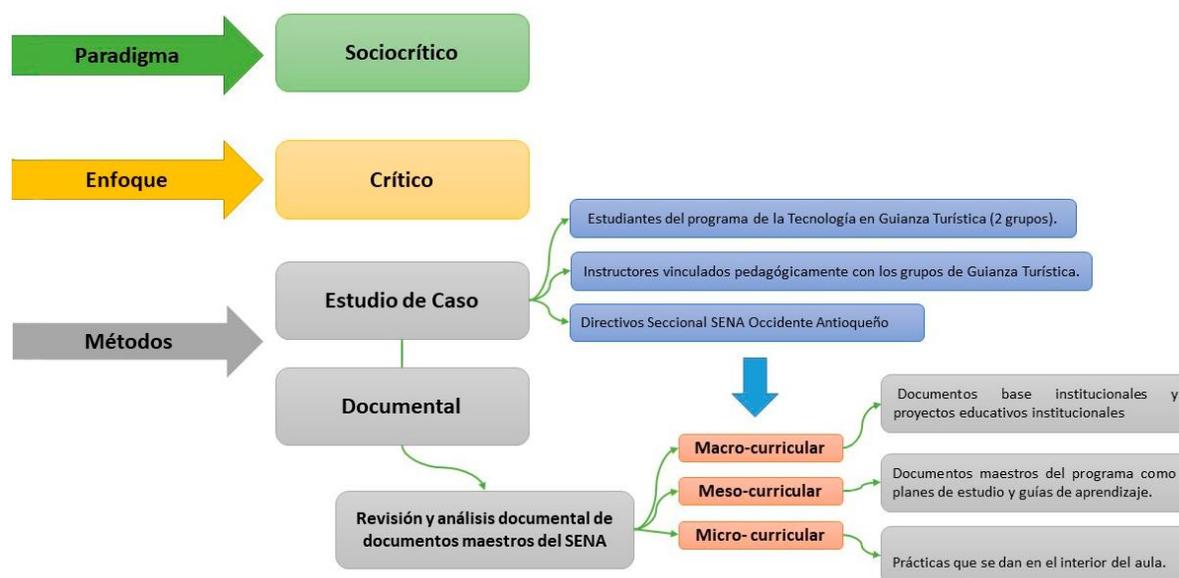
General

Analizar la educación patrimonial, haciendo uso de un marco analítico decolonial, en la formación de Tecnólogo en Guianza Turística del SENA de Occidente del municipio de Santa Fe Antioquia, a través de los procesos de enseñanza del patrimonio visual dados en la institución a nivel micro, meso y macro curricular, con el ánimo de tener una mirada crítica actual sobre el concepto y como ha sido entendido por los aprendices.

Objetivos Específicos

- Caracterizar los contextos de la educación patrimonial a nivel teórico y empírico de la enseñanza del patrimonio visual en la formación de Guianza Turística del Sena de Occidente.
- Identificar, a través del método estudio de caso y documental, los modos en los que ha sido entendida la educación patrimonial representado en las (artes visuales) dentro de la formación en Guianza Turística del SENA Occidente.
- Examinar el proceso de educación patrimonial a partir de un marco analítico decolonial que permita una mirada crítica sobre los conceptos que componen lo educativo y el patrimonio (visual).
- Esbozar una estrategia que permita deconstruir ideas tradicionales sobre la educación patrimonial y dé lugar a alternativas otras que puedan ser implementadas para la educación patrimonial bajo una mirada decolonial del patrimonio.

Figura 5

Objetivos y metodología**1.7. Metodología**

La presente investigación es de tipo cualitativo (Sandoval Casilimas, 2002, pp. 32-42), se ubica en un paradigma sociocrítico y tiene un enfoque crítico al estudiar el patrimonio tangible, intangible -las artes visuales y la educación patrimonial- bajo una perspectiva decolonial. Hace uso de los métodos estudio de caso y documental. Se entiende el estudio de caso como una construcción o generación de teoría a partir de una serie de proposiciones extraídas de un cuerpo teórico lo que será el punto de partida para el investigador, el cual extrae una muestra teórica conformada por uno o más casos (Martínez Carazo, 2006, p.169), para esta investigación el caso de estudio es el programa de Guianza Turística del SENA de Occidente, donde se analizó la educación patrimonial a través de los procesos de enseñanza del patrimonio visual desarrollados en el programa en todos los niveles del currículo: micro, meso y macro.

Esto último, implicó la vinculación de diversos actores de la comunidad educativa a la investigación como se describe a continuación:

- Estudiantes del programa quienes han sido cercanos a la práctica pedagógica de la investigadora (Dos grupos), con ellos se exploró el nivel micro y meso curricular de la educación patrimonial.
- Instructores vinculados pedagógicamente con los grupos del programa de Guianza Turística. Con quienes se examinó el nivel meso y macro curricular de la educación patrimonial.
- Directivos de la seccional SENA Occidente. Con estos se indagaron todos los niveles del currículo.

La elección del método estudio de caso buscó en esta exploración descubrir, interpretar y comprender la realidad con el ánimo de producir conocimientos para entender y generar alternativas que fortalecieran los procesos de la educación patrimonial. No se buscaba generalizar, más bien se apoyó en las diferencias y virtudes del estudio singular de cada caso como lo propone Martínez Carazo (2006, p.74)

Respecto a la investigación documental, esta fue entendida como lo propone Sampieri (2013, p.50), una serie de actividades que contribuyeron a entender los acontecimientos históricos, espaciales y temporales de un estudio. Y a la vez, propició detectar, obtener y consultar las fuentes de manera selectiva, que fueron útiles para los propósitos de estudio que abordaron la realidad. Se revisaron los documentos institucionales que congregan información filosófica, y pedagógica respecto al desarrollo del programa de Guianza Turística en el SENA de Occidente. En relación con el análisis de la educación patrimonial, se exploraron diversos documentos que sustentan la estructura curricular del SENA:

- En lo Macro curricular: documentos base institucionales y proyectos educativos institucionales
- En lo Meso curricular: los documentos maestros del programa como planes de estudio y guías de aprendizaje.

- En lo Micro curricular: las prácticas que se dan en el interior del aula.

El análisis de estos documentos permitió conocer cómo ha sido considerada la educación patrimonial visual en el SENA de Occidente y posteriormente fue contrastada con la información empírica proveniente del estudio de caso.

Entre las diversas técnicas que se usaron para el desarrollo de la investigación, en lo que respecta al estudio de caso se llevaron a cabo: la observación, las cartografías sociales y la entrevista semiestructurada. En el caso del método documental se utilizaron: la revisión documental, el análisis de contenido, el fichaje y la triangulación de la información. Como herramientas adicionales se contó con el uso de gestores de referencia bibliográfica como Mendeley y programas para el análisis de datos como Atlas Ti.

Finalmente, se trazaron cinco momentos metodológicos transversales al proceso de investigación y en relación con el cumplimiento de los objetivos específicos:

1. Caracterización. Inicialmente se realizó una caracterización, tanto de tipo teórico como empírico, del contexto donde se desarrolló la investigación.
2. Análisis documental. Posteriormente, se identificaron las fuentes de información documentales, los modos en los que ha sido entendida la educación patrimonial, representado en las (artes visuales) dentro de la formación en Guianza Turística del Sena Occidente.
3. Obtención de información del caso. A continuación, a través de fuentes de información vivas (estudiantes, instructores y directivos) se identificaron los modos en los que ha sido entendida la educación patrimonial, representado en las (artes visuales) dentro de la formación en Guianza Turística del SENA Occidente.
4. Análisis y contraste de información. Seguidamente se realizó el tratamiento de la información conceptual y empírica, el contraste y análisis que admitió examinar el proceso de educación

patrimonial a partir de un marco analítico decolonial que permitió una mirada crítica sobre los conceptos que componen lo educativo y el patrimonio (visual).

5. Deconstrucción. Como momento final del proceso de investigación, se propuso una estrategia para desmontar a través del análisis intelectual, ideas tradicionales sobre la educación patrimonial con el fin de dar alternativas otras que puedan ser implementadas para la educación patrimonial bajo una mirada decolonial del patrimonio. Se espera que esto posibilite educar desde la crítica y fomentar el proceso educativo bajo una perspectiva latinoamericana, en especial del contexto Santaferenseño.

Figura 6

Momentos metodológicos



1.8. Consideraciones Éticas

Las siguientes consideraciones se plantearon para el desarrollo del proceso de investigación buscando realizar un ejercicio cuidadoso y respetuoso de los diferentes actores y recursos involucrados en este proceso, así se tuvo en cuenta el acuerdo y la negociación con los participantes

desde el inicio de la investigación hasta la finalización. Retomando a Taylor y Bogdán (1984) y Atkinson (1998) como lo mencionó Chárriez Cordero (2012):

El respeto, el cuidado y la integridad de quienes hacen parte del proceso de investigación es el principio rector de las consideraciones éticas, por lo tanto, la intimidad será respetada y el anonimato será válido si las personas lo exigen.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta es que el consentimiento informado fue utilizado en todo momento dentro de la recolección de información. Asimismo, se creó un ambiente seguro donde los participantes se sintieron en confianza de hablar como también, se socializaron los avances y el trabajo final para la aprobación y publicación.

Por último, las consideraciones éticas también tuvieron en cuenta el investigador en cuanto este no realizó actividades que denigraron su condición personal. La investigación fomentó en todo momento el respeto consigo mismo y con los participantes. La empatía fue el principio sobre el que estuvo fija la ética personal como investigadora, el trabajo fue hecho desde el sentipensar bajo la idea de traspasar y mover el cuerpo. Como investigadora no hubo pretensión más que respetar principios básicos para este caso el saber y las personas. Sobre estas ideas mi rol nunca fue el sobrepasar a los demás o para menoscabar la información recibida que a futuro conllevara a un daño en el otro sobre el cual yo fui su reflejo.

Capítulo 2. Desanudar (Desarrollo de la Investigación)

2.1. Un camino exploratorio

El hablar de educación patrimonial en un contexto particular como lo es la Guianza Turística, implicó observar, preguntar y sobre todo contrastar la información que el mismo contexto suministró con la documentación institucional y la bibliografía especializada revisada.

Desde el inicio de la *Maestría en Pedagogía y Diversidad Cultural* se tuvo presente adelantar un trabajo de campo presencial, con actividades que permitieran a la investigadora desvelar la cuestión sobre lo visual (pintura, dibujo, escultura, fotografía entre otras) en la educación patrimonial. No obstante, a partir del segundo semestre el reto que supuso la pandemia fue el de repensar el desarrollo del proyecto de investigación desde la no presencialidad, teniendo en cuenta la importancia del contacto físico, sobre todo en la recolección de la información. Asimismo, la metodología se tuvo que adaptar a este nuevo panorama, en esa idea de no perder el contacto, las relaciones, para no dejar morir vínculos y sobre todo para enfrentar una investigación en donde no era solo la conversación sino también el contexto y la observación, es decir que la información pasara por el cuerpo y los cuerpos.

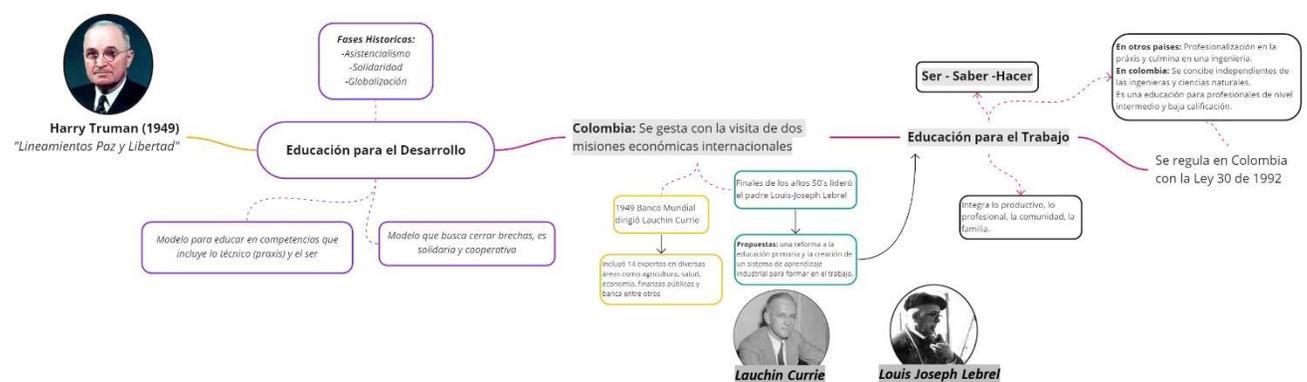
Debido a esto, el desafío de la recolección de la información obligó, desde el principio, a idear modos en los que podían realizarse las actividades que estaban pensadas desde la presencialidad, pero ante la situación estas acciones pasaron a ser trabajadas a través de plataformas digitales. Este hecho *sui generis* produjo en un principio, resistencias y muchas preguntas alrededor de la ejecución de la investigación sobre si los cambios que se avecinaban iban a permitir el desarrollo de un proceso investigativo pertinente y de calidad. El principal enigma era cómo lograr reunir a los informantes, fuentes principales en la generación del conocimiento necesario para realizar esta exploración.

Es así como esta exploración contó con dos momentos esenciales (desde lo documental y desde lo relacional) en los que se empezó a generar una red de contactos que ayudo a determinar las fuentes más importantes y así poder desarrollar ambos momentos.

En el primer momento del trabajo de campo se investigó todo el modelo educativo SENA desde lo macro, meso y micro curricular en referencia a la Guianza Turística y a la Educación patrimonial visual; mientras que en el segundo momento se elaboraron y llevaron a cabo entrevistas, encuestas y talleres de cartografía que posteriormente fueron analizados, utilizando una decodificación abierta y axial para terminar con una técnica de comparación, así se obtuvo información precisa, que permitió encontrar tendencias y hallazgos frente a la temática de la educación patrimonial en un contexto específico en relación con lo visual. Por último, este análisis fue hecho todo desde una perspectiva decolonial, lo que implicó un análisis crítico en los modos actuales que se presenta la enseñanza de la educación patrimonial.

Figura 7

Educación para el desarrollo y educación tecnológica



2.2. La Educación para el Desarrollo y la Educación Tecnológica

Para abordar la educación para el trabajo y el proyecto SENA, es necesario retomar el concepto de Educación para el Desarrollo, por tal motivo, en este apartado se recogen varios autores que han abordado el tema desde el proceso histórico y también conceptual.

Algunos autores han planteado la educación para el desarrollo como un modelo para educar en competencias que, no solo incluye lo técnico, es decir la praxis, sino también el ser. En la idea del desarrollo se comparte la teoría crítica como lo expresaron Argibay et al. (1997, p. 23), quienes interpretan el currículo en un nivel social para plantear las necesidades que los grupos sociales requieren cubrir, es decir, este es un modelo que como estos autores han descrito, obedece a una educación comprometida con el cerrar brechas, que es solidaria, cooperativa y ante todo crítica con la homogeneización. La educación para el desarrollo así planteada está pensada para ayudar a los sectores marginales.

La idea del desarrollo es un constructo en el que lo crítico y lo emancipador van en sintonía. Es así como los contenidos académicos van en relación con formar personas íntegras porque es necesario que “las personas comprendan los vínculos de su realidad local con el desarrollo global” (Argibay et al., 1997, p. 25)

Para entender estas apreciaciones es importante conocer la historia de la educación para el desarrollo que dio pie a la educación para el trabajo.

En el contexto histórico basta saber cómo después de la Segunda Guerra Mundial se plantea la necesidad de ayudar a los países menos desarrollados y en esta nueva concepción del mundo tuvo tres etapas (Asistencialismo, solidaridad y globalización)

- Asistencialismo: comprendida entre los años 1945 y 1965 en esta idea la cooperación para el desarrollo es una necesidad que tienen las grandes potencias por desarrollar lazos con los países del tercer mundo y contribuir a la mejora de la

situación económica social en la que se encuentran. No obstante, estas ayudas no ocultaron el carácter neo colonizador por lo que la brecha de desarrollo continuó (Argibay et al., 1997, p. 17)

- Solidaridad: A finales de los años 60 y la década de los 70 con el movimiento de mayo del 68, la guerra de Vietnam y distintas revoluciones que aparecieron en varios países se configuró un pensamiento crítico frente a lo político y lo económico, como lo describe el autor: “en estos movimientos se ponían en relación cuestiones como el crecimiento demográfico, el agotamiento de los recursos naturales, la crisis ambiental y el fenómeno del hambre. La preocupación de fondo era cómo racionalizar la gestión de recursos de forma que no impidiera el crecimiento económico (Argibay et al., 1997, p. 18)

Es en este momento que se empieza a pensar seriamente en la necesidad que tiene el “Tercer Mundo de crear sus propias redes y establecer sus propios mecanismos de mercado y de relación política para defender sus propias visiones culturales” (Argibay et al., 1997, p.19) para erradicar la dominación occidental.

Sin embargo, se habla hoy de un mundo interdependiente. Es en este momento que se sensibilizó a las sociedades ricas para tratar temas importantes de las comunidades vulnerables del sur, de esta manera los países más desarrollados dieron donaciones para ayudar al tercer mundo.

- Globalización: Con los dos modelos antes mencionados hay una mayor conciencia del norte y del sur lo que conlleva a una desazón provocada por la sociedad del consumo como lo retoma Argibay (1997) El círculo vicioso producto del ciclo de producción de bienes ha estado sujeta a críticas. Se cuestiona nuestro modelo de desarrollo. (p. 20)

Es en la globalización que se replantea la homogeneización y el modelo euro centrado que desconoce otras culturas por lo que se afianza un tipo de educación que acoge la diversidad. Desde esta nueva óptica la educación para el desarrollo es el análisis a estas dinámicas con el compromiso del cambio en el modelo. Este nuevo principio tiene como lema “pensar globalmente para actuar localmente” (Astigarraga, 1999, p. 20)

De esta manera la educación para el desarrollo empieza a pensar problemáticas actuales y las lleva a la Escuela para hacer la reflexión pertinente.

En estos planteamientos para el desarrollo se seguirá los lineamientos del programa de Paz y Libertad, del presidente Harry Truman (1949) que, indican las políticas científicas norteamericanas que se trazaran para los países del Tercer Mundo. Es importante resaltar bajo qué conceptos se empieza a hablar del desarrollo, del cual se desprende la educación tecnológica.

El centro del discurso era desarrollar las regiones atrasadas debido a que más de la mitad del mundo vivía en condiciones de miseria, esto era amenazante para las economías prósperas, por eso y gracias al conocimiento y la capacidad que había en esos momentos se creía que se podían aliviar esos sufrimientos. Los Estados Unidos será, en esos años, enfático en la idea de ayudar a desarrollar la ciencia y la industria, tal como lo expresó el presidente Truman “nuestros recursos, imponderables en materia de conocimiento técnico, crecen constantemente y son exhaustivos” (Cuadernos de estudios africanos, 1950, p. 97) como lo expresaron (Jirón Popova 2008, p. 12; Escobar, 2007)

Para el caso de Colombia, la educación para el desarrollo se gesta con la visita de dos misiones económicas internacionales. La primera en 1949 hecha por el Banco Mundial, encabezada por Lauchlin Currie. Esta misión incluyó 14 expertos en diversas áreas como agricultura, salud, economía, finanzas públicas y banca entre otros. El problema que evidenció la Misión fue el que la formulación del programa, a veces, no respondía a la realidad del país. La segunda Misión se da a

finales de los años 50. Encabezada por el padre Louis-Joseph Lebel, plateó, entre muchas otras propuestas, una reforma a la educación primaria y la creación de un sistema de aprendizaje industrial para formar en el trabajo.

Es en este marco que más adelante surge el Servicio Nacional de Aprendizaje como respuesta a la educación para el desarrollo y el trabajo.

2.3. Educación para el Trabajo

La educación para el desarrollo dio pie a la educación para el trabajo, no obstante, Astigarraga (1999, p. 100) expresa como la educación para el trabajo nació bajo unas particularidades que permitió su consolidación en Colombia:

- Estuvo dirigida a la empleabilidad antes que a un empleo;
- Desarrolló un lenguaje común entre los diferentes sectores que actuaron desde la oferta y desde la demanda;
- Puso el énfasis sobre los saberes y destrezas efectivos, no apenas sobre su titulación;
- Racionalizo el sistema de señales al uniformar la información sobre contenidos, calidad y pertinencia de los programas;
- Ofreció una visión integral y facilitar la participación coordinada y sistemática de los diferentes actores,
- Promovió la equidad en el acceso de los sectores actualmente marginados de la educación para el trabajo.

Estas ideas se mantienen en la actualidad en donde la educación para el trabajo se sigue pensando desde las diferentes ocupaciones. Agregado a lo anterior, actualmente hay todo un movimiento para reformarla donde se busca que las competencias sean clave

porque no se puede pensar que estas últimas son la solución a los problemas que han surgido de la globalización en cuanto a cómo se vincula la calificación.

Actualmente, en la educación para el trabajo los profesionales deben tener una mentalidad de empresa, por lo que constantemente deben actualizarse, aduciendo que el conocimiento es la necesidad primordial en la búsqueda de la calidad, por consiguiente, en esta nueva manera de pensar en la educación del desarrollo prima la investigación y la virtualidad. Para expresar mejor esta idea se retoma al autor Peter Drucker como ha sido mencionado en el acta hecha por el Grupo de Río (1998, p. 7) "el conocimiento pasa a ser ahora la base del trabajo humano y el tránsito del saber a los saberes".

Asimismo, la educación para el desarrollo integra no solo lo productivo sino también la comunidad, lo profesional y la familia, para lograrlo todos los actores sociales deben ser partícipes (Grupo de Río, 1998, p. 15) y se debe implementar desde la formación inicial y apelar diferentes metodologías para que todas las personas puedan acceder.

Entre las disposiciones de la educación para el trabajo es importante resaltar el aprender a hacer y el aprender a ser, la primera vinculada al conocimiento tecnológico en donde lo teórico pasa a la práctica y se cultiva lo científico, mientras que el segundo implica las denominadas habilidades blandas o personales como lo definió el Grupo de Río en el Seminario *La educación como instrumento* (1998), que si bien es un documento de hace más de veinte años todavía está vigente.

Finalmente, la educación para el desarrollo, que se ha mantenido en la educación para el trabajo según Astigarraga (1999), busca cerrar brechas económicas entre países desarrollados y subdesarrollados. Para el caso del SENA se ha visto muy bien el cambio generacional y de pensamiento. Actualmente, es necesario repensar las prácticas y replantear las formaciones para ciertos sectores de las poblaciones colombianas porque para algunos lugares está desactualizado o no aplica la formación no porque no sea pertinente sino, porque hay pocas opciones

laborales por saturación de la misma, dado que la premisa del SENA (como se verá más adelante) de capacitar la mayor cantidad de personal con empleo y sin empleo continua.

2.4. La Educación Tecnológica en Colombia

La educación tecnológica ha sido entendida en otros países como una profesionalización en la praxis (técnica), que culmina, generalmente, en una ingeniería; sin embargo, para el caso de Colombia, esta ha sido concebido independiente de las “ingenierías y ciencias naturales” (Gómez Campo, 1995, p.7). En Colombia, según Gómez Campo (1995) la educación tecnológica se ha referido a esa educación para profesiones de nivel intermedio y relativamente bajos en calificación. Estos programas se ofrecen para elaborarlos en un plazo de tres años y no contiene ese carácter terminal para sus egresados es decir una formación continua en el ciclo, también, la educación tecnológica se pensaba como inicio a una ingeniería, pero el modelo colombiano la ha separado a nivel metodológico e intelectual entregando la ingeniería a las universidades. Es debido a esto, que las universidades han gozado de un estatus social mientras que este tipo de formación ha sido considerada de segunda clase o categoría al que acceden personas con menores niveles de ingreso y capacidades intelectuales.

De esta manera, según Gómez Campos (2003) la educación tecnológica en Colombia ha tratado de emular la educación profesional por el nivel que posee con el fin de obtener estatus y esto es posible gracias a las leyes promulgadas las cuales indican esa posibilidad que es el ideal que muchas buscan actualmente para convertirse en “Instituciones Universitarias” o universidades (p. 61).

También, en este apartado sobre la Educación Tecnológica en Colombia es importante mencionar la Ley 30 de 1992 debido que es la norma sobre la que se va a gestar

todo el proceso de educación tecnológica y que permitirá entender este tipo de formación y los problemas que actualmente acarrea.

La importancia de esta ley está dada en que es a través de ella que se regula la organización de la educación superior en el ámbito colombiano (Congreso de Colombia, 2021)

Se destaca en sus artículos la distinción que se hace de las instituciones superiores, de la siguiente manera:

- a) Instituciones Técnicas Profesionales.
- b) Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas.
- c) Universidades.

En donde las instituciones técnicas profesionales se encuentran facultadas para ofrecer programas de carácter operativo e instrumental, las tecnologías organizan programas de formación ocupacional y las universidades tendrán programas académicos enfocados en profesiones o disciplinas desde la investigación científica, además, podrán ofrecer postgrados de acuerdo con parámetros estipulados según las leyes.

Esta norma, también, da las disposiciones de cómo deben llamarse los títulos y el carácter de autonomía que podría disponer cada institución que está determinada por el campo de acción. Asimismo, presenta quienes integran El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), para que sirva el ICFES (el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), las sanciones que pueden tener las instituciones de Educación superior, el sistema de acreditación, la naturaleza jurídica de las universidades estatales, regímenes administrativos, laborales y económicos, la organización de Bienestar universitario, preceptos sobre los estudiantes y otros apartados que tienen que ver con todo el orden educativo que se puede dar en el nivel superior.

De esta manera como lo ha expresado el autor Gómez Campos (1995) estas disposiciones han dado las bases para lo que es la educación superior entre lo que es técnica, tecnologías y lo

universitario indican además cómo a partir de la ley se afianzan las ideas o valores que han reforzado la imagen en donde lo universitario es el deber ser mientras lo demás es para los pobres o para aquellos que no “pudieron ingresar a las universidades estatales o privadas” ya sea por el conocimiento o por los altos costos que representa (p.62.)

Ese imaginario ha hecho que las instituciones técnicas y tecnologías busquen su transformación a nivel institucional superior, es decir a convertirse en universidades que, en el mejor de los casos algunas lo han logrado.

Finalmente, y a manera de resumen, la ley explica los obstáculos con respecto a los niveles educativos superior (Gómez Campo, 2003) y que se han mencionado en este apartado:

- 1.Reforzamiento hegemonía cultural sobre que es más relevante a universidad tradicional sobre lo técnico- tecnológico.

2. Diferencias en estatus entre técnico y profesional.

3. Separación de las técnicas y tecnologías de los fundamentos científicos y metodológicos de las técnicas y tecnologías modernas.

El Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, es una de las instituciones que mejor representa la tipología en relación a la diferencia entre lo técnico y lo profesional, ya que sus múltiples programas de formación están enfocados netamente a lo ocupacional de corto tiempo (3 años máximo en formación académica) al igual que los programas operativos e instrumentales en el que hay pocas opciones de crecimiento desde lo educativo, por lo que la mayoría de egresados buscan culminar su proceso académico desde universidades acreditadas que homologuen los conocimientos antes adquiridos, y así, poder trabajar desde la investigación y generación de conocimiento porque el SENA está enfocado

netamente a lo procedimental más que en desarrollar el intelecto como si sucede en las universidades y que por obvias razones han alcanzado un mayor estatus en el país.

2.5. Historia del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA

A modo de resumen se presenta la historia del Servicio Nacional de Aprendizaje, con datos extraídos de documentos audiovisuales que son utilizados por la institución para las inducciones en todo el territorio nacional pertenecientes a los años 2012 y 2013.

Los videos narran como en el año 1957, Rodolfo Martínez Tono, un economista cartagenero, desarrollo en su tesis de trabajo de grado un proyecto ley denominado *La formación Profesional en el Marco de una Política de Empleo*, que consistió en crear una organización descentralizada del Estado y con financiación autónoma para la formación del trabajador.

Durante seis años Martínez Tono estudió el proyecto ley no solo en el país sino también en Europa y con apoyo del director de la División de Formación de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el doctor Francis Blanchard, surge el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

En Colombia había 48 escuelas técnicas que graduaron en el año 1957 a 642 estudiantes, mientras que en el país había un déficit de 10.000, por tal motivo los sectores económicos comprendieron la necesidad que había de capacitación de la mano de obra y respaldaron la idea del proyecto ley.

Rodolfo Martínez Tono (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2012) en el video documental lo expresa de la siguiente manera:

“El SENA que arrancó con un vigor tremendo y con el apoyo de todas las fuerzas del país gremios, sindicatos, gobiernos todo presidente del frente nacional le dieron un apoyo irrestricto, la Junta Militar, Alberto Lleras, Carlos Lleras que dio un apoyo tremendo, Misael Pastrana, el presidente Guillermo León Valencia, el SENA con este apoyo se transformó en muy poco tiempo en el organismo piloto de la Organización internacional del trabajo, nosotros creamos una

infraestructura muy grande. Más de 3000 vinculados a programas de asesoría y mientras tanto se iban creando y organizando centros, prácticamente llegó una época en donde cada dos meses o cada tres meses se inauguraba un centro y lo denominamos un golpe a subdesarrollo.” (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2012)

El comienzo para la entidad no fue fácil, principalmente porque no se contaba con una instalación (las primeras clases fueron en el Politécnico Central y en la Universidad Nacional y en carpas de circo) no obstante, era más importante poder tecnificar la clase obrera colombiana.

Los obreros eran recogidos después de sus jornadas laborales y capacitados hasta altas horas de la madrugada, los instructores iniciales fueron más de 400 expertos de varios países, que contaban con gran experiencia en el respectivo sector económico.

En la creación de SENA se unieron esfuerzos por parte de los trabajadores organizados, empresarios y la OIT, lo que hizo posible que el proyecto fuera una realidad.

Cabe anotar que el SENA, recoge los principios del SENAI de Brasil, sobre los que se organizó el modelo colombiano.

El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) nace bajo el decreto 118 del 21 de junio de 1957, expedido por la Junta Militar. Contaría con recursos propios, provenientes de la quinta parte de la corte patronal que las empresas debían hacer al subsidio familiar. Desde sus orígenes la Institución se pensó para dar formación profesional a los trabajadores, jóvenes y adultos de la industria, el comercio, la agricultura, la minería y la ganadería, con la finalidad de cubrir necesidades laborales, técnicas y educativas con base en estudios demostrados con tecnologías avanzadas. (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2013)

Capacitar al mayor número de personas y entablar educación en las comunidades más marginales fue la premisa, de esta manera en 1959 se inicia el primer curso de

aprendizaje con 130 trabajadores aprendices que fueron patrocinados por 27 empresas en (soldadura, electricidad, ebanistería, mecánica automotriz y ajuste)

En 1965 la población de aprendices aumento a 32.000 y para 1970 ya se contaba con 288.000 estudiantes. Para 1969 el Servicio Nacional de Aprendizaje empieza a atender a desempleados y subempleados en las áreas urbanas.

De esta manera se fue constituyendo el SENA abriendo espacios y llegando a cada lugar de Colombia. La premisa siempre ha sido formar a toda la población de manera gratuita para vencer el subdesarrollo.

El SENA desde su origen, obedeció a tres razones. La primera, ayudar a la población menos favorecida en el aprendizaje de una labor; la segunda, tecnificar a los trabajadores, y la tercera, certificar competencias que ameriten aquellas personas que han trabajado obteniendo experiencia.

Bajo estas ideas también se contempla los desempleados y aquellos desprotegidos de la población.

Estos ideales claramente pueden ser advertidos en la misión y la visión de la Institución. En estas declaraciones se establece el SENA como una institución pública de orden nacional que busca mejorar la productividad nacional para permitir la expansión y desarrollo económico bajo el concepto de equidad social redistributiva (ley 199 de 1994).

También, en su razón de ser busca el desarrollo comunitario tanto a nivel urbano como rural. El SENA entonces pretende desarrollar integralmente a las personas del país (aquellas que acceden a la formación profesional integral).

Uno de los apartados que lo expresa mejor es el artículo 4 que habla de las funciones, en el cual se resalta lo siguiente: Impulsar la promoción social del trabajador, a través de su formación profesional integral, para hacer de él un ciudadano útil y responsable, poseedor de valores morales éticos, culturales y ecológicos (ley 119 de 1994).

Cabe anotar que esta formación está en función de las necesidades sociales y del sector productivo.

Hoy en día estos ideales se mantienen, permitiendo la apertura a nuevos sectores económicos, ya que los cambios que se han gestado en el país y en el mundo han considerado nuevas ofertas y nuevos puestos de trabajo que necesitaban tecnificación. De esta manera, el compromiso con las poblaciones vulnerables continua, tanto que hoy en día las formaciones se han desplazado a lugares inhóspitos del país en el que los instructores visitan cada año para brindar la formación pertinente.

Figura 8

SENA y el Complejo Tecnológico, Turístico y Agroindustrial del Occidente Antioqueño



2.6. El Complejo Tecnológico, Turístico y Agroindustrial del Occidente Antioqueño (SENA)

Hablar sobre el origen del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en el Occidente Antioqueño implica abordar la diversidad que hay en la región referente a lo institucional y poblacional. No obstante, para llegar a este punto, es necesario contar la historia del complejo que ha sido recogida desde apuntes y escritos a través de conversaciones con

instructores, administrativos y también desde el proceso de inducción a aprendices que se presentará a continuación.

EL complejo de Occidente inicia en el año 2010, por iniciativa del director general del SENA, Darío Montoya, quien vio el potencial de una sede en el Occidente Antioqueño, cabe anotar que antes el territorio había estado a cargo de la Sede de Urabá y luego pasaría a manos del centro de formación de la Salada Caldas (Antioquia).

Anteriormente, cuando no se había pensado en la gestión para desarrollar un complejo institucional de subregión, los docentes trabajaban para todo el suroeste y el occidente por lo que las distancias eran descomunales como así mismo, la diversidad en población, esto hacía que el trabajo fuera dispendioso porque no sólo se abordaban los 19 municipios del Occidente, sino que en su totalidad se abarcaban 23 municipios para un total de 42. Asimismo, es importante resaltar que anteriormente no eran tantos los aprendices que entraban a un proceso formativo, no obstante, con los años, la cantidad en la población aumentó y con ello la demanda.

El Doctor Darío Montoya en ese entonces director general decide que las Subregión del Occidente Antioqueño tiene prospectiva y pues pendiente a ser un polo de desarrollo como subregión tal como se tiene en Oriente, Magdalena Medio, bajo Cauca y el Suroeste y que con ello se necesita un centro de formación que tenga autonomía tanto en la toma de decisiones como en su presupuesto. Es a partir de junio - julio de 2010 que el centro de formación es creado (Tunjano, 2021, p. 1)

A partir de ese momento, se trasladó personal al occidente para la gestión como lo fue el personal administrativo, dos coordinadores y un subdirector.

El nombre del Centro se acuñó entonces por las características propias de la región y las oportunidades laborales que allí se encontraron. Cabe resaltar que los nombres de las diferentes instituciones SENA excepto los complejos más antiguos corresponden al sector económico más

relevante de la región, por lo tanto, en Occidente la especialidad es la tecnología, el turismo y la agroindustria. Con el tiempo se acuñaron formaciones clásicas que se ofrecen en los demás centros de Colombia como son las áreas administrativas y empresariales.

Fue de esta manera, que el centro de formación empezó a recibir estudiantes recién egresados del colegio y personas desempleadas para formarlos en una labor técnica y tecnológica. Desde un principio, desde Santa Fe de Antioquia se puso a disposición las formaciones tecnológicas mientras que en los municipios las formaciones técnicas. Es decir, que aquellos primeros estudiantes que desearon continuar con la tecnología debieron desplazarse hasta la ciudad madre (Santa Fe de Antioquia).

En alguna época hubo la disposición de organizar tecnologías en municipios cercanos, pero no fue bien acogido por lo que se continuó con la idea que las tecnologías continuarán en la ciudad madre.

En la actualidad, el centro de formación ha crecido y ha cambiado sus instalaciones para dar más apertura a nuevos aprendices. Se pasó de ser un centro de máximo 2000 estudiantes a que en la actualidad sean 6000 aproximadamente.

Finalmente, el Complejo de Occidente atiende formaciones que van desde la media técnica que es la formación inicial que se recibe en los colegios, hasta técnicas y tecnologías. También, se presta el apoyo a empresas y a las comunidades rurales con formaciones complementarias o certificación por competencias para la población que saben un oficio, pero lo han aprendido de manera empírica sin haber pasado por una institución.

2.7. Caracterización teórica y empírica del contexto educativo. ¿Una comunidad académica más que diversa?

Cuando hablamos de Santa Fe de Antioquia como contexto donde se lleva a cabo la investigación, es pensar en un lugar diverso. Desde la institucionalidad se pudo observar claramente esa riqueza cultural de los aprendices, instructores, administrativos y las demás personas que integran el centro de formación.

La entidad por ser una institución SENA que es reconocida en Colombia, contiene dentro de su personal (administrativo e instructores) una variedad de personas de todas las regiones del país lo que posibilita una riqueza en procesos de instrucción y de pensamiento.

A continuación, en este primer apartado, se abordará todo lo concerniente con la población y el contexto para entender cómo la cultura y esa diversidad han influido en los procesos de la educación patrimonial de lo visual en la Tecnología en Guianza Turística. Cabe anotar que esta caracterización está basada en entrevistas y conversaciones con directivas e instructores.

2.7.1. El aprendiz del Occidente Antioqueño

Desde que el Complejo Tecnológico, Turístico y Agroindustrial del Occidente Antioqueño se creó, los aprendices atendidos han correspondido a diferentes regiones no solo del Occidente Antioqueño sino también de otras subregiones o del área metropolitana.

No obstante, la mayoría de los estudiantes provienen de alguno de los 19 municipios a cargo. Cabe anotar, que en el Occidente por las condiciones geográficas cada uno de estos poblados cuenta con una diversidad no solo poblacional sino también ambiental que permiten especialidades económicas por los tipos contextos que hay.

De esta manera, en el occidente cercano se encuentran los municipios que corresponden con el anillo turístico por estar cerca al río Cauca. En estos lugares el desarrollo económico proviene principalmente del turismo, pero también, de la agroindustria, mientras que, en occidente lejano,

se pueden encontrar profesiones más correspondientes con la agroindustria y ganadería, entre otras (Marca Ciudad, 2018).

Es por esto, que las carreras técnicas que se llevan a municipios son específicas de acuerdo con el contexto que viven los aprendices, mientras que las tecnologías acogen todo tipo de jóvenes que quieren aprender otras labores que en su municipio no se encuentra.

Por lo tanto, desde Santa Fe de Antioquia en los grupos de formación perfectamente se pueden hallar aprendices que vienen desde todos los rincones del Occidente Antioqueño hasta Medellín (Tujano, 2021).

En los últimos años ha habido un fenómeno, y es que la población estudiantil proveniente de Medellín ha ido en aumento por los tipos de carreras técnicas y tecnológicas que se ofrecen, en el que estas personas toman la decisión de viajar para asistir a algunas tecnologías que son de su interés.

Para el caso de la Tecnología en Guianza Turística que es la formación de interés de la investigación, es normal tener aprendices del Occidente y de Medellín.

La edad de los aprendices está entre 16 y los 60 años. Muchos de ellos se inscriben (sobre todo las personas mayores) porque les interesa la Guianza y también, aprender más sobre historia y demás temáticas relacionadas con el Turismo. Incluso algunos tienen una carrera profesional o son pensionados (Moreno Cadena, 2021).

Estos estudiantes al ingresar expresan su ganas y entusiasmo por aprender ya que particularmente muchos son viajeros. Algunos de ellos han indicado desde entrevistas realizadas el interés que hay no solo por tener un medio para trabajar sino, porque es un placer el adquirir estos nuevos conocimientos y recorridos.

Asimismo, algunos aprendices que llegan tienen altas expectativas porque al ser muchos profesionales de diferentes carreras, ya tienen una imagen sobre la educación universitaria y tienen una percepción sobre lo que podría ser el SENA.

Muchos se sienten atraídos por las salidas profesionales que contempla esta carrera.

Entre los estudiantes, se puede encontrar docentes, profesionales en comunicaciones, artistas plásticos, jubilados, caficultores, apicultores, agentes de viaje, abogados, administradores hoteleros, licenciado en lenguas entre otros (Moreno Cadena, 2021).

Por último, algunos otros aprendices son egresados del colegio que al finalizar motivados por los viajes y turismo ingresan para conocer más de la tecnología.

2.7.2. El Instructor SENA

El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) por ser de gran reconocimiento en el país y debido a la labor que desarrolla contempla mucha diversidad en cuanto a instructores. Cada año se realiza una convocatoria a nivel nacional para que las personas en diferentes partes del territorio nacional puedan ser instructores técnicos en las diferentes modalidades que hay en los centros de formación de todo el país.

Para la asignación de estos cargos hay unos puntos claves que cada docente que se postula debe obtener para que pueda ser asignados los cargos. Por tal motivo, los instructores presentes en el centro de formación provienen de diferentes partes de Colombia (Moreno Cadena, 2021).

Para el caso particular de Guianza Turística, el instructor líder presente en la formación es el encargado de dar toda la instrucción técnica. Cabe resaltar que este instructor líder es de otra región (Santander), mientras que los transversales que acompañan a la formación (bilingüismo, seguridad y salud en el trabajo, ambiental y deportes) son de diferentes municipios de Antioquia. Ninguno es de la región del Occidente.

Esta situación permite que la formación sea muy diversa y se enriquezca con los diferentes puntos de vista que surgen sobre las temáticas.

También, cabe anotar que estos instructores por ser formación SENA adoptan una postura o se adaptan al ambiente en el cual trabajan, por eso, es posible notar que dentro de lo laboral hay presencia de una atmósfera empresarial y que se refleja en la corporalidad, el trato y el trabajo.

Según el Proyecto Educativo Institucional SENA el instructor debe poseer unas competencias entre las que se encuentra el pensamiento lógico, carácter metodológico, una excelente comunicación y la gestión de la información (SENA, 2013)

Es así como los instructores transmiten esos valores y el deber ser hacia los aprendices, que al finalizar la parte lectiva se pueden observar cómo los estudiantes han interiorizado esas expresiones y formas (SENA, 2013). Esto permite que desde la institucionalidad a través de la disciplina y el uso de ciertas estrategias y uniformidad se cree ese ambiente que igualmente es una preparación para el mundo laboral real.

Es precisamente esa razón por la cual cada año se brindan cursos no solo de pedagogía sino también de protocolo hacia los instructores para saber cómo crear esa atmósfera dentro de cada ambiente de aprendizaje.

Por último, cada uno de los instructores dentro del SENA de Occidente tienen dentro de sus obligaciones contractuales elaborar en el año hasta 4 cursos certificables para poder continuar dentro de la institución, cuyo fin es que estos obtengan las herramientas necesarias para impartir los ideales del SENA.

2.8. El Currículo SENA

Antes de abordar la estructura curricular del SENA es necesario introducir el concepto y las tipologías del currículo, esto va a permitir posteriormente dilucidar las preguntas esenciales de la investigación sobre la educación patrimonial y cómo ha sido asumida por la Institución.

2.8.1. Definición e historia del currículo

Al hablar del currículo siempre se ha retomado como literalmente se traduce “curso o pista donde se corre” en el cual este concepto puede ser entendido como una mediación entre la pedagogía y la didáctica (Vílchez, 2004, p.196) Es un documento que se desenvuelve en todo el proceso del aprendizaje que no solo concibe la particularidad de seguir la linealidad sino también contempla muchos más elementos como el medio.

Cabe anotar que históricamente el currículo se concretó en cuatro ideas fundamentales:

1. La aparición de la escuela con niveles y grados.
2. La enseñanza fragmentada con disciplinas pedagógicas y certificaciones.
3. La conformación de los cuerpos docentes en los estados nacionales.

Como lo expresa el (Vílchez, 2004) el perfil educativo con el que conocemos la escuela en la actualidad es relativamente nuevo, pero con ideas que vienen desde la antigüedad.

En el principio en la Grecia clásica se fusionaron la *physis*, la *techne* y la *areté*, es decir, los factores naturales con la *praxis* y los atributos que debía tener un espíritu noble. Esta construcción trajo consigo que constantemente se trabajará para alcanzar lo inacabado. De esta idea surge entonces el concepto de *Paidea* como la educación para crear civilización que es lo que hoy conocemos como “educación permanente para la vida”.

Desde esta época también se hace una clasificación y división de la ciencia que la constituyó en artes mecánicas y artes liberales. Siendo las primeras todo lo relacionado con la praxis y la segunda con la teoría. Es a partir de esta subdivisión y más adelante con los jesuitas se establecen tres conceptos importantes: disciplina, estructura epistemológica en lo científico y ratio studiorum (agrupación de contenidos) que terminan por formar una secuencia denominada syllabus (primera parte del currículo) (Vílchez, 2004, p.109)

A partir del siglo XVII en Holanda se organiza la oferta de demanda y la exigencia de estudio. Es en este momento que el currículo se define como el curso completo o plan de estudios que cada estudiante debe cumplir para certificarse.

Es así, que el currículo que conocemos hoy en día nace a partir de la unión de cuatro condiciones cuando se habla de lo escolar en el sistema nacional: “sistema escolar con las regulaciones nacionales, enseñanza dividida en disciplinas pedagógicas, niveles de estudio y otorgamiento de los títulos correspondientes” (Vílchez, 2004, p. 200). Anterior a esto, el currículo era un orden de las disciplinas en una carrera sea en lo escolar o lo universitario.

Es a partir de este momento que el currículo no puede quedarse solo con el orden de las disciplinas, sino también empieza a comprender toda la ecología social y el ambiente escolar en el que se mueven los estudiantes, acoge los aprendizajes compartidos en la escuela que los estudiantes desarrollarán porque ellos son partícipes en su transformación. Es entonces como indica el autor: el currículo también contempla la “atmósfera escolar” (Vílchez, 2004, p.200). Es importante resaltar en esta parte que el maestro también aprende a la par del estudiante.

Para último, el currículo como se aprecia hoy en día indica que el contacto con pares o compañeros de estudio genera aprendizaje para los estudiantes, es en este sentido que lo social es importante para el proceso de aprendizaje porque todo es susceptible de ser

material para el desarrollo del conocimiento, es de esta manera como en las aulas se promueve el conocimiento, pero el entorno ayuda a desarrollar la personalidad.

2.8.2. Tipos de currículo

Según lo que se entiende por currículo se han identificado hasta 6 tipos de currículo (Vílchez, 2002), no obstante, como se ha documentado en varios textos realmente son tres tipos o clases de currículo. El primero a mencionar es el currículo formal, el cual contempla todos los documentos oficiales de la institución. El segundo, es el currículo real que incluye los documentos prácticos para el proceso de la enseñanza y cabe anotar que en este currículo debe estar expreso también los logros y resultados a alcanzar por parte del estudiante. El tercero, y último, es el currículo oculto que retomando a Vílchez (2002), son todas las acciones que ocurren y que comparten maestros y estudiantes en el proceso de aprendizaje. Este currículo no está aceptado o aprobado y en muchos casos son acuerdos que se llevan a cabo en las relaciones dentro de esa ecología social.

Cabe anotar, que el último ha estado cargado de ideologías porque es más fácil lo que está visible y por escrito, más aquello que es invisible es toda una concepción que acoge el medio en el que se mueve el estudiante y maestro. En pocas palabras, el hábitat educa también. Como el autor reseñado indica “Expresa el gradiente que une y al mismo tiempo separa la escuela con la sociedad; es decir, expresa la dicotomía escuela – vida, y constituye el nexo que regula la relación escuela – juego – trabajo productivo durante el crecimiento humano.” Podría decirse que el currículo oculto es el “subconsciente de ese currículo oficial” (Vílchez, 2004, p. 204). Según esto, no pueden separarse ambos currículos (oficial y oculto) porque la escuela es una preparación para la vida.

Dentro de estas clasificaciones también se menciona los niveles internos del currículo que se expresan en lo macro curricular, meso curricular y micro curricular.

*Lo macro curricular: Constituye todo lo que son los planes oficiales y hábitat en el que se mueve la escuela y además se vincula con la pedagogía.

*Lo meso curricular: Son las áreas, líneas, ejes transversales. Son las estructuras intermedias.

*Lo micro curricular: Son las unidades curriculares.

2.8.3. El currículo SENA

Sabemos que el currículo es el suprasistema que media entre la pedagogía y la didáctica, es una estructura bidireccional que permite el intercambio teórico y práctico, pero además el currículo permite la preparación para la vida porque es un artificio social, es decir una representación de la realidad como lo menciona (Vílchez, 2004, pp. 198) Por lo tanto, el currículo SENA representa lo que sería el modelo laboral al que se deben insertar los aprendices.

Como se pudo encontrar en el documento maestro y de condiciones de Guianza Turística (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2020, p. 15):

En correspondencia con la Guía de Diseño Curricular del SENA, GFPI-G-008, el programa toma como insumo las Normas de Competencia Laboral y la Clasificación Nacional de Ocupaciones, desde donde se identifican los procesos productivos que se desarrollan al interior de las empresas, así como las tecnologías utilizadas por las mismas, detectando la necesidad de formar personal calificado para desarrollar las actividades del sector productivo.

El currículo SENA no es más que la corroboración de una política que se aplica internamente para procesos educativos intermedios, en este caso la educación tecnológica en el país y que con sus políticas lleva a cabo la idea de desarrollo a toda la sociedad por medio de una cultura en donde debe tecnificarse la praxis empresarial haciendo también uso de valores, porque la formación debe ser integral.

Partiendo entonces de este modelo, la ecología en la que está inserta la Institución está pensada para sustraer del subdesarrollo a las poblaciones que lo requieren y es por esta razón que al analizar las políticas del SENA puede encontrarse con una variedad de actividades para que las personas de más escasos recursos puedan acceder de un modo asistencialista y solidario a un modelo que se ha denominado apoyos de sostenimiento.

Cabe anotar que, en esa ecología, además, se encuentran relaciones entre instructores y aprendices, entre altos mandos y comunidad. Partiendo de este hábitat cada lugar en el que el SENA desempeña su labor tiene una sinergia que posibilita que las relaciones en estos contextos sean diferentes a nivel Colombia.

Para el caso de Santa Fe de Antioquia, están condicionados por ser una institución que recibe aprendices de 19 municipios adscritos y otros que no pertenecen a la subregión. No obstante, la mayoría de aprendices son del casco urbano de Santa Fe de Antioquia, pero muchos provienen de lugares apartados o del área metropolitana y llegan con una mentalidad y modos de ser propios de los contextos en los que se mueven (esto con base en las entrevistas y observaciones hechas a los aprendices), por tal motivo el currículo va ser vital porque en ese proceso de artificio que permite la institucionalidad se han creado las bases necesarias para que los estudiantes adquieran un modelo y un pensamiento propio de empresa que es el objetivo “Formar para el Trabajo”.

En el caso de la institución desde lo curricular y especialmente en Guianza Turística hubo una actualización curricular, el proyecto reforma como lo indica el documento maestro y de condiciones de Guianza Turística (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2020) y que fue adoptado por la red de Hotelería y Turismo ya que hace parte de esta red sectorial.

Actualmente, los componentes del currículo en el SENA se pueden considerar de la siguiente manera:

Macro currículo:

1. MPI-PEI (Proyecto Educativo Institucional)
2. Matriz de correlación extendida
3. Proyecto formativo

Meso currículo:

1. Plan de trabajo para titulada.
2. Didáctica dentro del ambiente de aprendizaje

Micro currículo:

1. Contenidos específicos en Guianza Turística

Es importante precisar, que algunos autores han hablado sobre como los programas tecnológicos no tienen buena fama en el país debido a la concepción platónica en el cual es más importante el conocimiento que la praxis, también, la idea que se ha fomentado en el país de lo que es la formación para el trabajo y por supuesto el no crecimiento en este tipo de educación. Se puede observar además como el currículo SENA continúa perpetuando ideas hegemónicas exteriores o pensamiento de empresa retomando la idea de (Valvuela Hernández y Rodríguez Paipa, 2010), en donde se aprecian contenidos exteriores y no basados en la ecología social, que tanto se ha mencionado. Por ende, el discurso con el que han salido muchos aprendices es una retahíla aprendida, a la que le falta una mirada crítica sobre los procesos del patrimonio desde la Guianza, que por demás sigue enalteciendo los valores exteriores más que los propios.

En definitiva, es importante entonces que a partir de los mismos documentos esté presente el sentido del aprendizaje, la crítica por lo que se aprende y por supuesto el desaprender, tan necesario en nuestros días para leer contextos y para decolonizar.

2.8.3.1. Nivel Macro Curricular

Cuando se habla de lo macro curricular en el modelo SENA es necesario retomar el enfoque de competencias, el Modelo Pedagógico de la Formación Integral, el Proyecto Educativo Institucional, el Mapa Ocupacional por cadena de valor de la mesa sectorial Patrimonio Cultural, entre otros, que a continuación se presentan en el siguiente apartado que hace un recuento para entender mejor la filosofía y trabajo del SENA.

2.8.3.1.2. Enfoque de Competencias

Cuando se habla de la competencia hace referencia al conocimiento sobre una praxis o labor. No obstante, este significado puede no estar del todo completo como veremos más adelante.

Por este motivo, se busca encontrar definiciones sobre lo que es el enfoque por competencias como así mismo, el marco sobre el que se fundamenta, la historia y la mirada crítica que durante bastante tiempo se ha hecho de este.

Para empezar, es necesario indicar que la competencia según varios autores no es un modelo pedagógico, es un enfoque. Este no representa todo “el proceso educativo” como indica (Tobón, 2006, p. 1). Las competencias se focalizan en aspectos específicos de la docencia, el aprendizaje y la evaluación. Mientras que un modelo se enfoca en el proceso instructivo, el proceso desarrollador, curricular y lo didáctico.

Los aspectos específicos en los que se focaliza este enfoque son los siguientes:

- 1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas;
- 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto;
- 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. (Tobón, 2006, pp. 1-2)

Según Tobón (2006) este enfoque puede darse también en otros modelos pedagógicos. Así que el enfoque por competencias busca desarrollar el pensamiento complejo y la calidad en el entorno educativo. Por lo tanto, este enfoque puede ser definido y aplicado de múltiples maneras en lo educativo, lo que genera una dificultad que, se presenta con mucha regularidad, es el diseñar y ejecutar los programas de formación. Esto se da por la injerencia de múltiples visiones disciplinares y económicas que terminan influyendo en su aplicación.

Cabe anotar que como origen del enfoque de competencias tenemos exponentes como “Chomsky y la psicología conductual de Skinner” (1970). Inicialmente, este enfoque se pensó desde lo lingüístico y posteriormente se aplicó en disciplinas como la psicología y la educación.

Desde los aportes de Chomsky se piensa la competencia como un comportamiento efectivo. Como un sólido modelo conductual que tiene muy presente el comportamiento observable y efectivo y verificable, pilares que se van a desarrollar en la formación para el trabajo y que serán apreciados en las empresas y organizaciones en donde se busca que los trabajadores posean unas características claves que permita a las empresas ser competitivas (Díaz y Arancibia, 2002, p.207).

A partir de los años 90 estas concepciones se aceptaron en varias instituciones educativas de muchos países, porque facilitaron la inserción laboral al finalizar los estudios.

Desde la psicolingüística y la psicología cultural siguiendo las ideas de Hymes (1996) la competencia va en relación con la “interacción de la persona con el entorno” (Tobón, 2006, p. 3) También se retoman las ideas de Vygotsky (1985) y Torrado (1995), cuando hablan de los instrumentos mediadores y del contexto como un lugar importante donde se dan los acontecimientos que marcan al sujeto y que permiten su aprendizaje.

Este enfoque aparte de tener aportes disciplinares importantes, también es muypreciado desde lo económico en donde hoy en día la mayoría de las empresas aboga por un tipo de educación que forme a los sujetos en prácticas para que estos mismos lugares de trabajo se conviertan en lugares competitivos. Es por esto por lo que desde los años 50 desde el inicio de las políticas de desarrollo, son los sectores económicos los que han aportado dineros para implementar el enfoque no solo desde la educación para el trabajo sino también desde lo educativo escolar.

Es debido a esto, que el enfoque por competencias gracias a las demandas socioeconómicas es tan diverso. Esta situación se ha tomado como una falencia y a la vez como una oportunidad debido a esa visión multidisciplinar de la que se complementa el enfoque.

Así de esta manera, se ha determinado varios significados a lo que es el enfoque por competencias teniendo en cuenta conceptos como los son: procesos, complejo, desempeño, idoneidad, contextos y responsabilidad.

A continuación, se retoma un esquema que presenta mejor todos estos conceptos antes mencionados y que complementan la definición de competencia que se retoma de (Tobón, 2006, p. 4).

Tabla 1

Diferentes conceptos que conforman la definición de competencias (Díaz y Arancibia, 2002).

<p><i>Competencia:</i> Planear la vida con base en un proyecto personal para alcanzar la plena autorrealización, teniendo como referencia un diagnóstico de necesidades vitales y valores.</p>	
<p><i>Proceso:</i> La planeación de la vida constituye un conjunto de actividades que tienen como punto de partida el autodiagnóstico de cómo está la propia realización y un punto de llegada: la construcción de metas a corto, mediano y largo plazo que respondan a las necesidades personales.</p>	<p><i>Complejidad:</i> -Elevado número de aspectos a tener en cuenta: metas alcanzadas, metas no alcanzadas, necesidades vitales insatisfechas, grado de compromiso con la autorrealización, disponibilidad de recursos, etc. -Incertidumbre: hay muchos factores que pueden influir para no alcanzar las metas y hay que tener conciencia de ellos. Esto implica que hay que tener flexibilidad para establecer nuevas metas.</p>
<p><i>Desempeño:</i> -Realización de un plan para planear la propia vida con metas a corto, mediano y largo plazo. -Dimensión afectivo-motivacional: deseo de realización personal y compromiso. -Dimensión cognoscitiva: conocimiento de un plan de vida, conocimiento de sí mismo, conocimiento de los tipos de metas. -Dimensión actuacional (hacer): manejo de una metodología para planear la vida</p>	<p><i>Idoneidad:</i> En esta competencia la idoneidad está dada por los siguientes criterios: -Realiza el plan de vida especificando las metas, los recursos y la manera de alcanzarlas. -Construye el plan de vida con base en un autodiagnóstico exhaustivo de sí mismo. -Demuestra compromiso por su realización personal.</p>
<p><i>Contexto:</i> -La vida de la persona en relación con valores, pautas y demandas sociales. -Familia, pareja, amigos y entorno de trabajo.</p>	<p><i>Responsabilidad:</i> -En la elaboración del plan de vida tiene que buscar no hacerse daño a sí mismo ni que exista la posibilidad de hacerle daño a otras personas. -En la planeación deben establecerse mecanismos para compensar una meta por otra de tal forma que esto no afecte la realización personal.</p>

De este modo, se retomaron algunas definiciones de competencia ilustradas por Díaz y Arancibia (2002, p.208).

- Característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada a un desempeño efectivo o superior en un trabajo (Boyatzis, 1982) en (Horton, 2000).

- Son "conjuntos estabilizados de saberes y savoir faire [saber hacer], de conductas tipo, de procedimientos estándar, de tipos de razonamientos que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje" (Montmollin, 1984, p. 122) en (Levy- Leboyer, 1997, p. 40).
- "Una característica subyacente de una persona que da por resultado un desempeño efectivo y/o superior en un cargo" (Boyatzis, 1982, p. 21) en (Hoffmann, 1999, p. 278).
- Las competencias son conductas laborales de la gente necesarias a desplegar para hacer un trabajo efectivo (Woodruffe, 1993) en (Hoffmann, 1999).

Respecto a estas nociones se ha encontrado en los textos abordados la explicación de cómo el enfoque busca establecer un comportamiento laboral en los sujetos que desarrollan las competencias para mejorar la calidad y productividad laboral.

Debido a la cantidad de significados que refiere este enfoque algunos autores proponen hablar de "movimiento de las competencias" (Díaz y Arancibia, 2002, p.209) para incluir la variedad de nociones y propósitos que resultan de esto.

2.8.3.1.3. Competencias SENA

Las competencias en el Servicio Nacional de Aprendizaje se han estructurado alrededor de tres aspectos fundamentales y que son coherentes con la FPI (Formación profesional integral) son los siguientes:

1. Competencias en el Desarrollo humano integral
2. Competencias en el proceso de construcción de conocimiento
3. Competencias en el trabajo como ambiente ideal para el desarrollo de las capacidades humanas y su puesta en acción. (SENA, 2012; SENA, 2013)

Es así, que el fortalecimiento de las habilidades y destrezas se han incorporado al proceso de enseñanza- aprendizaje que se acompañan del aprender a aprender y aprender a ser. Esto ha ayudado al aprendiz a ser productivo.

2.8.3.1.4. Competencia Laboral

Para el SENA la competencia laboral indica la capacidad que tiene un aprendiz para desempeñar funciones productivas en contextos variables, con base a estándares de calidad del sector productivo (SENA, 2012, p.11). Bajo esta premisa lo institucional busca responder las necesidades del sector económico cumpliendo parámetros de las Normas de Competencias laboral y que son fuente primaria de los diseños de los programas de la institución. (p.75)

Los conceptos antes vistos (Competencia y Competencia Laboral) se encuentran en un proceso de carácter holístico en donde se busca un aprendizaje significativo en el aprendiz y que pueda ser replicado en el mundo de la vida. Esto permitiría impactar el sector productivo.

El SENA además según el texto debe divulgar los principios básicos del Proyecto Educativo Institucional con toda la comunidad educativa y debe elaborar diseños curriculares pertinentes basados en la identificación de las necesidades del entorno para incrementar los niveles de pertinencia y calidad (SENA, 2013) esto ayudaría a transformar las comunidades. Por demás la institución según documentos debe capacitar a instructores en estos aspectos conceptuales y metodológicos para facilitar la materialización de los principios expuestos.

Por último, como parte de esta explicación se presenta la taxonomía de las competencias la cual se encuentra en el documento “Modelo Pedagógico de la Formación Profesional Integral del SENA” del año (2012) y que se resume a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 2

Taxonomía de las competencias (SENA,2012)

Nombre competencia	Competencias establecidas por el SENA	Para quienes aplica
Competencia laboral	Competencias de carácter disciplinar y productiva. El documento consultado no expresa el nombre que tienen.	Técnicos y tecnólogos
Competencias específicas: Denominadas también RAE son resultados de aprendizaje específico de la labor.	El documento consultado no expresa el nombre que tienen.	Técnicos y tecnólogos
Competencias transversales (Denominadas RAT)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover una Cultura Ambiental a partir de la Prevención y el Control de los Impactos Ambientales Negativos, 2. Promover Seguridad y Salud en el Trabajo de acuerdo con Normatividad Vigente y 3. Bilingüismo 	Técnicos y tecnólogos
Competencias básicas (Denominadas RAB)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interactuar en el Mundo de la Vida con base en los Principios y Valores Éticos Universales, 2. Desarrollar Procesos Comunicativos Eficaces Asertivos en los Contextos Productivo y Social, 3. Resolver Problemas en los Contextos Productivo y Social en el Marco del Aprendizaje Permanente, 4. Generar Hábitos y Estilos de Vida Saludables Mediante la Actividad Física, 5. Aplicar Procedimientos Matemáticos en la Resolución de Problemas en los Contextos Productivo y Social. 	Técnicos y tecnólogos

2.8.3.1.5. Competencias del Aprendiz y Egresado del Programa de Guianza Turística SENA.

Dentro de la investigación es necesario precisar sobre los campos de acción en los que se puede desempeñar un egresado del programa en Guianza Turística del SENA, y para eso se acogió el documento denominado *Mapa Ocupacional por cadena de valor de la mesa sectorial Patrimonio Cultural del año 2019* y también la revisión tanto del archivo en línea denominado *Clasificación Nacional de Ocupaciones del SENA (2022)* en el cual la información contenida allí también se halla en el documento de *Información General del programa (2013)* del programa de Guianza Turística.

En el primer documento que es el mapa ocupacional presenta una matriz que indica como desde las actividades primarias que son 3 (Identificación del patrimonio Cultural, Conservación del Patrimonio Cultural, Divulgación del patrimonio cultural) el guía se encuentra bajo la denominación de *Guía de museo* el cual podrá desempeñarse en *ocupaciones Técnicas relacionadas con museos y galerías*. Debido que esta labor ayuda en ese conjunto de actividades que tienen como propósito “dar a conocer, difundir y promulgar el patrimonio cultural material e inmaterial de la nación” (p.1)

Por otro lado, los tres documentos analizados indican el objetivo general en el que una persona en egresada para este tipo de información debe estar en la capacidad de “Ejecutar recorridos guiados con estándares de calidad de acuerdo con la oferta turística colombiana” (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2017, p. 2). Asimismo, es importante precisar como la tecnología en Guianza Turística se creó para ofrecerle al sector del turismo, personal integro para contribuir al desarrollo *económico, social y tecnológico*. En la idea, de aumentar los niveles de competitividad y sostenibilidad en el sector turístico (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2013, p. 3)

También, es importante resaltar el perfil de egreso de los tecnólogos de Guianza Turística, en el que expresamente los documentos indican técnica y operativamente en que se pueden desenvolver:

“Perfil de egreso

El egresado del Tecnólogo en Guianza Turística estará en capacidad de:

- Ejecutar recorridos guiados con estándares de calidad de acuerdo con la oferta turística colombiana.
- Analizar el contexto social y productivo de los guías de turismo de Colombia y la importancia que tienen en la participación del sector turístico.
- Planear los requerimientos necesarios para la operación técnica de la guianza turística.
- Operar técnicamente la guianza en destinos turísticos de carácter natural o cultural en cualquier región del país.
- Evaluar y verificar todos los procedimientos que garanticen el correcto ejercicio de la guianza turística en Colombia.
- Operar los servicios propios de la guianza turística tanto en idioma español como en idioma inglés” (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2013, p.4)

Igualmente, cabe precisar que en la búsqueda del material se consultó la Clasificación Única de Ocupaciones para Colombia CUOC del año 2020 hecha por el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, el Departamento Nacional de Estadística DANE y Ministerio de Trabajo MINTRABAJO y en el que precisa bajo que otras denominaciones puede estar un egresado de Guianza Turística:

- “Guía de cabalgata
- Guía de descubrimientos
- Guía de establecimientos industriales

- Guía de galería de arte
- Guía de museo
- Guía de parque temático
- Guía de turismo de aventura” (p.1170)

Asimismo, este documento maestro indica las competencias que un guía en turismo debe de tener para poder desarrollar su profesión de manera idónea, no obstante, es importante precisar que en el sistema colombiano las profesiones se encuentran clasificadas en cuatro niveles según su grado de dificultad física e intelectual.

En el primer nivel seria las ocupaciones que incluyen la *“realización de funciones físicas o manuales, simples y rutinarias”*, el segundo combina lo físico pero con un nivel más avanzado en lectoescritura y comunicación, *el tercero suelen comprender el desempeño de funciones “técnicas y prácticas complejas que exigen un conjunto de conocimientos de hecho, técnicos y de procedimientos en un área especializada”* y el *“cuarto suelen abarcar el desempeño de funciones que exigen la solución de problemas complejos, la toma de decisiones y la creatividad sobre la base de un amplio conocimiento teórico y fáctico en una especialización determinada”* (Departamento Nacional de Estadística DANE; Servicio Nacional de Aprendizaje SENA; Ministerio de Trabajo MINTRABAJO, 2020, pp 16-20)

Asi en el caso del guia turistico se encuentra catalogado en un nivel 3 en el que es importante que el guia pueda comprender material escrito complejo, pueda preparar informes basados en hechos, comunicarse en situaciones dificiles, asi mismo estar en la capacidad de coordinar y preparar actividades.

El guia para esta actividad requiere un *“elevado nivel de lectoescritura y aritmética, así como sólidas aptitudes en materia de comunicación personal”* (p.18)

De igual modo, el documento presenta un listado de conocimientos y destrezas que el profesional debe tener para desarrollar la profesión de manera idónea (Departamento Nacional de Estadística DANE; Servicio Nacional de Aprendizaje SENA; Ministerio de Trabajo MINTRABAJO, 2020):

“Conocimientos

- Servicios de oficina y administrativos
- Mercadotecnia y publicidad
- Servicio al cliente
- Sociología, antropología y estudios culturales
- Idioma extranjero
- Historia y arqueología
- Primeros auxilios
- Patrimonio cultural
- Patrimonio natural

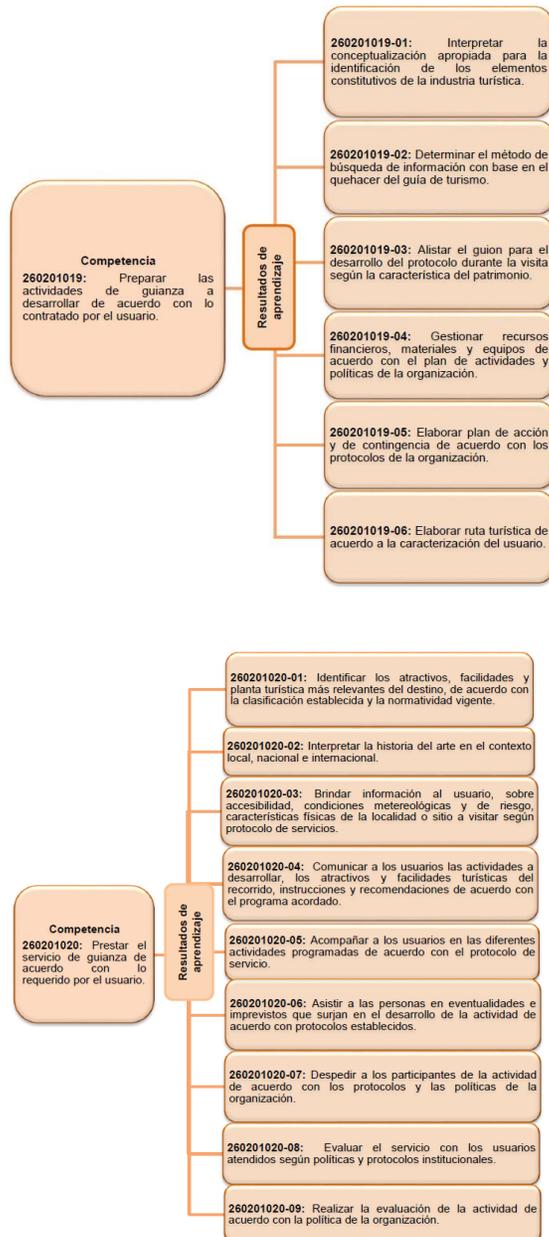
Destrezas

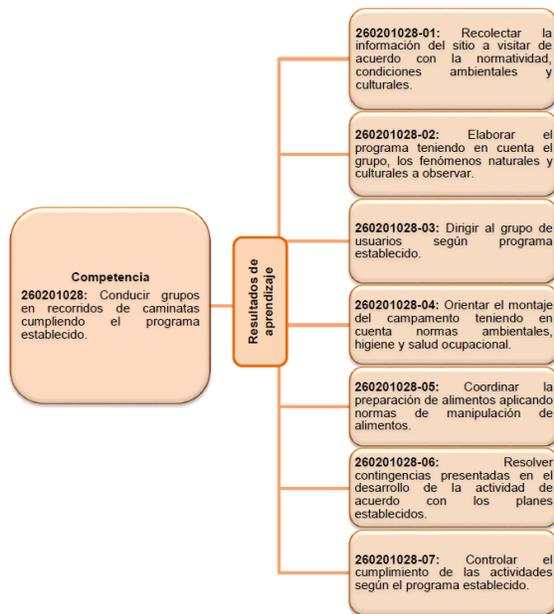
- Comprensión de lectura
- Escucha activa
- Redacción de textos
- Comunicación asertiva
- Pensamiento crítico
- Relaciones interpersonales
- Trabajo en equipo
- Transmisión de conocimiento “(p. 1170)

Finalmente, se presentan tres esquemas de documento *Información general del programa (2013)* en el que se exponen las competencias asociadas al guía de turismo enfocado en patrimonio, el cual consta de 3 competencias que a su vez contienen aproximadamente 25 resultados de aprendizaje que están directamente relacionados (pp 8-10), con el que se evidencia como el aprendiz debe adquirir conocimientos relacionados con el patrimonio, aplicarlos, no obstante y como se explicara más adelante, las competencias relacionadas con el patrimonio visual tema acogido por esta investigación solo se halló uno denominado *Prestar el Servicio de Guianza de Acuerdo con lo Requerido por el Usuario en donde según el trabajo de campo cuyo resultado más visible es el relacionado con la interpretación de historia del arte en el contexto, local, nacional e internacional.*

Figura 9

Competencias y resultados de aprendizaje asociados al patrimonio, (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2013)





2.8.3.1.6. Crítica al Enfoque de Competencias

Para empezar a hacer el análisis sobre el enfoque de competencias a continuación se presentan autores previamente citados los cuales han mencionado las principales críticas que se han hecho sobre las competencias.

Para iniciar es importante recordar como el enfoque de competencias es aplicado en un modelo educativo para favorecer los sectores económicos especialmente empresas.

Enfoque define perfiles dentro de los puestos de trabajo en donde los aprendices deben corresponder a esta caracterización o perfil que el empleador pide. Es entonces que el enfoque de competencias termina por hacer del sujeto una persona que debe encajar en una imagen y modo de ser (lo que denominaremos valores corporativos y laborales).

En este enfoque entonces primero se define el perfil laboral y luego se establecen los criterios para cualificar (Díaz y Arancibia, 2002).

Otro problema es que este enfoque es ambiguo en su definición como lo ha mencionado Alaluf y Stroobants (1994, p. 46) retomando a (Díaz y Arancibia, 2002) en

donde el contexto de su aparición en medio de la crisis propone romper con la producción en serie y que rija la competitividad por la calidad.

El enfoque de competencias además pone en duda “los oficios, los saberes profesionales, el contenido de actividades en funciones transversales y desmantela el modelo de la cualificación, durante mucho tiempo considerado como revelador de las relaciones sociales, a cambio de reforzar de hecho los procesos de dominación” como lo explicó Elisabeth Dugué retomado en (Díaz y Arancibia, 2002, p. 344)

Este enfoque destruye la sociabilidad entre empleados, estudiantes y levanta esa idea de individuos rivales que están en una eterna carrera por demostrar que son mejores.

También, desde (Díaz y Arancibia, 2002, p. 209) se encontraron las siguientes consideraciones críticas:

- **Inteligencia vs Competencia:** Un primer debate: Es la relación entre éxito laboral y la inteligencia personal, en el cual no se puede predecir que un éxito laboral necesariamente vaya de la mano con un buen (CI) Cociente Intelectual.
- **Análisis Ocupacional vs Conductas Observables Directa o indirectamente:** Debate sobre si la competencia son comportamientos observables netamente individuales o si dependen de tareas específicas en lo ocupacional.
- **Efectividad vs Desempeño Superior:** En donde está la idea de buscar nuevas competencias que deban ser impartidas en la educación laboral mientras que otros opinan en mejorar la productividad por medio del estudio de quienes son eficientes y quiénes son medianamente efectivo o aceptable.

Otras críticas se encontraron en el texto de (Tobón, 2006)

- El cual indica que en muchas instituciones este enfoque se orienta a lo laboral, pero descuida lo disciplinar.
- El enfoque de competencias se centra en el hacer y descuida el ser, en donde los programas que se ofertan ponen en consideración principalmente la praxis descuidando valores y actitudes necesarias para la vida. Por eso en los últimos años en los programas se ha hecho un énfasis no solo en el hacer, sino en el ser, lo que se ha denominado integralidad.
- Las competencias son lo que siempre hemos hecho. Frase que resume la resistencia al cambio por parte de docentes que les impide hacer un análisis a profundidad de este enfoque que tiene importantes contribuciones en el campo de la educación.

Como principales contribuciones (Tobón, 2006) expresa lo siguiente:

- Hay un énfasis en la gestión de calidad del aprendizaje y docencia.
- Formación que se orienta en el ser, saber y hacer.
- Estructuración de los programas de formación de acuerdo a necesidades del contexto.
- Evaluación de los aprendizajes con criterios contruidos en colectivo basados en ideas académicas y científicas.

Cabe anotar que, en el enfoque por competencias a nivel personal desde el propio abordaje de la institución, no solo el disciplinamiento y amoldamiento se produce en los aprendices que llegan, sino también en docentes que ingresan para capacitar. Esto a nivel personal desde la experiencia se ha sentido, en donde la misma atmósfera institucional hace que las personas asuman una postura o rol que se adapta a los valores y tradiciones que se llevan a cabo en el interior.

No se quiere decir con esto, que esté del todo mal porque es algo que naturalmente puede suceder en un empleo. No obstante, la misma formación aboga por coartar en

ocasiones el librepensamiento por unas ideas centrales, más hegemónicas que van en dirección a un fin que corresponden a valores que se generan desde el sector económico. Esto se puede observar en el tratamiento, los usos y corporalidad. Basta revisar aprendices e instructores nuevos con los salientes. Todos comparten esa misma trayectoria de uniformidad, al final cambia los modos de pensar y actuar por una estructura rígida y en algunos casos correspondiente a un pensamiento de cuadrícula.

Si se revisaran las empresas que trabajan de la mano con la institución, en los requerimientos siempre se aboga por un modo particular de ser, y por eso en los parámetros institucionales se trabaja desde la expresión corporal y desde una imagen personal ideal que se construye desde las sesiones que incluso son prácticas con protocolo incluido.

Para concluir, como lo expresa Tenorio “la educación ya no es concebida como formación de personas, sino como adiestramiento para desarrollar competencias” (2011, p. 64), pues lo más importante es cubrir indicadores y cumplir con las exigencias de las industrias, pasando por encima de la individualidad y del pensamiento crítico. Es decir, personas que solo se aboguen por trabajar para alcanzar unos fines, pero que no reflexionen sobre su hacer. Por eso las empresas actualmente exigen “competencias generalistas y transferibles que sirvan para cualquier tipo de trabajo” Barneet (2001). En esa aspiración de ser competitivos y ser mejores en el mercado porque esto genera ganancias a la economía.

2.8.3.2. Modelo pedagógico de la formación integral (MPI) y Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Continuando con la estructura macro curricular, es necesario abordar el Proyecto Educativo institucional (PEI) y también del Modelo Pedagógico de la Formación Integral (MPI), desentrañar la

lógica de ambos documentos es fundamental para el análisis que se llevó a cabo para esta investigación.

El documento denominado “Modelo pedagógico de la formación integral (MPI)” fue elaborado en el año 2012 mientras que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) data del año 2013. Ambos responden al marco filosófico y pedagógico que la Institución sigue en la actualidad, sin desconocer algunos cambios.

Estos documentos explican el modelo pedagógico y establecen las pautas generales que permiten determinar los contenidos y procesos, como también la didáctica en el enfoque para el desarrollo de las competencias que es de carácter humanista denominado “formación para el mundo de la vida” (SENA, 2012, p.5), es decir que, no solamente guía la formación para el trabajo, sino que busca también el desarrollo de habilidades blandas en los aprendices.

Cabe anotar que estos documentos se rigen bajo lineamientos legales: la Ley 119 de 1994, Ley de Reestructuración del SENA, el Acuerdo 12 de 1985, Unidad Técnica y el Acuerdo 00008 de 1997, Estatuto de la Formación Profesional Integral del SENA (SENA, 2012; SENA, 2013).

El MPI y PEI (que es lo mismo) nacen como respuesta al contexto que se vive en la diversidad de procesos institucionales y que está signado, a su vez por el contexto productivo y social del país. Estos lineamientos tienen como finalidad, ser el soporte conceptual y pedagógico para los instructores y aprendices de todos los centros de formación del país, remarcando el enfoque de desarrollo de competencias y el aprendizaje por proyectos.

El enfoque para el desarrollo de competencias y aprendizaje por proyectos “requiere de competencias axiológicas y de comunicación, de resolución de problemas,

trabajo en equipo, de aprendizaje autónomo y significativo con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación TIC, esto permite la gestión efectiva de conocimiento” (SENA, 2012, pp. 6-7).

El Proyecto Educativo Institucional SENA expone las características del modelo pedagógico de la formación profesional integral y lo define como: “holístico, sistémico, tiene la capacidad para desarrollar integralmente, es articulador y cohesionador y pertinente, es humanista y por último flexible” (SENA, 2012, pp. 9-11). Adicionalmente, busca promover la investigación, la innovación, la creatividad, la interdisciplinariedad y el desarrollo sostenible.

El PEI presenta en varios esquemas los componentes generales y los autores en los cuales se basa este modelo en sus componentes filosóficos, epistemológicos y metodológicos. Uno de los esquemas incluye los componentes generales que se deben dar al interior de la institución de los cuales se desprende los componentes antropológicos, axiológicos, pedagógicos, epistemológicos y los enfoques que son el desarrollo por competencias y la ciencia y tecnología. También busca que cada uno de estos componentes ayude en el desarrollo profesional integral.

Estos componentes presentan a la Institución como de corte constructivista y bajo un paradigma humanista-cognitivista que acoge la interdisciplinariedad, este enfoque la formación como un elemento importante y al aprendiz como un sujeto que participa de su proceso formativo (SENA, 2013).

La ilustración 1 muestra como la entidad forma parte del mundo de la vida que, a su vez, está constituido por dos contextos (el productivo y el social). A continuación, se encuentran los paradigmas de la contemporaneidad (globalización, avance tecnológico, sociedad del conocimiento y complejidad), luego las políticas nacionales e institucionales en las cuales las redes de conocimientos y sectoriales institucionales indican los componentes que ayudan en el desarrollo humano integral.

Figura 10

Modelo Pedagógico SENA (2012)

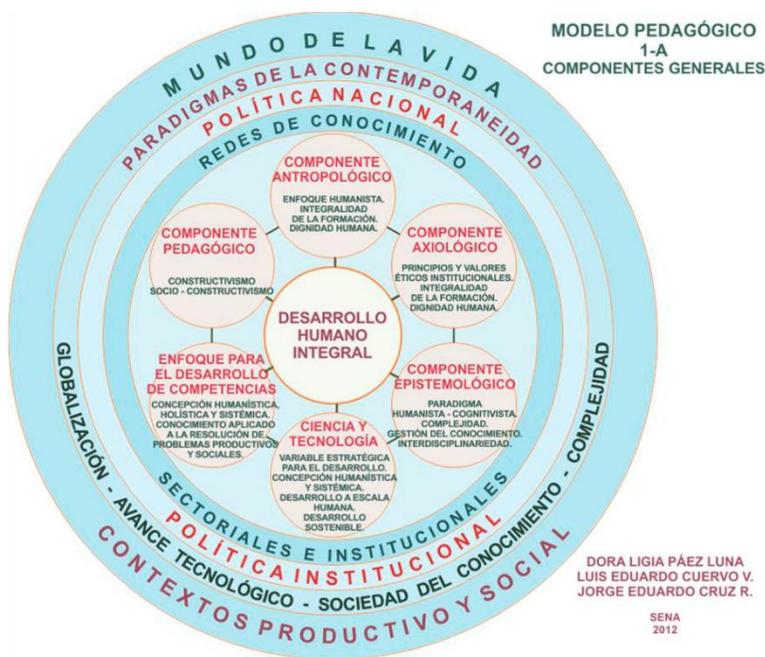
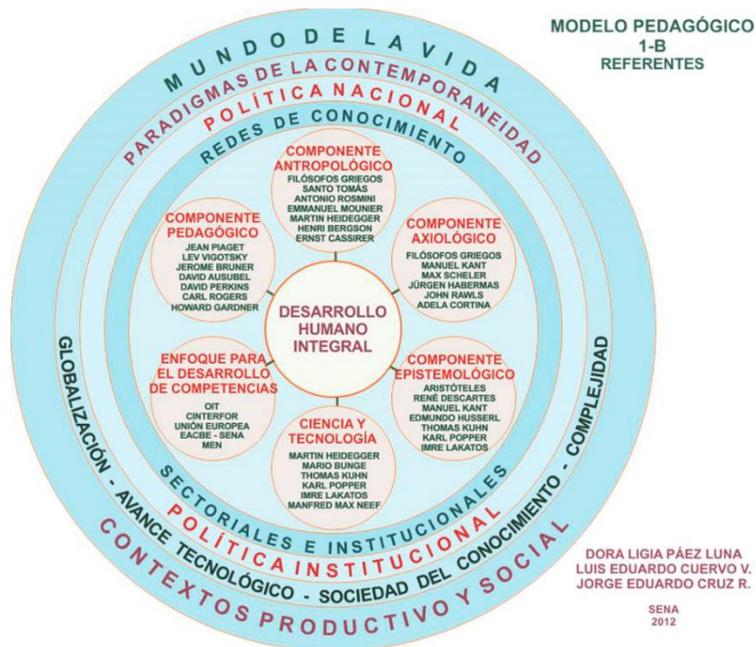


Figura 11

Referentes del modelo pedagógico



Para la explicación de esta imagen se retomaron las teorías de Husserl, Habermas y Heidegger con la fenomenología, con los contextos intersubjetivos, la “teoría de la acción comunicativa” y el papel del lenguaje como configurador del pensamiento (SENA, 2012, p. 20).

Así se busca que estas teorías resuelvan conflictos de carácter social y fortalezca la democracia en donde el conocimiento sea construido colectivamente (SENA, 2012, p.20).

Este texto expresa la importancia que la educación trence y enlace el conocimiento humano.

Como disposiciones políticas este documento base sigue los lineamientos de la ONU en los “Objetivos del desarrollo del milenio”.⁶

Asimismo, habla sobre disposiciones hechas por la UNESCO en el informe de la comisión internacional para la educación del siglo XXI en donde explica sobre los cuatro pilares de la vida el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender ser y aprender a vivir juntos.

En cuanto al nivel antropológico, recoge las ideas de Heidegger y Fernando Savater los cuales expresan la autoconstrucción que el humano debe hacer como posibilidad de determinarse así mismo con capacidad para elegir y eso se logra por medio de la educación.

Como lo mencionó Savater “el ser humano nace con potencialidades que es necesario cultivar; el ser humano se hace aprendiendo de manera formal e informal”. (SENA, 2012, p. 32)

⁶ Objetivos del Desarrollo del milenio de la ONU:

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre
2. Lograr la enseñanza primaria universal
3. Promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer
4. Reducir la mortalidad de los niños menores de cinco (5) años
5. Mejorar la salud materna
6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
8. Fomentar una alianza mundial para el desarrollo (SENA, 2012, p.28)

Además, en el componente antropológico están expresadas las ideas de Kant, Santo Tomas de Aquino las cuales indican cómo las personas son un fin mismo retomando el principio de dignidad humana. Como ha sido expresado en el texto:

La dignidad humana se concreta en actitudes (actividades) de respeto hacia sí mismo y hacia los demás. (SENA, 2012, p. 33)

A la final, todo este apartado se refleja en el diseño curricular en donde los objetivos de formación se expresan como Resultados de Aprendizaje, y que el SENA, en desarrollo de sus procesos formativos, trabaja con Competencias Específicas, Competencias Transversales y Competencias Básicas, en el enfoque para el Desarrollo de Competencias (SENA, 2012, p. 34)

En el componente epistemológico se recogen las teorías de Jean Piaget sobre el aprendizaje, para estructurar el modelo constructivista en el cual se basa la formación profesional integral en el SENA que asume que “el conocimiento como un proceso estructurado de carácter psicobiológico, se caracteriza por una dinámica intelectual permanente en el cerebro del Aprendiz, se genera mediante el proceso de Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación, el Aprendiz construye activamente sus propias representaciones mentales; Aprende a Aprender” (SENA, 2012, p. 45; SENA, 2013)

En cuanto a las características del conocimiento, el documento recoge las ideas de Lev Vygotsky, cuando habla del carácter social en donde la participación y colaboración es muy importante entre aprendices para generar aprendizaje. El conocimiento para el SENA como se expresa en el MPI-PEI, es interestructurante, es decir que el trabajo en equipo entre aprendices y la relación aprendiz–instructor es vital porque se convierte en ambientes de diálogo, debate para generar acuerdos y sobre todo conocimiento. Se busca con esto que la sociedad se construya de manera justa, respetuosa, solidaria y desarrollada.

Finalmente, estos documentos son explícitos exponiendo como el aprendizaje se da por medio del cuestionamiento de la realidad que el aprendiz debe hacer, por lo tanto, es importante desarrollar la capacidad de síntesis, análisis, deducción e inducción, habilidades del pensamiento e igualmente la interdisciplinariedad considerada como la necesidad de gestionar el conocimiento sin fragmentar a la realidad.

2.8.3.2.1. Componente Pedagógico

El MPI -PEI es claro al mencionar cómo a pesar de que la ciencia pedagógica ha avanzado en teorías se mantiene con pedagogías de vanguardia. Esta aclaración se hace porque es importante dejar el precedente que no se desconocen nuevos supuestos, sino que las teorías de antes todavía están vigentes y pueden servir para el modelo institucional.

Este modelo integrado como se presenta busca tejer varios elementos que parten desde lo social y que afectan al aprendiz por lo que este enfoque netamente constructivista.

De este modo, el modelo reconceptualiza el rol de aprendices e instructores en diferentes escenarios y promueve que estos últimos están en un rol activo participando de las actividades de aprendizaje. Es decir, que los estudiantes son protagonistas en su proceso de aprendizaje.

2.8.3.2.2. Aprendizaje por proyectos

Para el SENA este tipo de aprendizaje es muy importante porque ayudan en la diversidad en estilos de aprendizaje y acoge los antecedentes socioculturales y niveles de desarrollo de competencias sociales y técnicas. (SENA, 2012, p.92).

Este tipo de aprendizaje promueve conexiones con el contexto social y productivo, ayuda en la planeación y elaboración de guías por parte de los instructores con el fin de desarrollar las competencias. Permite la reflexión crítica y la autoevaluación. También, el aprendizaje por proyectos se planea de acuerdo con las normas de competencias y resultados de aprendizaje del

programa de formación. Por último, este aprendizaje deja como evidencias portafolios, diarios, trabajo de campo, entre otros.

2.8.3.2.3. La evaluación del aprendizaje

En algunos apartados de los documentos se explica el modelo de evaluación, el cual, se considera también como un proceso de aprendizaje es decir que es un medio más no un fin (SENA, 2012, p. 100) y (SENA, 2013, p. 28)

Hay una gran diferencia entre la evaluación sumativa y valorativa. El SENA ante estas maneras de evaluar, propone elaborar un tipo de evaluación formadora que empiece por el mismo aprendiz y que se base en el autoaprendizaje. Esta evaluación debe partir del mismo aprendiz, porque promueve el aprendizaje y el conocimiento, por lo tanto, no puede ser un instrumento de control.

Por último, la Institución expresa la importancia de las Redes de Conocimiento de Aprendizaje y que estas sean comprendidas como un sistema colaborativo, en el que están inmersos instructores, aprendices y su comunidad. Cuyo objetivo no es más que ayudar en el proceso de la formación integral al aprendiz para que este sea competente en el mundo de la vida laboral.

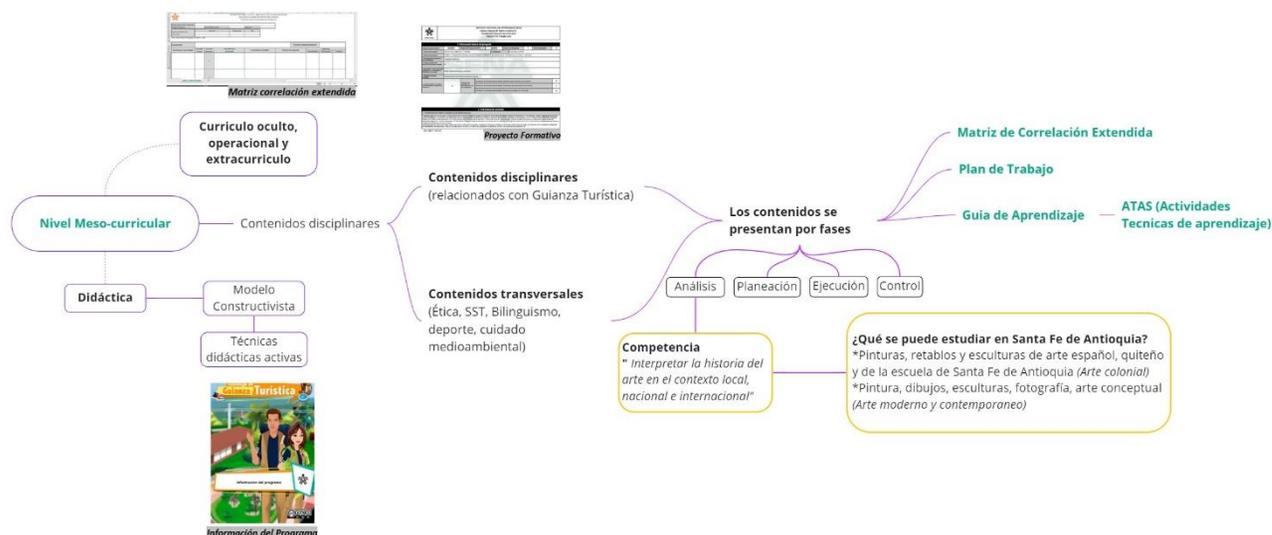
2.8.3.3. Nivel Meso curricular

Después de haber revisado los conceptos sobre la educación para el desarrollo y currículo del que se desprende lo macro curricular que para el SENA es el Modelo Pedagógico de la Formación Integral (MPI) o Proyecto Educativo Institucional (PEI) los cuales explican toda la normativa y horizonte conceptual sobre el que se basa la educación en competencias, es importante empezar a reflexionar bajo la perspectiva decolonial sobre lo meso curricular en este caso los contenidos disciplinares, formatos sobre los que se empieza

a acuñar toda la información referente a la Tecnología en Guianza Turística y la didáctica o arte de enseñar.

Figura 12

Nivel meso-curricular



2.8.3.3.1. Contenidos Disciplinarios

Dentro de lo que denominamos meso currículo también hacen parte los contenidos que deben ser tratados desde todas las disciplinas que se abordarán en las Tecnologías.

Para el caso de Guianza Turística, al igual que sucede con las demás tecnologías, reciben no solo los contenidos propios, relacionados con el turismo y la Guianza sino también a disciplinas transversales como lo son Ética, Salud y Seguridad en el Trabajo, Bilingüismo, Deporte y Cuidado Medioambiental.

Todas estas disciplinas contienen en su haber competencias que están relacionadas con la tecnología como tal. Algunas de estas se abordan desde la particularidad de la formación como en

el caso de Seguridad y Salud en el Trabajo, mientras que las demás áreas transversales son dadas de una manera estándar para todas las formaciones.

Los contenidos que tienen que ver con la formación y que también incluyen la transversalidad netamente se pueden dividir en fases que también tienen en cuenta los instructores al momento de realizar el proyecto formativo y las Actividades Técnicas de Aprendizaje.

Estas fases se presentan de la siguiente manera:

1. Fase de análisis
2. Fase de planeación
3. Fase de ejecución
4. Fase de control

También dentro de estas fases se pudo esbozar esta tabla con los contenidos que se dan en la formación en Guianza Turística, extraídos de la documentación que el instructor líder aportó a la investigadora.

Tabla 3

Fases con el contenido que se debe abordar desde Guianza Turística (SENA, 2016)

	Fases de Análisis	Fase de Planeación	Fase de Ejecución	Fase de Control
Actividades	1 actividad de proyecto: Identificar y reconocer los elementos constitutivos del sector turístico en la actividad de Guianza.	1 actividad de proyecto: Diseñar el plan de acción identificando los materiales, equipos y recursos necesarios para la prestación del servicio de Guianza de acuerdo con la	1 actividad de proyecto: Diseñar y coordinar estadía y pernoctación en contextos naturales y urbanos. Actividades de aprendizaje que	1 actividad de proyecto: Diseñar y aplicar herramientas de control y evaluación para actividades realizadas. Actividades de aprendizaje que

	<p>Actividades de aprendizaje que surgen de la actividad de proyecto 1:</p> <p>*Reconocer la conceptualización básica del turismo, desde su historia, clasificación, sistema e impactos y el uso del inglés técnico como elemento cualificador de la Guianza turística.</p> <p>*Identificar el papel del guía de turismo frente a la normatividad que lo cobija.</p> <p>*Identificar la oferta turística del país como insumo y escenario para la Guianza turística y reconocer el uso del inglés técnico en técnicas y procesos para la Guianza.</p> <p>2 actividad de proyecto: Recopilar los contenidos técnicos que sustentan la prestación del servicio de la Guianza en contextos naturales y Culturales</p> <p>Actividades de aprendizaje que surgen de la</p>	<p>actividad a realizar.</p> <p>Actividades de aprendizaje que surgen de la actividad de proyecto1:</p> <p>*Seleccionar y revisar equipos y elementos requeridos para la prestación del servicio de acuerdo con las actividades a desarrollar.</p> <p>*Aplicar procedimientos que garanticen seguridad y funcionamiento de acuerdo con requerimientos preestablecidos.</p> <p>*Elaborar plan de acción y de contingencia de acuerdo con los protocolos de la organización.</p> <p>*Organizar grupos de apoyo para diferentes actividades y recorridos guiados conforme al plan de acción.</p> <p>2. actividad de proyecto: Identificar y determinar los atractivos,</p>	<p>surgen de la actividad de proyecto 1:</p> <p>* Dirigir al grupo de usuarios según programa establecido.</p> <p>*Orientar el montaje y preparación de alimentos en campamentos, teniendo en cuenta normas ambientales, higiene y salud ocupacional.</p> <p>2 actividad de proyecto: Diseñar herramientas interpretativas para aplicar en contextos naturales y culturales.</p> <p>Actividades de aprendizaje que surgen de la actividad de proyecto 2:</p> <p>*Caracterizar usuarios y aplicar técnicas en la prestación del servicio.</p> <p>* Elaborar documentos y medios técnicos para facilitar la interpretación de contextos naturales y culturales.</p>	<p>surgen de la actividad de proyecto 1:</p> <p>*Verificar la calidad de los recursos utilizados en el servicio contratado.</p> <p>*Elaborar informe general de procesos con base en análisis estadísticos de los servicios.</p>
--	--	---	--	---

	<p>actividad de proyecto 2:</p> <p>*Conceptualizar la información sobre el patrimonio desde la investigación, evolución e interpretación en áreas culturales.</p> <p>*Identificar procesos, hechos y actores que han ejercido influencia en la historia de la humanidad.</p> <p>*Documentar aspectos significativos de la historia del arte, desde los elementos de valor artístico y estéticos.</p> <p>*Reconocer los elementos de geografía y biodiversidad colombiana.</p>	<p>facilidades y planta turística del recorrido a realizar.</p> <p>Actividades de aprendizaje que surgen de la actividad de proyecto 2:</p> <p>*Administrar el inventario de materiales, productos y/o equipos según políticas de la organización.</p> <p>*Verificar la logística para el desarrollo de las actividades según protocolos de la organización.</p> <p>*Identificar los atractivos, facilidades y planta turística aplicables al diseño de rutas y paquetes turísticos.</p> <p>3.actividad de proyecto: Diseñar ruta turística con programa y guion definido para entornos culturales y naturales</p> <p>Actividades de aprendizaje que surgen de la</p>	<p>3 actividad de proyecto: Diseñar planes de contingencia para recorridos en contextos naturales y culturales.</p> <p>Actividades de aprendizaje que surgen de la actividad de proyecto 3:</p> <p>* Aplicar plan de contingencia según parámetros establecidos en áreas silvestres.</p> <p>* Documentar las técnicas de salvamento de acuerdo con el trabajo en equipo planificado previamente.</p> <p>4 actividad de proyecto: Realizar recorridos en contextos naturales y culturales ejecutando el plan de acción de acuerdo con las rutas establecidas.</p> <p>Actividades de aprendizaje que surgen de la actividad de proyecto 4:</p>	
--	--	--	--	--

		<p>actividad de proyecto 3:</p> <p>*Determinar tendencias locales, nacionales e internacionales de la oferta y demanda turística.</p> <p>*Determinar la actividad a desarrollar en áreas naturales de acuerdo al perfil del usuario.</p>	<p>*Diseñar y comunicar procedimientos a seguir en actividades propias de la Guianza.</p> <p>*Aplicar técnicas de comunicación y dinámicas de grupo en actividades previamente programadas.</p> <p>*Cerrar y evaluar servicios de acuerdo a protocolos de empresa.</p>	
--	--	---	--	--

Finalmente, en una mirada global a los contenidos, se pudo observar la importancia que tienen los temas sobre el recorrido o montaje de la prestación del servicio. Cabe destacar como desde las actividades de proyecto y actividades de aprendizaje el énfasis está en el patrimonio cultural y natural, lo que ha sido confirmado por los aprendices entrevistados.

2.8.3.3.1.1. Conceptualización y Contenidos en Artes Visuales y Patrimonio Visual

Para poder hablar de los contenidos desde el patrimonio visual es necesario para esta investigación dar una precisión sobre el concepto de artes visuales para dejar claro porque esta investigación no acoge el concepto de artes plásticas y así posteriormente relatar que se halló desde la exploración desde lo que reciben aprendices de Guianza Turística.

Cuando hablamos del concepto de artes visuales nos referimos a como el arte actual no es el mismo del de ayer (Gombrich, 1995, p. 602). (Elichiry & Regatky, 2010), debido que las funciones cambian conforme pasa el tiempo y además hace alusión al especto amplio que acoge pasado y

presente, pues antes llamábamos a un gran arte que tenía en su interior una función mística religiosa y ritualista, pero ahora esta noción van más allá de la limitante y acoge otras expresiones.

Antes las tres principales artes eran la pintura, escultura y arquitectura (artes mayores) ahora las artes visuales permiten conceptos amplios que van evolucionado conforme pasa el tiempo como el cine, video y teatro entre otras.

No obstante, en esta investigación fue primordial delimitar el campo de estudio en relación con el patrimonio y con lo curricular desde la institucionalidad por lo que cuando hablamos de artes visuales nos referimos a (pinturas, dibujos, esculturas, fotografía entre otros) del periodo colonial como del presente. Asimismo, no hablamos solo de artes plásticas porque esta noción contiene unos márgenes definidos de lo que es y no podría acoger lo que se ha hecho desde el presente en lo visual por lo que quedan expresiones afuera.

Ahora bien, cuando nos referimos a las artes visuales en relación con la enseñanza de este tema es importante porque permite en las personas el desarrollo de capacidades, competencias y generación de valores socialmente significativos que permite transformar la realidad (Maeso, 2008, p. 146; Cárdenas Ramon Esteban y Troncoso, 2014. P 196; Iñigo y Makhhalouf, 2013, p. 9) ideas que van muy de la mano con la mirada decolonial, que se pretende a futuro generar con el producto final propuesto desde los recorridos.

También, el estudio por las artes visuales permite tanto en aprendices e instructores entender los mensajes visuales que las piezas puedan contener que servirán para crear interpretaciones y reflexiones necesarias hasta llegar a un nivel mayor de entendimiento del patrimonio visual. El reconocimiento de estas permite formar así *seres pensantes, individuos capaces de reflexionar críticamente sobre la sociedad en la que viven* (Cárdenas Ramón Esteban & Troncoso , 2014, pág. 196)

De esta manera, es relevante el enfoque crítico que se puede obtener, debido que aprendices e instructores pueden analizar las artes del pasado (pinturas, esculturas) para entender como las artes visuales actuales (pintura, dibujo, fotografía, entre otras) han superado estas formas. Es un análisis de progreso, en donde el estudio por lo visual abrirá las puertas del conocimiento desde la variedad de enfoques que propone el concepto visual.

También, la idea es que en esa revisión de la competencia *Interpretar la historia del arte en el contexto local, nacional e internacional* (SENA, 2015) que reciben aprendices no quede meramente como reconocimiento de algunas obras cuando se plantea el revisar el patrimonio visual desde lo curricular y desde las actividades en sí mismas sino, que se proponga interiorizar el panorama poscolonialista, la teoría crítica y el pensamiento decolonial, así mismo, comprender la percepción que tenemos, la semiología de las imágenes que hemos recibido del pasado y las que se están creando en el presente ya que el estudio por lo visual permite que entren en juego otras disciplinas que se adaptan y están en correlación con todo lo que pasa en el mundo.

Por lo tanto, el estudio de lo visual cobra relevancia porque como indico (Guasch, 2003, p. 13) citado en el texto de (Montero, 2018, pág. 27) produce conocimiento de variadas formas y planteamiento de investigación enfocadas en el arte y la imagen en donde:

“La historia del arte debe tomar un nuevo enfoque con tal de lograr que esta metodología global permita esa apertura en donde lo visual se renueva constantemente, no solo lo clásico sino todas las posibilidades que el presente y futuro conllevan. Es decir, expandir “historia” y “arte” más allá de sus específicas fronteras”.

En definitiva, el análisis del patrimonio visual por parte de instructores y aprendices podrá asumirse desde diversos puntos de vista, desde varias posibilidades de interpretación como producto cultural. Teniendo presente como en la actualidad está la dificultad en la definición del concepto de arte, que ha conllevado a que la labor de la historia del arte sea insuficiente para

examinar las imágenes y las estéticas de las distintas culturas, pues no logra un análisis de mayor amplitud (interdisciplinar) (Moxey,2005) citado por (Montero, 2018, p. 27)

Asimismo, desde las artes visuales en Santa Fe de Antioquia se reconoce el arte colonial, pues tiene ese carácter patrimonial y es distinguido por sus habitantes como patrimonio material, no obstante, y como lo escribió (Alcaraz Sepulveda, 2020) sobre el arte colonial:

“En Santa fe de Antioquia no es posible establecer una verdadera escuela de pintura al óleo o cualquier otra técnica, lo que existían eran talleres de artesanos que buscaban la forma de sacar a delante sus familias, la disolución de estos artistas fue causada por dos motivos: primero la decadencia económica de la ciudad, al reducir significativamente la demanda de imágenes; La segunda causa es que diferentes grupos de artistas de Medellín acapararon y consolidaron todos o la mayoría de los encargados”(p.1).

Mientras que, en el arte del presente, hay pocos estudios en relación con lo que se ha trabajado, es necesario ahondar más sobre artistas, movimientos y obras que a su vez permitirá saber si es preciso realizar una valoración para determinar si parte de los trabajos actuales podrían entrar en ese carácter especial patrimonial, teniendo presente si la comunidad de Santa Fe de Antioquia lo considera como tal y teniendo en cuenta las leyes que se han promulgado (Ley 393 de 1997 y la ley 1185 de 2008) que indica como está dispuesto el patrimonio cultural en el país a nivel nacional, territorial y local, en donde Santa Fe de Antioquia está declarada como Bien de Interés Cultural y contiene asimismo, elementos de interés desde lo material e inmaterial que ya están referenciados y que deben tenerse presente al momento de hacer la valoración correspondiente sobre eso movimientos, obras y artistas.

Por ahora en esta investigación, presentaremos de acuerdo con lo explorado y observado un esquema de lo que se puede recorrer y estudiar en Santa Fe de Antioquia y que puede ayudar en la enseñanza del patrimonio visual a los aprendices e instructores de Guianza Turística durante la etapa lectiva:

Tabla 4.

Qué se puede recorrer y estudiar desde el Patrimonio Visual Santa Fe de Antioquia

Obras	Características y artistas	Lugar
Pinturas, retablos, esculturas	Muchas pinturas que allí se encuentran no tienen autor, hay obras en estilo barroco, arte quiteño siglos XVI, XVII y XVIII.	Iglesia de Santa Barbara
Pinturas, retablos y esculturas de arte español, quiteño y de la Escuela de Santa Fe de Antioquia	-Arce y Ceballos -Luis García Hevia -Arte Quiteño -Escuela de Santa Fe de Antioquia-Imaginería, escultura, retablos y Pinturas sin autores	Museo de Arte Religioso Francisco Cristóbal Toro
Contiene galería de arte en la sacristía (pinturas, retablos, esculturas)	-Pinturas y esculturas sin autores. -Retablos y otras obras importantes originales se reubicaron en el museo de arte religioso.	Iglesia Principal (Catedral Basílica Metropolitana Inmaculada Concepción)
Pinturas, esculturas e imaginería.	-Escuela de Santa Fe de Antioquia -Imaginería, escultura, retablos y Pinturas sin autores.	Iglesia de Nuestra Señora de Chiquinquirá
Pinturas, esculturas e imaginería barrocas.	-Escuela de Santa Fe de Antioquia -Imaginería, escultura, retablos y Pinturas sin autores.	Iglesia de Jesús Nazareno
Pinturas, retablos y esculturas de arte español, quiteño y de la Escuela de Santa Fe de Antioquia. También itinerancias de arte moderno y contemporáneo.	-Arte Quiteño -Escuela de Santa Fe de Antioquia -Imaginería, escultura, retablos y Pinturas sin autores de los siglos XVI, XVII y XVIII	Museo Juan del Corral

	-Artistas contemporáneos a la fecha se planea exposición del maestro Freddy Puerta artista propio del municipio.	
Pintura, dibujos, esculturas, fotografía, arte conceptual.	Diferentes artistas de la ciudad Madre (Fredy Puerta, Felipe Ramírez, Jhonatan Valderrama) y Medellín	Café la Roussette (Galería de la mano con Piso Alto)
Talla en Madera, pintura, imaginería.	Fredy Puerta	Taller del Maestro Fredy Puerta
Pinturas, esculturas, imaginería.	Diferentes artistas de Santa Fe de Antioquia y Medellín	Casa Solariega
Diferentes obras de arte desde lo colonial hasta el arte contemporáneo (Pintura, escultura, fotografía, imaginería entre otras.)	-Diferentes artistas de Santa Fe de Antioquia y Medellín. -Taller persona de la artista Patricia Lara	Galería y Taller de Arte Casa Padre Pardo

Igualmente, se deja consignado los enlaces usados para dar a conocer estos espacios desde la virtualidad a los aprendices que hicieron parte de la investigación:

Enlace usado para ubicar los lugares emblemáticos donde se encuentra todo lo relacionado con las artes visuales:

<https://padlet.com/icvelasquez00/yql2buneps8blhg9>

Imágenes tomadas de los lugares referentes:

<https://padlet.com/icvelasquez00/s36yffmuuy1krx23>

Ahora bien, volviendo a los aspectos que tienen que ver con la enseñanza del patrimonio visual (pintura, dibujo, escultura, fotografía, entre otras.) desde diferentes textos clave de Guianza Turística del SENA se resalta la importancia que tienen en el contenido las fases de análisis de la historia del arte, la documentación de aspectos claves desde el punto de valor artístico y estético. Sin embargo, no se especifica el reconocimiento que debe haber de los lugares clave antes mencionados donde se encuentra todo este material artístico del pasado y presente en Santa Fe de Antioquia. De esta manera se pudo vislumbrar que la educación patrimonial ha sido abordada desde lo general, aunque

también es significativo el hecho de que en las entrevistas realizadas se pudo determinar que, si bien hubo algunas visitas a museos en la Ciudad Madre, no hubo una profundidad del tema más allá del reconocimiento *in situ*.

La enseñanza entonces de los aspectos claves de la historia del arte se pudo evidenciar dentro de la observación y también en la entrevista dada por el instructor líder, en donde la explicación del porque sólo se da un conocimiento básico es debido a que el arte no es su especialidad, por lo tanto, esta actividad la ha tratado de dar desde un conocimiento general y universal (Moreno Cadena, 2021).

En conclusión, el conocimiento por lo visual que obtienen los aprendices corresponde más al arte extranjero dejando de lado los patrimonios de Santa Fe de Antioquia como también, las manifestaciones artísticas visuales que hay en el municipio, por lo que se prioriza el conocimiento del patrimonio visual foráneo más que el propio.

2.8.3.3.2. Matriz de Correlación Extendida

Dentro de la institución como política de mejoramiento, cada año los equipos pedagógicos y curriculares revisan las mallas para organizarlas y actualizarlas de acuerdo con el MPI-PEI, de tal manera que cada año se complementa con aquella información relevante que en la vigencia anterior no estuvo presente y que se evidencio que era necesario dejarla por escrito.

Cabe anotar, en cuanto a la elaboración de las mallas curriculares éstas no sólo presentan variaciones cada año, también se dan con los cambios presidenciales y administrativos al interior de la institución.

No obstante, las mallas curriculares a través del tiempo han mejorado en el sentido de ser más fácil en su consecución y originalidad porque son concretas al presentar la información. Lo que anteriormente no se evidenciaba, en muchos casos, la elaboración de la misma

Este formato presenta la denominación del programa con su código el cual se descarga del proyecto que previamente se ha obtenido de la plataforma SENA Sofia Plus. También, posee un recuadro en donde se plasma quienes desarrollaron el documento y a continuación, se expone todos los aspectos relacionados con la formación se va a implementar.

De acuerdo con el MPI-PEI, la malla debe ser clara en presentar las competencias con sus respectivos resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación. Basta recordar que la evaluación siempre ha sido un tema de discusión en la formación para el trabajo, porque lo que se pretende evaluar son competencias y estas no pueden tener un calificativo numérico, se expresa entonces la nota de manera cualitativa, para el caso del SENA Cumple o No Cumple. No obstante, para poder obtener esta evaluación debe haber ciertos requisitos que evidencien estas notas cualitativas y deben estar expresadas en el documento.

Esta malla también es específica en aclarar el número de horas por resultado de aprendizaje que se debe tener, como también, los conocimientos de proceso y conocimientos de Saber, esto debido que el lema institucional es “aprender haciendo” y, por lo tanto, la praxis es valiosa en este contexto.

Allí se cumple lo que expone el MPI-PEI con algunas de sus metas que son *Aprender a aprender y aprender hacer* porque lo que sería la última, que es *aprender a ser* corresponde más con un trabajo desde la transversal de ética y bienestar al aprendiz que igualmente deben elaborar malla curricular exceptuando Bienestar.

Esta matriz de correlación extendida es básica en el sentido que no hay necesidad de describir a profundidad sino más bien de manera escueta explicar lo que se va a desarrollar por cada competencia (Gómez, 2021).

Por último, cabe resaltar que por competencia puede haber aproximadamente 10 resultados de aprendizaje, pero eso difiere entre proyectos formativos porque hay tanto para la tecnología como tal y para materias transversales.

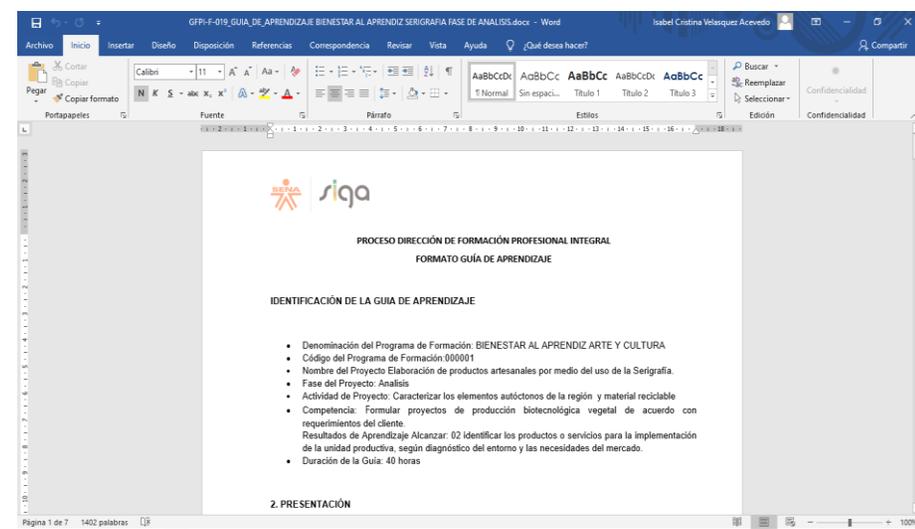
2.8.3.3.3. Plan de Trabajo vs Guía de Aprendizaje

Las guías de aprendizaje siempre han sido el material que organizan los instructores, tanto técnicos como transversales, para ordenar las formaciones en un conjunto de actividades que permiten alcanzar las competencias propuestas. En la revisión hecha, es importante mencionar, el cambio del uso de guías de aprendizaje a Actividades Técnicas de Aprendizaje – ATAS- que básicamente es un cambio de formato de presentación que incluye algunas actividades más específicas desde lo práctico, no obstante, a la fecha todavía se encontraban en desarrollo (Gómez, 2021).

La guía para la vigencia 2020-2021 cambió en la forma más no de contenidos, es un formato que indica la competencia, la ficha, resultados y a continuación se incluye una presentación de la actividad y posteriormente el desarrollo de esta que, debe incluir la sensibilización de contenidos y la práctica de la labor en cuestión. Por último, se incluyen las actividades de evaluación con las evidencias que deben ser de conocimiento, desempeño y producto.

Figura 14

Guía de Aprendizaje 2020



A partir del año 2020 en la reestructuración que se realizó, se empezó hablar del Plan de Trabajo. Cada instructor debió elaborar una guía de aprendizaje y un plan de trabajo sobre cada grupo que entra en la institución.

Este plan de trabajo cuenta con varias páginas de Excel, en donde la primera es la base de datos de la ficha de formación que contiene nombre de los aprendices, documento, correo y teléfono mientras las siguientes páginas son la caracterización que cuenta con la ficha de aprendizaje, resultados a alcanzar, evidencias y evaluación (estas siguientes hojas se aplican sobre cada aprendiz presente en cada formación del instructor).

Figura 15

Primera página Plantilla Plan de Trabajo

No.	NOMBRE COMPLETO	DOCUMENTO DE IDENTIDAD	CORREO ELECTRÓNICO	TELÉFONO
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				

Figura 16

Segunda página de la Plantilla Plan de Trabajo “Caracterización por aprendices”

SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE					
Complejo Tecnológico, Turístico y Agroindustrial del Occidente Antioqueño					
Gestión de la Formación Profesional Integral					
PLAN DE TRABAJO					
PROGRAMA DE FORMACIÓN	0		No. FICHA	0	
GUÍA DE APRENDIZAJE	0		FASE	0	
ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	0				
1	0				
2	0				
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	3	0			
4	0				
5	0				
INSTRUCTOR	0	CC	0	FECHA ELABORACIÓN	0
NOMBRE DEL APRENDIZ	0	CC/TI	0	TELÉFONO	0
Evidencia de Aprendizaje	Tipo de Evidencia	Forma de Presentación	Fecha de entrega DD/MM/AA	Entregó	Calificación (A/D)
0	0	0	sábado, 0 de enero de 1900	Si	No
0	0	0	sábado, 0 de enero de 1900	Si	No

Cabe anotar que el reemplazo de Guías de Aprendizaje por ATAS es un proceso que no puede hacerse de manera rápida debido a que, en conversaciones con instructores y

funcionarios, el cambio requiere también una transformación total en mallas curriculares por lo que, hasta la fecha de este informe de investigación no se ha implementado sino desde la formación complementaria. Se recalca que estos lineamientos vienen desde dirección general y cada centro de formación los adecúa en estas mallas a sus propios intereses y así se resuelven las necesidades propias de la formación y de la instrucción técnica.

Tanto en las Guías de Aprendizaje como en el Plan de Trabajo se evidencia un esfuerzo por mostrar cómo deben ser las actividades a fin de cumplir los resultados de aprendizaje para obtener las competencias requeridas, no obstante, desde una mirada crítica sería importante implementar un solo formato que incluya ambas, porque a veces el trabajo se puede volver todo un trámite burocrático, debido a la cantidad de formatos y tablas que deben llenarse, a nivel institucional, sustrayendo espacios de tiempo valiosos que pueden ser destinados para otras labores de la formación o hacer parte del tiempo personal de descanso de los instructores.

Asimismo, estos esquemas presentados corresponden al trabajo por competencias del cual se busca obtener calidad en el sistema educativo, para este caso: formación para el trabajo; y es relevante mencionar como en este enfoque por competencias la calidad va en el mismo sentido de irse adaptando a nuevas realidades para ofrecer respuestas válidas sobre asuntos que corresponden netamente para la vida y el trabajo. Por eso en el desarrollo curricular si la calidad no se traslada a un currículo apropiado como lo describe Casanova (2012) “se queda en una mera declaración de buenas intenciones” (p. 11). En este sentido, continua el autor, el currículo debe ser un “componente vivo que esté a la par de los acontecimientos sociales y de los descubrimientos científicos” (p. 11).

Por consiguiente, en el desarrollo de los esquemas curriculares antes presentados los instructores deben reflejar las decisiones filosóficas y teóricas (Casanova, 2012, p. 9) que se ha planteado desde el macro currículo y el MPI-PEI qué es lo que encontramos en las Guías de Aprendizaje SENA.

Cabe destacar, como se ha mencionado en apartados anteriores, que el diseño curricular debe abogar por todo lo que la población considere importante, para que las personas se puedan desenvolver de manera satisfactoria en la vida, pero que además permita la resolución de problemas cotidianos y forme en la toma de decisiones. Como lo mencionó (Casanova, 2012) un currículo “para ser especialista en ser persona (como demanda la vida) y de especialista en ser profesional (como demanda la sociedad)” (p. 11).

La idea entonces, en el meso currículo es reflejar las competencias, las cuales podemos expresarlas como la necesidad de adquirir ciertas habilidades para que los sujetos puedan resolver problemas cotidianos. Este enfoque por competencias evidenció los intereses de los sectores económicos de la sociedad, de ahí que en las profesiones técnicas éstos están explícitos en los resultados de aprendizaje. El SENA al elaborar los formatos o mallas curriculares debe recoger las normas sectoriales, porque de allí salen todas las competencias básicas necesarias para la labor a desempeñar.

No obstante, lo expuesto, se han hecho críticas al trabajo por competencias. Entre ellas se encuentra la que indica que este tipo de procesos formativos es opuesto a una de las finalidades de la educación que es formar al ser humano, debido a que da prioridad netamente al mundo del trabajo, es decir, que su premisa es el de insertar a la sociedad en el sistema de producción en detrimento de una formación “conceptual y del abandono a un conjunto de valores que permiten apoyar el proceso de constitución de lo humano en la persona” (Díaz, 2001, p. 5).

Es por esto por lo que una manera de tratar con el problema de lo humano (habilidades blandas) desde lo curricular y desde el MPI-PEI, a partir del año 2012-2013 se habla de una formación profesional integral que abarque también los aspectos del ser, asunto que la educación para el trabajo había dejado de lado.

Es de resaltar como en los inicios del SENA se pensaba lo curricular como módulos, con el fin de capacitar en la labor puntual pero que hoy en día se basa en una construcción que elabora el instructor en el cual la institución le hace entrega de las competencias y resultados a alcanzar para que este mismo las adecue en los formatos antes señalados.

A fin de cuentas, para la formulación de las competencias desde la formación para el desarrollo se han realizado diferentes encuestas a fin de concertar las competencias y resultados claves y que se encuentran actualmente en las normas de competencias (Gómez, 2021).

2.8.3.3.4. La didáctica la formación de competencias SENA

En lo meso curricular también hacemos referencia al nivel en el que se encuentran el arte de enseñar que corresponde con la didáctica en el ambiente de aprendizaje. Por tal motivo, en este siguiente apartado se hablará de manera general sobre los aspectos importantes que se observaron desde el trabajo de los docentes instructores hacia los aprendices.

Para comenzar, el modelo educativo SENA está planteado desde concepciones constructivistas del aprendizaje y se trabaja desde unas técnicas didácticas activas en los ambientes de aprendizaje. Cada año los instructores reciben instrucciones pedagógicas y material necesario para que puedan adoptar esta metodología y de esta manera puedan organizar las sesiones de clase para que queden por escrito en las Guías de Aprendizaje y ATAS (Actividades técnicas de aprendizaje) para proceder finalmente con las sesiones presenciales o a distancia.

Durante el tiempo que me he encontrado en la institución he podido observar cómo se hacen grandes esfuerzos por formar a todos los instructores en actividades muy dinámicas desde la presencialidad y la virtualidad. Como antes se ha mencionado en el año cada uno de estos instructores debe certificarse mínimo en cuatro cursos pedagógicos para poder trabajar dentro del SENA.

Así que cuando se inician en estos cursos pedagógicos reciben instrucción sobre lo que es la didáctica, que en palabras de Gamero (2014) significa “enseñar, instruir, explicar, y es la parte de la pedagogía que se ocupa de las técnicas que plasman en la realidad las teorías pedagógicas” (p. 353) pero también esta didáctica que es un conjunto de teorías de la enseñanza busca enfoques hacia lo diverso (W.R de Camilloni, 2007, p. 51).

En dichos cursos se busca que el docente adquiera herramientas necesarias para que pueda transferir los conocimientos técnicos y del ser de manera que sean más dinámicos para que los aprendices sean más amenos el proceso del aprendizaje y se tenga en cuenta el contexto en el que se desarrollan.

En esta concepción de didáctica prevalecen las técnicas activas, ya que estas son de una gran variedad y permiten adaptarse a las temáticas y los contextos. Entre las que se proponen se encuentran las siguientes:

- Estudio de caso
- Método de proyectos
- Juegos de roles
- Simulación y juego
- Método de preguntas
- Mesa redonda
- Lluvia de ideas

- Cartografías
- Mapas mentales, mapas conceptuales
- Demostraciones
- Foros
- Entrevistas
- Exposiciones (SENA, 2013); (Gamero, 2014, p .356)

Estas técnicas son ampliamente difundidas y aplicadas en los diferentes municipios del Occidente antioqueño, en los que actualmente hay formaciones tanto técnicas como tecnológicas.

En la Tecnología en Guianza Turística, la formación es a distancia, es decir sólo se dan encuentros presenciales un día a la semana y el resto de las actividades se desarrollan a través de plataformas tecnológicas. En la jornada presencial los aprendices reciben instrucción sobre cómo manejar estas plataformas y sobre los contenidos más referidos a la Guianza Turística, por eso es normal que en esos días se encuentren recorriendo lugares del municipio o revisando historias y destinos turísticos para la creación de guiones.

Desde el ambiente de aprendizaje siempre ha estado dispuesto el salón de sistemas el cual no permite la realización por parte del instructor de técnicas didácticas activas más lúdicas. De este modo, las actividades siempre se han presentado desde cartografías, entrevistas, mapas mentales y simulaciones en el caso de los recorridos por el municipio y la ciudad o trabajos que se puedan llevar a cabo desde el ambiente de aprendizaje (salón de clases). No obstante, esto no ha sido impedimento para que la formación sea dinámica, ya que los estudiantes al tener un cimiento educativo consolidado consiguen que el aprendizaje sea un trabajo interdisciplinar en el que se combinan las profesiones que ejercen con las experiencias que han obtenido por medio de viajes o situaciones que han vivido en los espacios que recorren.

De otro lado, este proceso didáctico, lo expresan también las investigaciones revisadas, demostrando que no hay una única forma de aprender, hay tantos estilos de aprendizaje como personas (Gamero, 2014, p. 356) y solo por esta apreciación, el utilizar variadas técnicas didácticas activas permite que haya esa riqueza a la hora de aprender las temáticas. Es así, que se cumple la idea en donde la didáctica “propone describir la enseñanza, explicarla y establecer normas para la acción de enseñar” (W.R de Camilloni, 2007, p. 51). De esta manera, la realidad se acoge de manera objetiva y contextualizada, permitiendo al aprendiz aprender de un modo más procedente.

También, el currículo que se halló dentro del ambiente de aprendizaje corresponde a ese currículo oculto y operacional, en el que el primero corresponde al aprendizaje que se da día a día entre los mismos aprendices, mientras que el operacional, está relacionado con los contenidos que se aplican de la teoría a la práctica. (Arrieta de Meza y Meza Cepeda, 2001, p. 1). Esto último es sumamente importante, porque ha permitido la implementación de prácticas y pruebas reales de enseñanza, lo que contribuye a afianzar los conocimientos en los aprendices.

También, dentro de estos currículos podría hablarse de un extra-curriculo porque en las actividades de formación han surgido otras que los aprendices mismos han planeado y han desarrollado para afianzar el conocimiento que han recibido dentro de los ambientes de aprendizaje.

Finalmente, es de esta manera que el aprendizaje se ha vuelto un proceso dinámico. Se ha observado que los grupos participantes de la investigación en su proceso de estudio hay camaradería y compañerismo. El rol del instructor es significativo porque permite que el proceso sea más amable debido a que es un sujeto presto a escuchar sus peticiones y resolver inquietudes o situaciones que se presenta tanto en la presencialidad como en la distancia. Igualmente, el trabajo desde plataforma ayuda a que constantemente los estudiantes estén en comunicación porque muchos de los trabajos son pensados de manera colaborativa, por lo que,

cada integrante es importante para la consecución de las competencias de aprendizaje. Es así como el proceso de aprendizaje se vuelve un trabajo en conjunto, dinámico y orientador en donde el aprendiz también se contempla como líder de su propia gestión del conocimiento.

2.8.3.4. Nivel Micro Curricular

En el análisis de la estructura micro curricular podemos evidenciar los contenidos de la educación patrimonial que se han trabajado y se trabajan actualmente en la Tecnología en Guianza Turística. Para el desarrollo de este apartado el instructor accedió a presentar los temas que aborda en las sesiones de educación patrimonial, destacándose los siguientes contenidos:

- Colecciones Colombianas
- Danzas Folclóricas Colombianas
- Evaluación de Gastronomía Colombiana
- Listas representativas del patrimonio cultural inmaterial
- Manual básico de manual museográfico
- Grupos Étnicos de Colombia
- Política de Turismo Cultural
- Metodología para la elaboración de inventario de atractivos turísticos

Asimismo, se encontraron en plataforma dos cursos en el que el instructor convocó a los grupos de Guianza Turística a participar de manera obligatoria como parte de la formación profesional integral.

Estos cursos desarrollaron temáticas referentes al patrimonio en donde se dieron a conocer los 17 pueblos declarados patrimonio por medio de documentos y videoconferencia, también el

tema del patrimonio local y mundial, el tema de tráfico ilícito y bienes culturales, la g.uaquería vs la arqueología, la legislación nacional e internacional frente al patrimonio, y por último la protección y control de los bienes culturales.

En conclusión, este curso se brindó a 30 aprendices, pero también a personas externas interesadas en el tema, permitió desarrollar en cada sesión una mirada crítica e ideas pertinentes sobre cómo proteger los tipos de patrimonio, mas no se enfocó única y exclusivamente en el patrimonio de Santa Fe de Antioquia que se buscó en la investigación.

Desde lo documental que aportó el instructor líder se pudo observar contenidos variados en patrimonio tanto desde lo tangible como lo intangible, no obstante, para la investigación es vital todo lo referente a la educación patrimonial visual, por lo que de los temas antes mencionados se retomaron únicamente lo que se trató sobre patrimonio visual, contenidos desde lo museográfico, patrimonio intangible y Colecciones Colombianas.

Desde lo museográfico se retoma el documento “Manual Básico de Montaje Museográfico” del año 2020 elaborado por Paula Dever Restrepo y Amparo Carrizosa, el cual fue retomado por el instructor para tratar las ideas esenciales sobre el carácter de la museografía y las exposiciones. Este texto, que es compartido con los aprendices para su aprendizaje, indica cómo debe ser la manera correcta de presentar una exposición, como cuidar los aspectos esenciales para que una obra de arte pueda ser apreciada y también que esté correctamente datada en su fichaje.

De este contenido que utiliza el instructor se cita un apartado importante que es el mensaje principal que se aborda en la temática museográfica.

“El diseño museográfico se refiere específicamente a la exhibición de colecciones, objetos y conocimiento, y tiene como fin la difusión artística-cultural y la comunicación visual.” (Molajoli, Bruno, 1980) como lo citó (Dever y Carrizosa, 2020, p. 4). En este

contenido se explica, además, cómo debe ser la atmosfera en donde se van a presentar las obras visuales, para que el espectador no solo tenga una mejor perspectiva de lo objetual sino también para que los elementos del patrimonio a conservar no sufran deterioro.

Cabe anotar que este contenido museográfico que se le da a los aprendices está enfocado en colecciones materiales por lo que dentro de las sesiones se abordó desde el patrimonio tangible, no obstante, para esta investigación es relevante este tema porque a pesar de todo si recogió elementos vitales en lo artístico visual, debido que una buena museografía está en pro de la salvaguardia de los elementos que representa, pero también, desde la perspectiva de la educación patrimonial es importante porque se pudo abordar desde el concepto de decolonialidad, en el sentido de la reflexión que se logró a través de ella cuando hay una selección del patrimonio.

Asimismo, en observaciones hechas sobre cómo se acogió este tema lo museográfico estuvo en el orden de lo informativo para complementar los temas que un Guía Turístico debe tener. Esto en palabras del instructor también es debido a que la información impartida es “estándar” (Moreno Cadena, 2021), pero también se distinguen dos motivos, el primero es el desconocimiento porque no es el tema fuerte del instructor y el segundo porque interesa que los aprendices recojan un conocimiento *estándar* para poder abordar varios temas y que estos puedan compartirlos en sus lugares de práctica a modo general.

El segundo contenido que se abordó es el patrimonio intangible. Si bien desde la documentación que aportó el instructor, referente a esta temática y que retoma la UNESCO (2009), se recogen diferentes aspectos de las artes visuales en cuanto a tradiciones, todo el acervo que se referencia es de orden universal, únicamente dos se recogen desde Colombia, por lo que las prácticas tradicionales del patrimonio se explican de nuevo desde una mirada universalista y hegemónica (Viñao Frago, 2010). Es menester aclarar que desde lo micro curricular no se quiere

decir que los contenidos abordados desconozcan también las obras universales, no obstante, también es necesario que se acojan demostraciones del lugar en donde se imparte la formación, ya que esto permite no solo el reconocimiento por lo que hay, sino que también que se fortalece los procesos identitarios.

Retomando a (Escobar, 2007) se requiere inventar practicas sociales que relacionen los “procesos sociales, económicos y políticos con las transformaciones tecnocientíficas, las creaciones artístico-culturales” precisamente para no continuar en la falsa idea de desarrollo que perpetua lo colonial.

Por último, entre los contenidos revisados desde el orden de la educación patrimonial y en referencia a lo visual, se encontró el documento sobre las Colecciones Colombianas (2014-2018) el cual fue elaborado desde el Ministerio de Cultura y el Museo Nacional de Colombia en la presidencia anterior. Este contenido indica cómo deben estar datadas las obras de arte y objetos en general. También a qué grupo o subgrupo podría pertenecer el patrimonio material (arqueológico, artístico, científico, documental, etnográfico, utilitario, entre otros). Lo que permite esta información es clasificar de manera adecuada las obras de arte y los demás patrimonios mueble. Este documento no contiene datos teóricos clave, simplemente, es muy conciso en el conocimiento sobre como elaborar una clasificación que corresponde más a lo museográfico.

Este último documento lo que nos muestra es el uso de material desde lo museístico para dar a conocer el arte en general, es decir, carece de un contenido más amplio que profundice sobre los creadores y las obras de arte de Santa Fe de Antioquia.

Por lo tanto, de nuevo desde los contenidos micro curriculares el patrimonio visual se presenta desde lo que se encuentra en la capital y hegemónico. Cabe anotar, que la documentación es de hace varios años por lo que precisa ser actualizada, debido a que con cada gobierno hay que revisar como se han organizado las colecciones artísticas porque los

museos de la Ciudad Madre están ligados al Ministerio de Cultura y se acogen a las normas que con cada nuevo gobierno nacional se elaboran.

A modo de cierre, en todos los contenidos revisados no se retoma el arte actual, patrimonio intangible y personajes vivos importantes que puedan hablar de las artes visuales en el municipio que es un insumo valioso porque como indica (Fontal, 2017, p. 4) una buena educación patrimonial “garantiza la atribución de valores a los bienes culturales por parte de la sociedad” pero además estas manifestaciones ayudan a formar un “conocimiento integral” de las sociedades del pasado y el presente lo que resulta en estructuras de identidad que se convierte en “símbolos culturales” (Cuenca López y López Cruz, 2014, p. 3) lo que permite un reconocimiento y un sentido de pertenencia, por lo que se precisa de una revisión de los temas para complementarlos y organizarlos para dar apertura a esa otra información importante sobre las artes visuales que hay en el municipio tanto desde el pasado como el presente, para que el conocimiento que los aprendices poseen sobre el patrimonio en el contexto específico sea más completo.

2.8.3.4.1. El Contexto de la Educación Patrimonial

Desde el año 2016 (año en el que inicio la Tecnología en Guianza Turística) hasta el año 2021 todas las formaciones de Guianza Turística se ofrecieron en la modalidad semipresencial: un día a la semana, que en su mayoría fueron martes o miércoles. Los aprendices de la tecnología recibieron la instrucción técnica en la sede principal del SENA de Santa Fe de Antioquia, no obstante, a partir de la pandemia estas sesiones se dieron de manera virtual, en los mismos horarios.

Antes del confinamiento el día que era destinado para la presencialidad normalmente las formaciones ya tenían el itinerario del día, que consistió en muchas ocasiones medio tiempo clases en un ambiente de aprendizaje y el otro medio tiempo se realizaron recorridos por algunos lugares

del Occidente cercano, o simplemente se destinó la mitad para temas de Guianza Turística y la otra mitad materias transversales.

Anteriormente, en algunas oportunidades, en la Tecnología en Guianza Turística lo que tenía que ver con la educación patrimonial se dio a partir de la visita a museos en Santa Fe de Antioquia y en Medellín, entre los que se encontraron el Museo Juan del Corral, el Museo Religioso y Museo de Antioquia (lugares importantes de referencia y movimiento frente al arte visual), esto hizo parte de los contextos culturales que los aprendices llegaron a recorrer para cumplir con la competencia de historia del arte. Estos contextos en los que se desarrollaron las temáticas siempre fueron in situ, es decir, un aprendizaje desde la observación directa y por medio de la escucha a los guías que estuvieron presentes en estos lugares como lo expresaron varios egresados (Tascón, 2021; Moreno, 2021; Urrego, 2021). En otras ocasiones el aprendizaje del patrimonio visual (pinturas, dibujos, escultura, fotografía, entre otros) fue impartido desde los ambientes de aprendizaje, sin salidas, por medio de talleres y consultas. En algunas ocasiones recibieron la visita de la profesional de Cultura de Bienestar al Aprendiz quien les complemento desde los ambientes de aprendizaje la historia del arte y el conocimiento esencial sobre patrimonio visual (Moreno Cadena, 2021).

Para los grupos que han estado desde la virtualidad debido a la pandemia, la formación que recibieron en Educación Patrimonial se limitó a presentaciones, videos y consultas hechas por el instructor como se pudo apreciar dentro de la observación, y es que desde la cuarentena decretada los espacios culturales como museos y salas abiertas sufrieron también por los cierres y perdida de visitantes que hacían posible su difusión y manutención.

Para ambos casos el contexto es el mismo siempre, se habla de un patrimonio visual desde la mirada eurocéntrica o desde los conocimientos básicos que posee el instructor, debido que como expresó el docente dentro de las entrevistas abordadas su conocimiento

frente al patrimonio visual es limitado diferente al que podría dar un experto en arte y cultura (Moreno Cadena, 2021).

Cabe anotar como en los espacios tanto físicos como digitales permite que el conocimiento de lo visual se presente desde un material didáctico a los aprendices que incluye imágenes y videos.

A modo de observación es que desde el mismo Santa Fe de Antioquia (ciudad patrimonial) se pueden realizar recorridos no solo a museos sino también a lugares actuales donde se mueve el arte visual. Lugares que contienen personajes vivos e información relevante que puede ser usada por la misma institución para enseñar el patrimonio visual y que como se evidencia en la observación no ha sido tomada en cuenta. Esta misma información de los lugares actuales desde la distancia se pueden usar diferentes plataformas digitales para presentarla y realizar recorridos virtuales mientras se continua con la pandemia.

Por último, así mismo como se ha hablado en algunas oportunidades de los museos, también es de resaltar la riqueza de la ciudad madre que se constituye en aquello que no ha sido presentado al público o que no se ha hecho una revisión más exhaustiva como por ejemplo los personajes principales del arte visual en el municipio y las prácticas artísticas (patrimonio intangible). Por tanto, en el contexto se evidencia la necesidad de un trabajo de campo desde el contexto e institucionalidad sobre cómo abordar estos otros espacios del arte visual.

Figura 17*Nivel micro curricular*

Capítulo 3. Análisis

3.1. Trabajo de campo entrevistas, encuestas, cartografías

Desde el recorrido que se ha gestado y se ha caminado, es momento de relatar la exploración hecha desde las entrevistas, encuestas, talleres de cartografía y observación que son actividades que hicieron parte del trabajo de campo.

En la construcción metodológica se habló del estudio de caso para poder obtener un panorama más amplio sobre la educación patrimonial, ya que este método permitió indagar por un determinado fenómeno en su entorno real. Este apartado muestra las ideas que los participantes tienen sobre conceptos como patrimonio, educación patrimonial y patrimonio visual.

Si bien, la pandemia limitó el encuentro presencial y trasladó el trabajo de campo a la distancia, las entrevistas recopiladas, encuentros y talleres dieron luz sobre lo que ha sucedido y sucede dentro de la educación patrimonial y más específicamente desde lo visual.

En esta búsqueda sobre lo que acontece dentro de la Tecnología en Guianza Turística en lo educativo patrimonial - visual, se tuvo en cuenta dos formaciones. Al momento de realizar la recolección de la información los grupos entrevistados se encontraban en el ciclo lectivo. Además de los grupos de estudiantes, se entrevistaron egresados, un directivo del SENA de Occidente y el instructor líder de la formación, en total se hicieron 11 entrevistas. A los aprendices que por diversas razones no estuvieron dispuestos para las entrevistas, se aplicaron encuestas (en total 18 personas) que tenían preguntas similares a las elaboradas en las entrevistas.

Para estas conversaciones las preguntas que se formularon estuvieron relacionadas con la comprensión de los informantes sobre los conceptos del patrimonio, patrimonio

visual, educación patrimonial y decolonialidad, como también aspectos curriculares y la formación por competencias.

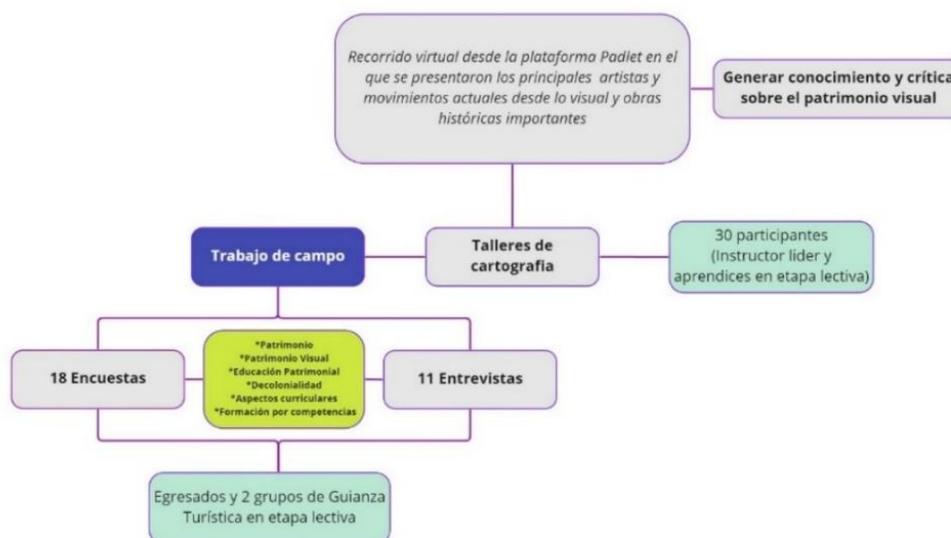
El siguiente momento consistió en el desarrollo de un taller de cartografía, el cual se realizó con los dos grupos antes mencionados y el instructor líder, para una participación final de 30 personas, aproximadamente.

Durante este trabajo se presentaron los principales lugares donde se encuentran artistas y movimientos actuales desde lo visual y por supuesto obras históricas importantes del Municipio que relatan el pasado. Los aprendices pudieron apreciar un recorrido virtual desde la plataforma Padlet que sirvió a manera de tablero para referenciar estos lugares importantes y además generar sus conocimientos y críticas sobre lo que conocían sobre el patrimonio visual.

Para finalizar, hubo un último momento que se traduce básicamente en la mirada de la investigadora sobre algunas sesiones de formación en donde estuvo como observadora, para determinar de qué manera se impartieron las clases. Para esta parte final del apartado, dejo consignada mi voz que fue guardada en pequeños escritos en donde expreso mi experiencia mientras transcurre este camino (Rodríguez, 2013, como se citó en Duque, 2013) “al igual que otras voces habita la mía y de quienes hicieron posible evitar cosificar nuestras vivencias”, así de esta manera podemos evitar caer en ese reduccionismo técnico.

Figura 18

Trabajo de campo



3.2. ¿Y el Patrimonio Visual? Entre la educación patrimonial y lo que poseemos

Hablar del patrimonio y patrimonio visual dentro de la educación patrimonial en la Tecnología en Guianza Turística, supone ante todo el reconocimiento de conceptos claves, es por esto, que en estos pequeños fragmentos se desglosan algunas respuestas sobre lo que piensan los entrevistados en donde se podrá entender desde los conocimientos recibidos en formación que entienden por los términos de patrimonio, patrimonio visual, educación patrimonial y decolonial. Es importante precisar, que varios de los entrevistados también son egresados porque la información que aquí se proyecta está en el orden de lo a priori y posteriori en relación con las personas pactadas para las entrevistas.

Las respuestas aquí consignadas fueron escogidas por la relevancia en el discurso y además porque contemplan el panorama actual sobre el conocimiento referente a los conceptos antes mencionados.

¿Sabes lo que significa el Concepto de Patrimonio?

Andrés Urrego (Egresado de la Tecnología en Guianza Turística, 2017)

“Patrimonio es como lo que se hereda de generación en generación, puede ser patrimonio oral, puede ser patrimonio material e inmaterial.

Patrimonio es todo lo que se ha ido haciendo y se hereda de una generación en otra y que obviamente se convierten en algo que se trata de conservar para para evitar que se pierda. Por ejemplo, una fiesta que empezó hace 100 años ahora es patrimonio porque ha venido de generación conservándose hasta llegar a un punto, - es que se dice esto sucedió y ha venido sucediendo y es lo que se conservó hoy en día-, pues es lo que entiendo yo como patrimonio.

Patrimonio material son las construcciones y lugares; y lo inmaterial son las fiestas, tradición oral, cosas que no están escritas, pero que se han ido transmitiendo de una persona a otra hasta llegar a los días de hoy”.

Giovanny Herrera (Egresado de la Tecnología en Guianza Turística, 2020):

“Patrimonio es todo aquello. Todos aquellos lugares, momentos tangibles e intangibles que representan el acervo de una comunidad o de una ciudad, o de un sector, entonces se tienen esos dos tipos.

Se tienen dos tipos de patrimonio, tangible que es aquello a lo que puede cargar, visualizar, tocar y de patrimonio intangible es lo que no podemos palpar o tocar, como, por ejemplo, la cultura, las costumbres, la gastronomía, la idiosincrasia del pueblo”.

Para la mayoría de los entrevistados el concepto de patrimonio es que éste era concebido como los bienes y recursos propios de una nación. Si bien, algunas definiciones como las

anteriormente presentadas denotan el conocimiento, hubo otros participantes en los que las respuestas se limitaron a expresar de una manera somera, sin hacer énfasis específica en los tipos de patrimonio. Las ideas más completas se dieron en personas que no solo las conocían por su experiencia en la Tecnología en Guianza Turística, sino que además eran personajes que desde antes de ingresar a la institución ya contaban con un amplio recorrido en el tema patrimonial, pues en su gran mayoría este era el medio de su sustento, según las conversaciones recopiladas.

Una de las definiciones más relevantes fue dada por el instructor Leonardo Moreno que iba a la par del concepto dado por (Fontal Merillas, 2016) en donde él recoge el legado patrimonial como una herencia viva, que está en constante transformación. También indicó como aquello que es contemporáneo para nosotros en la actualidad, en un futuro se tendría que decidir sobre él, así como lo expresó (Careaga, 2006) en sus textos, el patrimonio es una elección que hace la sociedad para resguardar en la memoria colectiva y salvaguardarla.

Así de esta manera, el concepto de patrimonio en los aprendices a pesar de ser dado por el instructor y la institución como denota las entrevistas no es suficiente. La mayoría de los abordajes con los entrevistados supone que el mejor aprendizaje del término no solo queda más claro por lo que reciben dentro de la formación en el estudio de guías y materiales visuales, sino, de aquella experiencia que puedan generar en el exterior en relación con el patrimonio, sea por un trabajo o una práctica, como lo evidenciaron las mejores respuestas que fueron otorgadas por personas que trabajan o han trabajado directamente en lugares relacionados con el patrimonio.

¿Sabes que es Educación Patrimonial?

Víctor Betancur (Egresado de la Tecnología en Guianza Turística 2019):

“Bueno, a partir de la pregunta nosotros propiamente no la abordamos dentro de la formación y creería no sé, que el concepto de educación patrimonial pues está orientado al reconocimiento y la identificación y apropiación de ese mismo concepto de patrimonio desde una ambición que sea más pedagógica y educativa, porque tal vez en Guianza nosotros, la prioridad es identificar los patrimonios con la finalidad de comunicar y transmitir al turista según las cuatro funciones del guía que son orientar asesorar, acompañar, instruir según esas cuatro funciones que le dije, le asignan al guía, se visualiza no más como compartir el patrimonio, pero cuando ya se plantea desde el término educativo pienso, creo debe tener indiscutiblemente una finalidad un propósito pedagógico a la hora de abordar el tema”.

Biviana Betancur (Egresado de la Tecnología en Guianza Turística, 2020)

“Pues ósea educación patrimonial realmente es la primera vez que escucho el término, pero asociándolo desde mi incidencia (qué es la pedagogía) lo veo como es una clase específica dónde nos van a decir a nosotros que corresponde cada tipo de patrimonio, entonces, nos estamos educando sobre en qué consiste cada patrimonio. Es lo que te decía ahorita, por decir algo: lo que te estaba diciendo del Alto de la Cruz (es patrimonio natural) porque la caminata es ecológica, pero también, es patrimonio cultural religioso por qué cada año el día de la Santa Cruz se va y se hace la oración. Entonces es una cultura, pero es una cultura religiosa, lo que se hace entonces creo que educación patrimonial tiene que ver cómo con eso”.

Clara Isabel Salazar (Aprendiz en etapa lectiva, 2021)

“Pues yo me imagino que educación patrimonial es lo que le enseñan a uno, a distinguir el patrimonio, a separar las cosas, pues, cual es visual, cual es tradicional, cual es cultural, cual es natural”.

Frente a la educación patrimonial, la mayoría de los participantes explicó el concepto como la educación impartida para todo lo referente al patrimonio, no obstante, muchas respuestas fueron dadas desde la creencia más no un acercamiento conceptual.

De nuevo, en esta pregunta fueron los egresados, el directivo y el instructor, quienes aportaron los mejores significados sobre lo que era la educación patrimonial. Para los aprendices en etapa lectiva la mayoría de las respuestas fueron muy vagas o de manera muy honesta explicaron su desconocimiento frente al término.

La educación patrimonial en su conceptualización (Pinto y Zarbato, 2017) como lo relataron, la directiva del centro, los aprendices y los egresados, propusieron analizar los bienes culturales en donde la historia se conecta con lo práctico, lo que permite la apropiación de la herencia cultural. Se fortalecen los procesos identitarios y se fomenta el sentido de pertenencia. Porque como también indico (Fontal, 2003) retomado de (Guerrero et al., 2018) La educación patrimonial es la “responsable de activar la cadena de sensibilización hacia los bienes: conocer para comprender, comprender para respetar, respetar para valorar”. Sin la activación de la educación patrimonial no habrá disposición para “cuidarlo, disfrutarlo y transmitirlo” (p.25)

De esta manera, este concepto permitió traer a la memoria lo patrimonial porque como indicó una de las entrevistadas “El patrimonio es muy etéreo porque se nos olvida, se nos olvida al igual que el ambiente. Sabemos que existe, que siempre va a existir” (Tujano, 2021) pero del mismo modo se vuelve paisaje y se olvida. Por lo tanto, unos buenos contenidos con la praxis o visita in situ permitirá que no sólo quede el concepto de educación patrimonial, sino que lo patrimonial y lo patrimonial visual puedan ser replicados a otras generaciones de una manera crítica, porque como la directiva del Centro indico “eso

es un tema que se debe tratar de una manera diferente, no puede ser similar a todo” (Tujano, 2021)

¿Qué reconoces del Patrimonio Visual?

Víctor Betancur (Egresado de la Tecnología en Guianza Turística, 2020):

“Bueno, propiamente sobre patrimonio artístico digamos que las salidas que realizamos fueron muy breves, creo que fueron dos salidas, pero ahí si considero que tal vez una desventaja respecto a ese tema es que se abordara desde el contenido que había en la guía, el instructor propiamente no tenía conocimiento específico como tú lo mencionas de patrimonio artístico, sino que era el contenido que estaba establecido y desarrollado en la guía entonces nosotros hacíamos la salida de campo, la observación, a los museos, al Museo Juan del Corral y al Museo de Arte Religioso pero ya propiamente la conceptualización y la confrontación con esos conceptos los hacía individualmente uno como alumno con respecto a las lecturas y a los documentos que se habían propuesto, creo que contigo (investigadora) tuvimos la posibilidad de acercarnos un poco más a ese tipo de información, o a ese tipo de conceptos y que tal vez alguno nos generó mucho interés a partir del acercamiento que hacías desde Bienestar⁷ y en el momento que nos acompañaste para abordar estos temas tan relevantes, de hecho muchos tuvieron dificultad con esa guía, recuerdo que fue una guía que casi nadie elaboró que era la guía de situarnos en un museo y luego comenzar a hacer la exploración como si fuéramos consultores en el tema de arte y comenzar hacer una valoración de lo que habíamos observado en el museo, la gran mayoría no desarrolló esa guía porque hubo mucha dificultad a la hora de explicar esos conceptos”.

⁷ Bienestar: Hace referencia a la dependencia de Bienestar del Aprendiz del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.

Giovanny Herrera y María Eugenia Herrera (Egresados de la Tecnología en Guianza Turística, 2020)

Giovanny Herrera: “Cuando estuvimos en las iglesias ahí se mira todo este tema (Patrimonio visual)”

María Eugenia Herrera: “sí”

Giovanny Herrera: “Pinturas, en el museo mismo.

Sí, de hecho, pues nosotros hicimos varios recorridos hasta las iglesias y los museos.

Por ejemplo, en el Museo de Arte Religioso se ve mucho de este patrimonio, de pinturas y de bustos, sabemos que Santa Fe de Antioquia cuenta con un tema de bustos religiosos de arte quiteño y pinturas no solo de arte quiteño sino pinturas de esta religión (católica).”

Isabel Velásquez (Investigadora): “bueno, continuando con las preguntas, de pronto ¿hay alguna temática que ustedes vean como historia del arte o la aborden un poquito?”

Leonardo Moreno (Instructor líder): “A ver, la cuestión es que el curso, sí y no.

Digamos que el tecnólogo en Guianza es muy corto pues tiene una duración de dos años, en dos años salen como tecnólogos, pero digamos que el programa tiene tantas cosas que le permite al aprendiz que quiere, o en que se quiere, o quisiera especializar. Que sería lo interesante que ese aprendiz de Guianza llegara y dijera: -no, es que a mí me gusta el tema artístico, entonces voy a estudiar algo relacionado con arte para que esa sea mi especialidad-. Esa sería digamos el ideal o que ya una persona que haya estudiado arte diga, no, yo quiero estudiar Guianza turística porque a mí lo que me gusta es mostrarle el arte a los demás, lo que me gusta es meter a los demás, hacer que los demás quieran o les guste

el tema artístico entonces ahí ese es digamos como las dos opciones, y ya los que se quieran especializar en el tema de naturaleza o avistamiento de aves, pero como te digo el programa no permite ser tan específico, si hay un apartado que maneja toda la historia de la humanidad y dentro de la historia de la humanidad se trabajan algunas cosas de arte pero no se profundiza en la historia del arte como tal. Debería ser, pero por lo menos yo en los recorridos siempre les hago mucho énfasis a los muchachos en los estilos arquitectónicos, digamos en la historia detrás de una pintura en la historia, digamos de algún bien que sea inmueble o una edificación que sea religiosa o militar, entonces, uno siempre le hace énfasis a eso, pero como tal, digamos la historia del arte no, no se trabaja, quisiéramos.

Pero yo si quisiera, lo que conozco del tema de historia del arte, a ver... estilo rococó, estilo barroco, románico renacentista, pues siempre les hago como esas alusiones en los recorridos que son obviamente importantes”.

Al hablar del patrimonio visual durante las entrevistas, se pudo advertir que el conocimiento por las artes visuales era dado desde antes de la pandemia por salidas in situ y también por la lectura de documentación y talleres al respecto, desde la museología, en concordancia con los temas que se mencionaron cuando se abordó la estructura micro curricular, pero en los tiempos de cuarentena y encierro por la pandemia Covid-19, las salidas a los lugares del patrimonio fueron canceladas totalmente, en consecuencia el conocimiento de las artes visuales se limitó únicamente a la revisión de material audiovisual y documental.

De esta manera, lo visual, como se pudo apreciar en el fragmento de la entrevista, se da por los conocimientos que medianamente el instructor posee e investiga para llevarlos a los aprendices con los materiales antes mencionados (documentación y visitas).

Cabe anotar, que también esas visitas hechas antes de la pandemia a los lugares donde se encuentra el patrimonio visual no solo se dieron en el mismo municipio, también se realizaron inmersiones a la capital del departamento de Antioquia (Medellín), en donde se visitaron algunos museos y lugares del patrimonio. La mayoría de entrevistados egresados que vivieron la experiencia desde los recorridos, reconocieron lugares emblemáticos donde se encuentra el arte colonial mas no referenciaban el arte actual.

Para el caso de los aprendices que se encontraban en etapa lectiva al momento de la entrevista, definitivamente no era posible que reconocieran mínimamente obras de arte presentes en Santa Fe, ni los museos o lugares que contienen estas piezas. Esto obviamente corresponde a lo que ha suscitado la pandemia, la perdida de contacto y por supuesto de recorridos o la experiencia como tal, para confrontar tanto lo documental con lo que está presente.

La situación es tan apremiante, que los grupos nuevos a pesar de llevar entre 3 meses a 10 meses personalmente no se conocen, todas las sesiones se han llevado a cabo desde la distancia en el manejo de plataformas que ni siquiera podríamos llamar formación virtual porque no maneja las mismas condiciones de la virtualidad, pero tampoco la semi presencialidad porque no hay un día de reunión como si sucedía antes de la pandemia.

Volviendo a la pregunta sobre el patrimonio visual, es claro que los grupos nuevos reconocieron más un arte del exterior, porque no hay material suficiente para presentar el arte de la ciudad madre Santa Fe de Antioquia, especialmente, en tiempos de pandemia. Del recorrido hecho buscando material bibliográfico referente al tema solo se ubicó un texto denominado *Inventario del Patrimonio Cultural de Antioquia (1988)* el cual se encuentra resguardado por el Museo Juan del Corral y según cuentan hay pocos ejemplares todos en colecciones privadas. Cabe anotar que este documento no se encuentra digitalizado.

Ahora bien, antes de pandemia el tema era dado desde las posibilidades del instructor, pero ahora en estas épocas ha sido más complicado, porque desde lo particular que son las obras de arte presentes en Santa Fe de Antioquia y las prácticas en actuales en artes visuales (pintura, dibujo, escultura, entre otras), no hay referencias, y no hay la documentación necesaria que permita visualizar lo que hay desde los museos o desde los lugares actuales del patrimonio visual. Como también, se pudo determinar que el instructor no posee los contactos necesarios para brindar este tema específico en el municipio o desde ciertos personajes que pueden ser más pertinentes.

Desde lo visual surgieron varios pensamientos, el primero es con relación a que desde lo particular que es presentar el patrimonio visual en los aprendices se refuerza más el arte exterior, pero tiene que ver precisamente con el desconocimiento que hay sobre el tema que se ha mencionado. Por lo que el conocimiento se alienta principalmente en ideas de afuera sobre lo que es el arte.

Asimismo, es necesario acotar que el patrimonio visual del municipio de Santa Fe de Antioquia, que se conoce a medias por parte de los aprendices, está relacionado con el arte colonial presente en iglesias y museos, es decir, que predomina más la información presente en iglesias y museos de Santa Fe que actividades que se están llevando actualmente por diferentes actores del arte en el municipio.

Así pues, con las respuestas encontradas sobre el patrimonio visual por parte de los entrevistados, es importante retomar las apreciaciones de (Raboso Rojo, 2017) en donde es importante acceder a todas las manifestaciones de la herencia cultural en este caso lo patrimonial visual tanto a escala local, nacional y europea. Entender diferentes autores y obras como también géneros y estilos. Comprender diversos lenguajes porque son las expresiones y manifestaciones de la sociedad, lo que supone poder ver la evolución no solo del pensamiento, sino que si lo vemos desde la perspectiva decolonial como lo expreso Freire (2004) citado en (Walsh, 2013) “leer

críticamente el mundo” y no solo desde lo pedagógico sino desde todos los ámbitos entre los que se incluye lo patrimonial y el arte. Debido a que el arte también es comunicación, es político y es educativo.

Resumiendo, con el arte educaron nuestros pueblos durante la Conquista y con ese mismo arte que, encontramos en iglesias y museos, más el arte de los creadores actuales en Santa Fe se podrá educar la mirada y el pensamiento, se podrá corazonar hacia preguntas como por ejemplo ¿Por qué conocemos más el arte de afuera que el propio? O, ¿Qué tienen estas obras de arte para enseñarnos de nuestro pasado? ¿Cómo mirar estas imágenes desde lo decolonial? y ¿Cuál es la mejor manera de acercar a los aprendices a un conocimiento desde lo local hacia lo nacional para finalizar con lo internacional o lo eurocéntrico? No con fines de desconocer aquello que toda la vida nos han enseñado, pero si para mirarlo de manera global y como afecta el pensamiento bajo la mirada crítica decolonial.

¿Qué conocemos sobre el concepto Decolonial?

Andrés Urrego (Egresado de la Tecnología en Guianza Turística, 2017)

“Cada vez que hago un recorrido si me da como ganas de molestar a la gente le digo a un padre, a un niño, le pregunto ¿Quién escribió el himno de Colombia? y la gente dice que no sabe.

Pero sí fue colombiano te lo explican en... me dice “No yo no sé quién dice, quién fue” y no, “eso fue un presidente” y dice uno: -Dios mío es tanto el desconocimiento en muchas ramas.

Entonces esta educación patrimonial me está interesando mucho porque realmente educar a los estudiantes desde esta parte es una cosa que se puede hacer y que genera muchas cosas y hay que tener compromisos porque lastimosamente mucha gente

me ha dicho que la educación anteriormente -no se ahora- eso era una educación ahí como efímera, como pásele los brochazos y aprenda esto, que esto es lo que va a necesitar, pero no se enfocaba en esta temática, y muchas veces esta temática al desaparecer ha permitido que la gente se olvide, hasta que no saben ni de dónde vienen o por lo menos, no conocen ni siquiera a que quieren enfocarse, entonces me interesó mucho esta parte de educación patrimonial.

Es complicado, aquí ha habido como tendencia a que muchos de ellos sean académicos y hay varios y gracias a Dios, hay muchos, Jonathan Valderrama qué es académico y estudio, está Freddy Puerta que ya se graduó, entonces mire, se han ido recuperando poco a poco toda esa parte visual como la dices tú, gente que se está preparando para poder darla, pero es que también tenemos otra falencia, el arte no es que sea muy rentable para muchos porque uno dice -bueno el arte es muy bonito y todo, pero de eso no se puede vivir- entonces muchas de estas personas, los talleres y todo lo demás lo dan, pero realmente el arte no es que sea tan apoyado en muchas cosas porque seamos sinceros el presupuesto para la parte cultural es mínima a lo qué es para otros, por ejemplo: Ministerio de Hacienda, Ministerio de Defensa, Ministerio... etcétera. La ciudad trata en la parte cultural de apoyarse, además, la cultura no genera ahí mismo, mientras que por ejemplo en el comercio usted vende algo, tienes tu plata ahí mismo, mientras que en la cultura no.

Tu educas un niño, pero esa educación va a 10 a 15 años, porque es una cosa.

Ah es que tú lo educas, pero no está dando resultado ahí mismo, pero es que tú no sabes si ese niño que le estás enseñando visuales, puede ser el próximo Van Gogh o el próximo Picasso o en el próximo Beethoven, uno hace eso porque lo está inculcando.

Entonces, si no genera ingresos el presupuesto es muy poco y con lo mínimo es que se trata de dar eso, Lo primero que yo opinaría es que sea una escuela de arte y oficios y que se conserve todo eso. Además, porque imagínate hemos perdido muchas cosas tradicionales hemos perdido el sombrero que se hacía aquí, hemos perdido los totumos que se tallaban y -totumos pintados-,

hemos perdido también la parte de la laminilla de oro que es una forma de decoración en madera. Artistas si hay, pero como te dije, muchos anteriormente eran empíricos, ahora hay unos que se han ido formando. Con eso se puede empezar a trabajar una parte para formalizar todos los talleres, de todo eso digamos que se convierta en una escuela y que sea primordial como en otros municipios de Colombia”.

Al abordar el concepto de lo decolonial en las respuestas otorgadas por los entrevistados se hizo notorio cómo algunos poseían conocimientos de lo visual mientras otros no. Casi todos los que hablaron sobre arte mencionaron trabajos especialmente relacionados con el arte europeo y no local.

Asimismo, en este pequeño relato de cómo se encontró el abordaje de lo decolonial se hace la apreciación del estudio del patrimonio visual que ha correspondido a obras que se encuentran en área metropolitana en su mayoría dejando de lado la riqueza que se posee en Santa Fe de Antioquia.

Pareciera que la Ciudad Madre, siendo un lugar referente para el patrimonio, con tanta riqueza material e inmaterial, tuviera jerarquías en lo patrimonial, en donde lo visual no tiene la relevancia que merece. Es así como en la mayoría de las respuestas de los participantes de esta investigación siempre predominaron nombres procedentes de otros destinos y lugares, e igualmente sobre la idea que hay del arte. Esto va en concordancia con la documentación aportada por el instructor, la cual reflejó, en su mayoría, contenidos que hablan desde otras voces del mundo, pero no desde lo que se posee en Santa Fe de Antioquia.

Desde las mismas entrevistas con los aprendices se pudo determinar que en sus conclusiones o abordajes, entendían que el conocimiento es un arma poderosa e

importante porque nos libera o nos somete y en este caso, el desconocer la herencia cultural que tenemos perpetua el desconocimiento y el olvido. Ese fue uno de los resultados más positivos resaltados tanto en entrevistas como en encuestas.

De esta manera, el concepto de decolonizar toma relevancia como también, la palabra “Patrimoniabile”, concepto descubierto desde lecturas posteriores hechas en la maestría y que se traduce como el patrimonio tanto desde lo consagrado como lo que se encuentra en transición que apunta hacia esa “visión descolonizadora” (Fracasso, 2016, pág. 3)

Se buscó además siguiendo las ideas de Fracasso (2016) con lo patrimoniabile que hubiera una “re-existencia cultural, con base en la práctica, la pertenencia y la identidad”. Cabe anotar que este nuevo concepto nació a partir de un Seminario de Patrimonio Cultural⁸ en Brasil en el año 2014, después, con los años, se ha venido afianzando en el tiempo.

Este término nacido desde el contexto brasileño, colombiano y latinoamericano en general ha sido una crítica a la educación patrimonial sobre todo de corte eurocéntrico.

Los valores patrimoniales materiales e inmateriales están en riesgo por el mercado y por la hegemonía (Fracasso, 2016). Desde estos encuentros (entrevistas, encuestas, cartografías y observaciones) acogiendo el termino de lo “Patrimoniabile”, se buscó crear la reflexión por lo educativo en donde se incluyeran las prácticas artísticas experienciales para generar reflexión, conocimiento y critica frente al patrimonio y que esta investigación ha reiterado en diversas oportunidades al indicar que para una recepción de lo patrimonial es importante la documentación con una buena praxis in situ.

⁸ II Congreso Internacional de Educación Patrimonial, Brasil, 2014.

En lo patrimoniable, también se pueden encontrar valores en conflicto o como se apreció durante las entrevistas con las contradicciones, como, por ejemplo, la consideración sobre lo qué es patrimonio entre unos aprendices y otros.

Lo patrimoniable entonces, en el mismo orden del pensamiento decolonial como indica (Fracasso, 2016, pág. 10) recoge los procesos “discordantes” y, también acoge las prácticas artísticas que permiten adoptar una postura política que se manifiesta sobre el desconocimiento en este caso lo patrimonial visual.

En las entrevistas, se notó la prevalencia de respuestas que exaltaban el arte extranjero más que por lo propio. La Guianza Turística, como nos indicó el aprendiz Andrés Urrego, ha enfocado siempre sus recorridos con preguntas sobre el conocimiento de hechos históricos y otros elementos importantes a considerar en lo patrimonial, no obstante, no hubo otras respuestas de los participantes, debido al desconocimiento generalizado por lo propio.

Cabe resaltar que el caso de Andrés Urrego con sus recorridos es diferente a los demás aprendices que se formaron o se forman en Guianza, debido que sus prácticas no solo se han limitado a trabajar desde un museo o lugar donde esta lo visual, sino desde agencias de viajes y otros espacios. Sin embargo, el conocimiento por lo patrimonial visual y en especial de lo local, si se nota que se afianza con el tratamiento de la experiencia.

Andrés nos habla desde su conocimiento porque desde antes de terminar su formación ya era Guía en el Museo Juan del Corral de Santa Fe de Antioquia, además, se aprecia que no solo una preocupación laboral, sino que es también su sentir, su pasión y conocimiento por temas decoloniales, lo que ha hecho que el impregnarse de muchos saberes le haya permitido llegar a esos abordajes críticos.

Finalmente, este aprendiz fue de los pocos casos que abiertamente en entrevistas o encuestas hablo sobre lo decolonial, en los demás, realmente, no hubo un pronunciamiento o particularmente se observó el desconocimiento por lo patrimonial o lo decolonial y esto puede ser porque toda su vida el acercamiento a lo patrimonial visual fue en el orden de teorías y conocimiento exterior más que de lo propio.

3.3. Encuestas y Cartografías

Como hemos visto hasta aquí con las entrevistas, se ha ido tejiendo lo que sucede con cada concepto dentro de la Tecnología de Guianza Turística tanto con aprendices, egresados, instructor líder y directivo. Las respuestas recogidas desde las entrevistas no fueron tan diferentes a las que, obtenidas a través de las encuestas, los participantes de estas fueron todos aprendices que se encontraban en etapa lectiva. Las réplicas dadas por estos informantes en su mayoría denotaron un conocimiento a medias o desconocimiento total por algunos conceptos como lo fueron el patrimonio, patrimonio, categorías del patrimonio, el patrimonio visual y la educación patrimonial.

En referencia al concepto de patrimonio, las respuestas por parte de los aprendices estuvieron en concordancia, al expresar el termino (patrimonio) como aquello que se hereda o son bienes que posee un sitio. Solo dos personas mencionaron en las categorías del patrimonio términos como lo tangible e intangible, los demás, respondieron de manera somera a la pregunta por el concepto de patrimonio.

Una de las respuestas más relevantes fue dada por Edwin Muñoz (2021) aprendiz de la Tecnología más reciente de Guianza Turística:

“El patrimonio es la unidad o conjunto de prácticas y bienes materiales o inmateriales representativos para una comunidad, que dan cuenta de su idiosincrasia, de su evolución como grupo humano y todos los detalles que ha conllevado esa visión y relación de mundo particular.”

Esta replica puede resumir a grandes rasgos lo que es el patrimonio para los aprendices que se encuentran en etapa lectiva.

Asimismo, es importante mencionar que en las respuestas otorgadas hubo mucha honestidad por parte de algunos aprendices que de entrada indicaron su desconocimiento por alguno de los términos antes mencionados, pero también se encontraron respuestas en donde expresaron la idea de indagar más en los temas, lo comenta por ejemplo Lucelly Graciano (2021) “No, tengo un poco de conocimiento, pero me gustaría profundizar mucho más, porque es un tema muy interesante para nosotros como guías.”

Por consiguiente, las encuestas permitieron entender en la investigación que de nuevo los conceptos del patrimonio eran más precisos para aquellos aprendices que directamente se encontraban en relación con actividades que tenían que ver con el patrimonio, como, por ejemplo, guías de turismo o también estudios previamente elaborados ya fuera desde las artes visuales, la historia, entre otros. Porque como se ha mencionado en otros apartados, varios aprendices de la parte lectiva ya tenían previamente otra profesión.

Para el caso de los talleres de cartografía, participaron los dos grupos de la Tecnología en Guianza Turística que se encontraban en etapa lectiva. La actividad consistió en presentar los lugares en donde concurren los movimientos artísticos visuales del municipio tanto desde el pasado como desde la actualidad. Se retomaron conceptos como patrimonio tangible e intangible, como también el termino decolonial y educación patrimonial.

Igualmente, es importante precisar como este trabajo desde la cartografía en un principio se había pensado desde la presencialidad, pero no pudo elaborarse de esta manera debido a la cuarentena generada por la pandemia Covid-19, por lo que la actividad se ideó

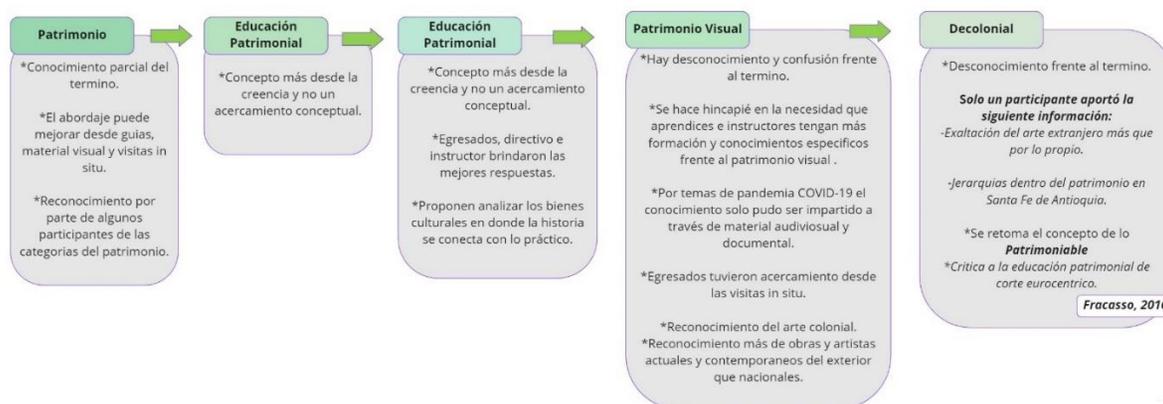
desde herramientas digitales como el Padlet, en el cual, la investigadora subió la información correspondiente a salas, museos, talleres abiertos y personajes importantes desde el acervo y el patrimonio visuales. Esta herramienta permitió hacer el recorrido desde lo virtual en donde cada aprendiz dio su apreciación y conto sus historias sobre lo que reconocían como patrimonio visual.

En esta experiencia cabe resaltar la notable participación del grupo más nuevo de Guianza Turista debido que uno de los aprendices al tener otra profesión (Maestro en Artes Plásticas) su especialidad era el arte colonial sobre todo la escultura, es así, que dentro de los aportes realizados fue valioso la historia sobre como en el periodo colonial se constituyó lo que fueron las artes visuales, como un medio para educar y evangelizar lo que a la final pudo enlazarse con la teoría critica decolonial.

De esta manera, los aportes dados por este aprendiz estuvieron en concordancia con el taller que se realizó, para presentar desde el pasado y el presente lo que se conoce como el patrimonio visual de Santa Fe de Antioquia.

Figura 19

Hallazgos desde las entrevistas y encuestas



3.4. Análisis documental vs Trabajo de Campo

Como empezar este apartado sin antes mencionar las tantas ideas que permutaron cruzaron en la cabeza de la investigadora, ideas que iban desde los mismos conceptos del patrimonio y por supuesto desde el desarrollo del trabajo de campo puesto que la pandemia planteo el reto de pasar de lo presencial a lo virtual.

A veces desde el mismo trabajo de campo se intuyeron respuestas, pero en el camino que se ha recorrido siempre fue importante la verificación para encontrar puntos de inflexión o por el contrario confirmar lo que la realidad grita. Es así como este apartado busca ampliar miradas, perspectivas, pero sobre todo abrir la posibilidad para el encuentro y análisis en pro del mejoramiento de la educación patrimonial en lo visual para darle ese carácter importante que ha sido negado u olvidado y dignificar lo hecho y lo que se continúa realizando.

Después de todo el trabajo de recolección de información, elaborado a partir de las entrevistas, encuestas y cartografías, se pudieron establecer ciertas apreciaciones de la parte conceptual en la cual, los aprendices, aunque han recibido una orientación estándar sobre los conceptos y categorías referentes al patrimonio solo partir de talleres como los inventarios patrimoniales (actividad mencionada desde las entrevistas y encuestas) pudieron identificarlos. Esta información fue confirmada también por el instructor líder Leonardo Moreno (2021) durante la entrevista.

No obstante, hace falta más apertura a otros tipos de patrimonio, en este caso y para esta investigación es importante el conocimiento de lo visual, porque la ciudad madre no solo se traduce en esa representación arquitectónica o en ciertas fiestas y ritos, también es importante reconocer otros elementos culturales importantes como lo es lo visual traducido en las obras de arte que nos pueden dar luz sobre la historia de la ciudad misma.

En este sentido la teoría decolonial toma relevancia porque nos sirve para la reflexión debido que desde las entrevistas realizadas y observaciones hechas se halló precisamente que el reconocimiento del patrimonio visual y la educación patrimonial se da más sobre lo que hay en el exterior y no lo propio. Mucho del material que se trabaja sobre arte está en relación con la capital (Medellín) y el extranjero. No obstante, del arte de la capital frente al arte presente en museos del extranjero tuvo más menciones este último por los aprendices tanto en entrevistas y encuestas. Asimismo, este arte extranjero corresponde al que se encuentra en museos de Europa.

Esto refleja la idea expuesta desde (Candau y Sacavino, 2015) donde expresan como la educación se ha construido desde “conocimientos y valores universales” que en muchas ocasiones es formal y que se asienta en la cultura occidental y europea la cual es considerada como “portadora de universalidad” p.20

Bajo esta mirada tanto referentes documentales como entrevistas, encuestas y taller de cartografía conciben la misma idea en donde el patrimonio visual es más relevante a medida que se aleja de la Ciudad Madre, por el simple hecho que lo mejor no está allí a pesar de contener grandes trabajos del periodo colonial y a pesar de poseer en la actualidad varios referentes artísticos de los que se pueden hablar.

Sin duda ese reduccionismo no abarca el conocimiento completo que se debería tener la Tecnología en Guianza Turística sobre el arte local y por esto mismo dentro de la misma investigación se propuso la reflexión sobre esa posibilidad de construir algo como también lo denomina (Candau y Sacavino, 2015) “una construcción previa con negociación entre los diferentes” esto facilitaría que lo visual dentro de la educación patrimonial reconozca todas las piezas de un gran entramado regional-local y por último universal como lo menciona también (Guijarró, 2016). Porque también parte de ese desconocimiento radica en que los estudios frente al patrimonio visual se encuentran relegados a la ciudad capital (Medellín) y eso que Santa Fe de Antioquia ha sido

ampliamente relatado desde lo mueble e inmueble pero no ha habido la suficiente importancia frente al tema de lo visual por lo que hace falta un análisis actualizado y detallado de lo que allí hay como también de las practicas artísticas (Patrimonio Intangible).

Como se ha mencionado en los anteriores capítulos, a través de la observación y de las entrevistas, se pudo determinar que en esta ciudad madre hay una estratificación de lo patrimonial, porque predominan los estudios frente a las casonas y objetos de la colonia, pero a mucho pesar las artes no tienen la suficiente relevancia para la comunidad como se esperaría a pesar de poseer dos museos, todavía predomina el desconocimiento tanto del pasado como del presente.

Al considerar entonces que, parte del problema reside también en el escenario colonial en el que estamos inmersos, también el patrimonio ha sufrido esa caracterización y se han seleccionado aquellas obras que son relevantes y es que como lo indica (Arévalo, 2004, p. 930; Massó Guijarro et al., 2015) “lo que es y no es patrimonio se considera en cada momento histórico, por los grupos hegemónicos, y según un consenso más o menos amplio en el seno de cada profesión.” Es así que a pesar de que el patrimonio es una reflexión por el pasado y presente, en las respuestas elaboradas en el trabajo de campo se pudo constatar que lo que se enseña y lo que conocemos solo reflejan una parte de la sociedad y las formas de vida. Porque si hablamos del presente es poco lo que se conoce de los artistas actuales y los lugares donde está el movimiento de las artes visuales.

Esto se pudo observar también dentro de la cartografía, en donde había un desconocimiento total por los artefactos presentes en la Ciudad Madre frente al reconocimiento de obras de arte del exterior. Las respuestas fueron rápidas y automáticas en donde predominó el conocimiento por el arte del exterior.

De esta manera se pudo determinar que la educación patrimonial que reciben los aprendices ha estado enfocado a obras de arte del exterior más que del interior en donde se incluye también lo metropolitano esto va en concordancia con las ideas de (Fracasso, 2016; Guijarró, 2016; Teixeira, 2006) referente a como se reconoce el patrimonio en general; esto tiene una explicación que se puede retomar de la entrevista elaborada a la funcionaria y directiva del centro, y es precisamente la forma en la que se da la instrucción técnica (Tujano, 2021), la cual, dada las condiciones y la población que se encuentra dentro de la tecnología los contenidos deben ser estándar para que los aprendices puedan replicar al lugar que lleguen a la práctica.

Es por esto por lo que tanto obras y artistas presentes en Santa Fe de Antioquia pasan de largo como posible tema para abordar desde la Tecnología, porque desde la mirada de lo que haría un turista, se contempla la observación de obras de arte desde lo museístico y metropolitano porque contiene piezas más reconocidas como lo expresaron algunos egresados e instructor líder (Moreno Cadena, 2021) y (Urrego, 2021).

Asimismo, y redondeando esta idea en comprensión con autores de lo decolonial como por ejemplo (Walsh, 2013) basada en (Adorno, 1981), las artes visuales son importantes porque actúan de manera propia porque narran “injusticias, violencias, conflictos, posicionamientos imperiales y coloniales” como también las miradas “propias y ajenas de concebir y sentir el mundo” es así como lo visual es relevante porque nos acerca al proceso de colonización, al orden cultural y social que ha sido impuesto. Asimismo, este análisis sobre las obras presentes en museos y templos debería ser base fundamental para entendernos en la actualidad, para comprender todos los engranajes, no para rechazar lo que somos actualmente, pero si para sentipensar sobre el ser y saber y de esta manera poder construir algo previa a negociación retomando a (Candau y Sacavino, 2015, p. 21)

También en este análisis, sobre lo que sucede en esa educación patrimonial se debe entender el proceso colonial como lo explicaron (Santos, 1997; Escobar, 2003) con el globalismo y

globalismo localizado que es básicamente la imposición de prácticas que interesan a los grupos hegemónicos hacia una localidad subordinada. Dentro de este panorama y que se ha repetido desde la evangelización en todos los ámbitos culturales y que emergen en las prácticas de la población donde se confirma la tesis de muchos autores sobre la educación patrimonial como un proceso para educar de arriba hacia abajo, de esta manera, el patrimonio esta atravesado por lógicas eurocéntricas que asigna criterios europeos y occidentales de interpretación y conceptualización (Mignolo, 2003; Walsh, 2006) y que en su “origen moderno adquirieron el carácter de universal, ahistóricos y atópicos, con la finalidad de trascender de sujetos, lugares y tiempos” como lo cito (Lander, 2003) en (Confort et al., 2014) de esa manera el patrimonio que hoy en día todavía se estudia y se aprende corresponde con un arte de corte extranjero o aquellos vestigios que nos dejó ese periodo de colonización. Porque también en las políticas culturales de preservación hay disputas sociales como lo indico (Teixeira, 2006) y la clase hegemónica utilizo los intelectuales para decidir sobre lo patrimoniable. De esta manera se ha construido nuestro semióforo⁹ (Chauí 2004) que es lo que presentamos actualmente y sobre el que seguimos perpetuando las narrativas coloniales (Castro & Grosfoguel, 2007).

No obstante, cabe resaltar que a pesar de no estar propiamente colonizados por otros países como en épocas anteriores, la colonialidad se siguió perpetuando gracias a la clase hegemónica criolla que quedó en nuestro país y que luego se perpetuó por medio de la Globalización en el proceso de desarrollo del tercer mundo como lo expresó (Escobar, 2003) citado en (Candau y Sacavino, 2015, p. 107).

⁹ Semióforo: Objeto visible investido de significación y que traducen millones de experiencias humanas. (Lozano, 2020)

También, es necesario precisar que en la ciudad madre o cualquier lugar que tomemos para estudiar el patrimonio en Colombia podemos descubrir aquello que hace referencia a lo noble mientras lo indígena y popular aparecen en ciertos espacios como trofeo de conquista; Walter Mignolo (2007) lo indica cuando menciona el proceso colonial en manos de los criollos en su texto denominado: *La idea de América Latina* (2007) en la cual expresa que “«América» nunca fue un continente que hubiese que descubrir sino una invención forjada durante el proceso de la historia colonial europea y la consolidación y expansión de las ideas e instituciones occidentales” (p.28) esto también ha sido mencionado por (Dussel, 2000; Candau y Sacavino, 2015) y Quijano en (Lander, 2000) denominándolo *eurocentrismo*, estas ideas se perpetuaron a todas las esferas traspasando el cuerpo y la mente. Es por esto que hoy en día contamos con estos vestigios coloniales (piezas de arte) dentro de museos y templos en Santa Fe de Antioquia que en su mayoría son anónimos porque provienen de esa evangelización y es la muestra del proceso de la construcción de América o mejor dicho del cambio por medio de una educación cristiana. Si lo vemos en términos de lo ya mencionado sobre el proceso colonial, estas obras de arte todavía nos hablan de aquellas comunidades que fueron subordinadas como lo indicó (Grosfoguel, 2016).

Y por supuesto, ya entrando en términos de las formaciones de Guianza Turística y el proceso de educación patrimonial, el reconocer estas piezas, desde el análisis de esa herida colonial, basados también en las ideas de Stuart Hall (1997) y García Canclini (1999) referentes a establecer la relación entre lo global y la hibridación porque como ya se había mencionado con (Candau y Sacavino, 2015) se permitirá deconstruir pero a partir de la reflexión de la “negociación de los diferentes”, y ese es el gran llamado para trabajar la educación patrimonial dentro de los ambientes de aprendizaje.

Frente a la relación de lo documental vs lo experiencial en este análisis, no podemos dejar de lado que el instructor, según lo hallado en las entrevistas, no tiene las herramientas adecuadas

para trabajar el tema propiamente porque al ser un contenido tan específico, el perfil con el que cuenta el docente desde Guianza Turística sugiere a alguien especializado principalmente en otras temáticas en relación al turismo y como es de anotar, aun así el instructor hace lo mejor posible frente a desarrollar la competencia de historia del arte, a pesar que el conocimiento que brinda es más generalizado y universal.

Otra causa está en la base misma del currículo y el MPEI-PEI que son elaborados por personas que se encuentran desde oficinas administrativas del SENA en el distrito capital (Bogotá) en donde al desconocer todas las regiones en su totalidad de Colombia se plantea desde lo curricular algo general pero no se adecua a las necesidades específicas geográficas regionales, además, la formación debe cumplir con unos estándares y sobre todo con metas para ser considerada como excelente en su calidad.

Esta estandarización y sobre todo el cumplimiento de metas tan generalizadas supone que se deban dejar de lado temáticas importantes a abordar desde las regiones y que por supuesto al finalizar las tecnologías puedan impulsar precisamente aquellas ideas y propuestas que se plantean desde el proyecto educativo y ejes misionales del SENA.

Como vemos desde el mismo currículo se busca cumplir el proyecto de modernidad/colonialidad, ideas que van en pro de la llamada globalización retomando a (Sousa, 2009, pp. 12-13) que promete libertad y progreso bajo la idea de tener esa nueva configuración social pero a costa de instaurar otros controles, desde el mismo lenguaje hablado, hasta el de los cuerpos y el ambiente empresarial los aprendices no solo se adaptan sino, la misma institución está al llamado al cambio, a ayudar en ese progreso que si uno lo analiza bajo los lentes de la perspectiva decolonial no es más que la perpetuación de la colonización del poder, ser y saber retomando a (Dussel, 1998; Mignolo 2003) en el texto de (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007; Maldonado Torres, 2008) sobre el giro decolonial.

En el SENA, a pesar de que los equipos interdisciplinarios están constituidos por personas de todo el país, no se puede negar el desconocimiento que hay hacia las regiones que se trabajan desde la formación brindada por la institución, porque Colombia es un territorio tan grande y tan diverso que la única manera de poder solventar esta situación sería trabajarlo más desde las particularidades que desde la generalización, pero eso supondría un quiebre y ante todo una caída sistemática a lo evaluativo y sobre todo a la estandarización y metas. Porque como se explicó en otros apartados anteriores, en la formación por competencias el ideal institucional es suplir y vencer la pobreza a costa de tratar de implementar un modelo exterior en el que a futuro logremos parecer nos más a los países extranjeros que implementaron estas ideas (Astigarraga, 1999; Escobar, 2007)

Asimismo, se resalta que, frente a las revisiones hechas desde lo documental con respecto a las conversaciones sostenidas con el instructor, directivo y aprendices, se puede deducir que nuestro país frente a la diversidad que habita no tiene las condiciones para llegar al nivel que se pretende desde los ideales de la educación para el desarrollo, empezando por la misma institución que prima más la consecución de metas que el desarrollo de un currículo enfocado a las regiones.

No podemos desconocer las particularidades que contempla cada región y cada habitante de nuestro país. Asimismo, es muy complicado hablar de lo propio cuando lo que hemos recibido es un modelo exterior. Por lo que de acuerdo con las conversaciones hechas con los aprendices surgen las siguientes preguntas en relación ¿Cómo amar lo propio? ¿Cómo resolverlo? ¿Cómo presentarlo? Porque en la realidad es muy complicado pedir explicaciones sobre este asunto cuando no hemos gobernado en él, entonces ¿Cómo abordarlo desde la perspectiva decolonial? Para poder acoger esas otras miradas que no han sido tenidas en cuenta, y poder hablar desde nuestra propia historia, como “desaprender lo aprendido para volver aprender” como lo expreso Malcolm X y que retoman (Duque Cardona y Mazón Zuleta, 2018) y (Walsh, 2009)

Esa colonialidad insertada nos ha violentado en los ámbitos personales y sociales. El patrimonio no es ajeno a esta situación porque el patrimonio desde los últimos 500 años en nuestro territorio ha enaltecido la clase dominante sobre la popular, (Bourdieu 1998) lo denomino *poder simbólico* porque impone una visión del mundo social que se perpetua (p. 114). Por medio de esto nos han adoctrinado en la idea que es más valioso lo exterior que lo que poseemos, no por gracia contamos con unas obras visuales del pasado que corresponden unas al proceso de evangelización de nuestras comunidades y segundo a las familias más prestantes de la época.

Pero surge también la pregunta sobre ¿dónde está el arte de lo bajo, lo simple, lo popular?, el mismo que, aparentemente, también ha sido dejado de lado, porque aquellos que precisamente han conservado han deducido que lo noble merece tener ese espacio para la posteridad y esto ha sido peligroso porque se pierde cultura y segundo ha perpetuado la colonialidad del saber lo que significa que las nuevas generaciones se le enseña a enaltecer lo exterior, pero también desde nuestras regiones se maneja la colonialidad del poder de aquellas familias descendientes de aquellos nobles o criollos que también han dictado lo que se debe hacer desde la institucionalidad (Mignolo 2007) como lo citaron (Gómez Betancur y Polo Blanco, 2019) “es cierto que las élites criollas y mestizas decidieron en muchas ocasiones asimilarse a los modelos foráneos impuestos, aceptando (e incluso celebrando) una existencia instalada en la colonialidad del ser” (p.4).

Con todo lo que se ha expresado hasta ahora, se traduce entonces que el problema de la educación patrimonial con respecto al patrimonio visual no es culpa del instructor, e igualmente no es culpa del mismo Centro de formación, todo ha sido un proceso en el que el mismo sistema ha perpetuado esa colonialidad que reproduce modelos de poder que se fomentan en lo educativo y en lo laboral. Por eso, desde los mismos trabajos impulsados

por el SENA esta la estandarización de la instrucción técnica. De esta manera, es común que cada año la institución se renueve con nuevos formatos o ideas para poder cumplir con metas en pro homogenizar para llegar al nivel de otros países. Es por esta razón que el trabajo de elaboración de guías y formatos termina por ser más importante que el de consecución de la instrucción, o como dirían varios instructores compañeros de labor, prima el trabajo administrativo por sobre las clases. Por eso la mentalidad empresarial como lo ha denominado el (Grupo de Rio, 1998) con la que se trabaja desde la formación por competencias, sirve para amoldar al aprendiz desde el cuerpo, el lenguaje, pero también desde el pensamiento. Ideas que van en pro de construir un trabajador productivo y que actúe acorde con las necesidades de los grupos empresariales. De este modo, dentro las observaciones hechas, es muy diferente el comportamiento de un aprendiz que ingresa por primera vez al centro que aquellos que salen para prácticas. Prima el ideal que beneficia la industria más que el desarrollo de la libre personalidad de cada aprendiz. Es por esto que la uniformidad termina por coartar el pensamiento crítico, esto se traduce en una colonialidad del ser y saber (Quijano, 2014).

Debo expresar como investigadora y también trabajadora que hace parte de esta institucionalidad, que no he sido ajena a lo que sucede, a partir del estudio de la decolonialidad gracias a la maestría y la investigación pude determinar como también desde lo laboral mi pensamiento había cambiado al fomentar tristemente ideas coloniales desde esa mirada de empresarismo.

Palabras como, “si vas a practicar a esta empresa debes predominar las ideas de esta frente a las tuyas”, o el fomento de la disciplina del cuerpo desde el vestido, desde los modos en los que la colonialidad nos atraviesa para cambiar nuestras particularidades y ponerlas en pro de lo hegemónico.

Tristemente como todo proceso el despertar no ha sido fácil y mucho menos con la particularidad que implica la labor como tal. Es así como en el camino de esta investigación surgieron preguntas del quehacer sobre ¿cómo vencer este sistema desde pequeñas acciones?, ya fuera desde los talleres, desde las propias ideas, cómo corazonar el pensamiento de los aprendices con relación a las ideas de (Guerrero, 2010).

Es así que desde la misma investigación las preguntas que han surgido han sido en pro de no solo mencionar la problemática de la educación patrimonial, del sistema, de lo colonial, de lo visual, sino también dejar abierta la puerta para trabajar precisamente sobre la mirada crítica, sobre cómo poner de manifiesto en la mesa aquello que perpetuamos y que se inserta hasta ser invisible, hasta controlarnos desde pequeños gestos, acciones y que desde las agencias del conocimiento lo aprendemos y replicamos (Quijano, 2014).

Es vital también expresar que este despertar no es un proceso de la noche a la mañana, hace falta acciones, hace falta leer el mundo, leerse a sí mismo, desde la crítica constructiva no para colocarlos en una postura o posición totalitarista de rechazo a lo que hemos sido sino para negociar historias, teorías y narraciones porque lo que hemos vivido no es algo que podamos desechar desde lo inmediato, sino por el contrario hace falta hacer consiente lo inconsciente aquello que nos ha traspasado, gobierna y que se ha normalizado.

Asimismo, como se ha escrito en otros apartados, las artes visuales son un medio para educar sobre el patrimonio, es por esta razón, que desde la investigación se indaga por la idea de un artivismo, ¿por qué no el pensar una propuesta que recobre lo *in situ*? Pero que se trabaje el patrimonio desde el arte como movimiento, pero que instaure también lo actual, lo popular y que se conjugue con el pasado para pensar sobre el concepto de lo patrimoniable, y que tenga en cuenta los talleres que también ha implementado el SENA desde las artes plásticas y lo cultural, para hablar de lo decolonial claro con esa mirada

presta y abierta a conocer todos los puntos de vista de los aprendices, porque de todas maneras el concepto crea tensiones ya que es lo único que se nos ha enseñado desde niños.

También, en este proceso se tiene presente que desmontar estas ideas hegemónicas eurocéntricas no es algo que se consiga de la noche a la mañana y menos con el manejo de lo educativo patrimonial, no obstante, las pequeñas acciones o preguntas dirigidas están llamadas a crear un ambiente propicio para el diálogo y la deconstrucción, (Mignolo,2009) lo indicó al referirse a una “serie de preguntas fundamentales tocantes a la vitalidad del pensamiento decolonial” porque “el pensamiento decolonial se sitúa en la exterioridad (por ejemplo, la construcción del afuera para construir el adentro)” (p. 253).

De esta manera, entre lo documental y el trabajo de campo como tal, se llega a la conclusión de que el sistema colonial en el que todavía estamos inmersos y que influye en los procesos de la educación tecnológica en el país, todavía se encuentra limitado por los ideales del globalismo sobre todo en el ideal del “globalismo localizado” como se ha mencionado antes y que aborda Santos (1997) y es descrita en (Candau y Sacavino, 2015) como “la imposición de prácticas que interesan a los países o grupos poderosos” (p.16) y que como hemos expresado desde la fundación de la misma institución SENA se ha tratado de la consecución de un proyecto que tiene relación con el concepto de desarrollo instaurado desde las ideas del presidente Harry Truman en 1949 (Escobar, 2007) no es en vano que desde los ejes misionales siempre la institución está pensada para sacar del subdesarrollo a las poblaciones más pobres.

Esta influencia lo que traduce es que la instrucción técnica sea generalizada y no pueda abarcarse desde la particularidad de las regiones ni desde los mismos instructores que están ligados a cumplir metas iguales para todo el país, por lo que hablando en términos de la investigación ha sido complejo abordar el patrimonio visual de Santa Fe de Antioquia en las sesiones debido a los contenidos generales que deben tener evidencias y se deben desarrollar.

Finalmente, entre lo documental y empírico, los aprendices no reconocen el patrimonio visual de Santa Fe, porque se conjugan varios aspectos que no han permitido la correcta socialización desde la educación patrimonial, debido a lo institucional pero también a lo colonial que impera en todos los aspectos del ser, del saber y el poder en nuestra región y que ha evolucionado de diversas formas a través del tiempo.

Figura 20

Análisis documental vs trabajo de campo



Capítulo 4. Recomendaciones y conclusiones

4.1. Propuesta

Durante el proceso investigativo se ha podido determinar diferentes falencias para el aprendizaje del patrimonio visual debido al orden institucional que esta permeado a su vez por las ideas coloniales como se ha evidenciado hasta ahora. Por tal motivo, en el recorrido que se ha hecho desde este trabajo investigativo se plantea esta propuesta a desarrollar para mejorar la enseñanza de lo patrimonial en relación con lo visual y específicamente con los elementos que se encuentran en Santa Fe de Antioquia. Cabe anotar que estas ideas quedan como resultado de la investigación, la cual podría ser una manera de mejorar la praxis dentro de la Institución, pero que la aplicabilidad de la misma está en última instancia en manos de las directivas y los instructores. A continuación, se describe la propuesta y los talleres correspondientes en este apartado.

4.1.1. Salas y talleres abiertos (Propuesta)

La noche de salas y talleres abiertos surge como una propuesta que puede ser aplicada tanto para las formaciones actuales en la Tecnología en Guianza Turística o nuevas formaciones, esto a fin de suplir la necesidad hallada en referencia al resultado de aprendizaje que corresponde con el conocimiento o historia del arte. Si bien como hemos visto, este trabajo no es llevado a buenos términos debido que el instructor no cuenta con las herramientas adecuadas para poder brindar este tipo de información y también por el cumulo de temáticas que hay en la tecnología no permite que esta sea trabajada más a fondo.

Es así como esta propuesta va a enfocada precisamente a realizar dos recorridos uno correspondiente a los museos de la ciudad para conocer de primera mano esas obras antiguas que

hacen parte del acervo material de municipio y para conocer la historia en manos de expertos quienes pueden orientar mejor ese conocimiento.

El segundo recorrido está enfocado en caminar la ciudad madre (Santa Fe de Antioquia) en donde se pueden visitar en una noche diferentes talleres, de esta manera se podría concebir la ciudad como una sala abierta en donde diferentes artistas de la ciudad abren sus espacios para que estas formaciones puedan conocer de primera mano sus trabajos, piezas artísticas y conocimiento sobre arte.

Ambas propuestas están pensadas para que puedan ser realizadas durante la tercera fase de trabajo que corresponde con la ejecución y tendrán presente los conceptos de turismo sostenible y turismo cultural en el que estos recorridos aspiran a los aprendices vivan la experiencia desde la mirada de un visitante pero de una manera responsable tomando las ideas de Santana, Talavera, (2003); Toselli, C. (2006); ONU (2017) en las que el turismo sostenible aplicado a la cultura *pretende satisfacer necesidades de los turistas, así como de los destinos turísticos, pero al mismo tiempo proteja e incremente las oportunidades de futuro de las comunidades como lo indico Organización Mundial del Turismo OMT (2013).*

Así, ambos recorridos se plantean desde el enfoque crítico decolonial en donde se pretende que las personas no solo conozcan lo que se ha hecho y se hace dentro del municipio, sino que además puedan tener esa mirada crítica y se aborde más la problemática que invisibiliza las prácticas artísticas y culturales dentro de lo visual.

Objetivo General: Contribuir con la recuperación de la educación patrimonial visual, a partir de recorridos específicos en donde se presentarán tanto salas y museos

abiertos de la Ciudad Madre de Santa Fe de Antioquia para los aprendices de Guianza Turística.

Objetivos Específicos:

-Establecer recorridos patrimoniales de museos, salas y talleres que genere en los aprendices la reflexión por lo decolonial sobre el concepto de patrimonio visual.

-Fortalecer el sentido de las artes visuales en el municipio a partir del reconocimiento de los principales artistas del municipio de Santa Fe de Antioquia desde el periodo de fundación hasta la actualidad.

Líneas temáticas:

-Museos

-Salas y talleres abiertos

Algunos interrogantes que plantear de estas propuestas

¿Para qué se realiza? El programa se realiza con el fin de generar acciones reflexivas en torno a lo patrimonial y la educación patrimonial de lo visual bajo una mirada decolonial que contribuya a mejorar las practicas educativas dentro de la formación en Guianza Turística.

¿Cuáles son sus beneficiarios? Se espera que estos recorridos guiados estén incorporados como parte del trabajo desde la Guianza Turística y que sus principales participantes sean aprendices de esta línea temática del SENA, también, los diferentes instructores y administrativos que estén directamente relacionados con la formación. No obstante, cabe precisar que esta actividad perfectamente puede ser desarrollada en diferentes ámbitos de la institucionalidad SENA y sería muy provechoso contar con más público que no solo este sujeto a una formación en la disciplina antes mencionada o desde la particularidad, sino desde otras áreas que le pueda ser beneficiosa la actividad.

¿Quién lo llevará a cabo? Para esta actividad es conveniente que sean profesionales enfocados en el tema cultural y en especial en el estudio del patrimonio, la pedagogía y diversidad

cultural con el enfoque decolonial. No hay una limitación en cuanto profesional, pero se recomienda profesionales provenientes de las carreras como la Licenciatura en Artes Visuales y Ciencias Sociales y Humanas.

¿Desde donde se fundamenta estos recorridos? Los recorridos se fundamentan desde dos áreas del saber cómo lo es la educación y las artes visuales.

La primera recoge la pedagogía intercultural y decolonial mientras que el segundo acoge los conocimientos técnicos necesarios para entender lo visual desde la perspectiva histórica cultural. Ambos saberes permitirán animar a los aprendices a reconocer los elementos tanto del pasado como del presente y de este mismo modo una mejor comprensión de los conceptos básicos sobre el patrimonio.

4.1.2. Descripción de los talleres

Recorrido a museos

Objetivo general: Identificar las principales obras visuales desde la fundación de la ciudad madre hasta finales del siglo XX.

Estrategias: Recorrido guiado a través del museo para finalizar con una carrera de observación.

Metodología

Presentación

Se presenta la propuesta de recorridos de ciudad brevemente y se hace una sensibilización sobre el turismo sostenible desde la cultura, a continuación, se realizará una actividad rompe hielos para que los aprendices puedan estar motivados a participar.

Desarrollo de la actividad

El grupo empezara el recorrido por los museos en donde la investigadora y la persona encargada del museo realizaran la intervención explicando los principales artistas y las obras visuales presentes.

A continuación, a medida que se realiza la actividad se generaran preguntas orientadoras que van a crear la crítica decolonial frente al desconocimiento por lo que se posee en la Ciudad Madre.

La idea es que todos puedan participar con sus ideas sobre lo que opinan frente al recorrido y la situación actual del patrimonio.

Por último, el grupo se dividirá en subgrupos los cuales a partir de la entrega de pistas recorrerán la ciudad madre en busca de otras obras importantes de las artes visuales. Al final, gana aquel grupo que llegue primero y resuelva el acertijo.

Cierre

-Se realizará reflexión final sobre todo el recorrido y la actividad de pistas.

Preguntas Dinamizadoras

¿Por qué creen que conocemos más de lo visual del exterior que lo propio?

¿Cómo sensibilizar a las personas frente al patrimonio visual?

¿Qué propuestas se les ocurren para visibilizar al espectador el patrimonio visual del municipio?

Materiales

- Hojas de papel
- Lápices
- Pistas del recorrido

Noche de Salas y Talleres abiertos

Objetivo general: Identificar los principales artistas actuales y lugares donde se mueve las artes visuales en el municipio de Santa Fe de Antioquia que permita el reconocimiento y dignificación por la labor.

Estrategias: Recorrido guiado por talleres y salas abiertas que permita reconocer los principales artistas que hacen parte de la ciudad madre.

Metodología

Presentación:

Saludo y bienvenida, sensibilización sobre el turismo sostenible aplicado a la cultura.

Desarrollo de la actividad

La investigadora da las indicaciones iniciales sobre cómo se realizará el recorrido, el cual empezara por varios talleres y salas que se encuentran cerca para hablar con los artistas y conocer sus espacios personales de desarrollo artístico. Posterior a esto, se dirigirán a un taller en donde se les enseñara un taller sobre sellos artesanales y que vaya en referencia a lo que se pudo visualizar en el recorrido. Durante todo el recorrido y el taller se abordarán con preguntas que puedan conducir a la reflexión sobre el trabajo visual en el municipio y cómo trabajar para decolonizar la mirada sobre las practicas artísticas visuales.

Cierre

-Se realiza reflexión final sobre todo el recorrido y el taller final.

Preguntas Dinamizadoras

¿Por qué creen que desconocemos los principales artistas actuales que poseemos en el municipio?

¿Qué hacer para visibilizarlos más?

¿Se podrían implementar recorridos guiados en torno al arte en el municipio?

Materiales

- Hojas de papel
- Colores
- Hojas de colores
- Lápiz
- Borradores
- Tintas
- Bisturí

Nota: Esta información puede ser revisada en el formato SENA Guía de Aprendizaje (ver Anexo A).

4.2. Conclusiones

Para finalizar toda la exploración hecha desde el trabajo de campo de la investigación es necesario precisar las conclusiones a las que se llega desde este recorrido por la educación patrimonial, por el patrimonio visual y la situación actual desde la Tecnología en Guianza Turística del SENA del Occidente Antioqueño. A continuación, se precisan los puntos más relevantes de la investigación:

-Desde lo teórico, podemos decir que es importante no solo entender el colonialismo como un proceso histórico que marco el siglo XVI, sino que hoy vivimos consecuencias notables porque

seguimos esclavizados mentalmente y eso afecta todos los ámbitos de la vida (Castro & Grosfoguel, 2007).

-No podemos entender el proyecto SENA sin antes comprender la teoría del desarrollo, y con ello los términos de asistencialismo, solidaridad y globalización, en la cual se dan los orígenes de la Institución, que están en el orden no solo de tecnificar la clase obrera colombiana, sino que dentro de sus ideales está la idea de sacar del subdesarrollo al país (Argibay et al., 1997; Servicio Nacional de Aprendizaje, 2012)

Bajo estos ideales, a pesar de que desde la teoría del desarrollo se replantea la homogenización, se evidencia la contradicción desde la institucionalidad en esa idea empresarial que se forman los aprendices e instructores. Por lo que esta mentalidad coarta no solo la libre expresión al moldear el pensamiento y la corporalidad sino también, que sigue aportando al modelo colonial que impera (Quijano,2014). La homogenización se puede observar al finalizar el periodo lectivo en el que los aprendices comparten los mismos valores aprendidos, lenguaje y corporalidad.

-Como parte de los contenidos aportados y que se dan en la formación, predominan teorías, conceptos e ideas del exterior, por lo que en la investigación se evidencia un desconocimiento sobre el patrimonio local de Santa Fe de Antioquia.

Esta situación a pesar de que se analizó más concienzudamente desde la educación patrimonial también impera en otros espacios académicos. Asimismo, es relevante mencionar como en los documentos bases consultados del SENA, siempre se menciona la importancia de crear una formación desde lo local, no obstante (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2020), como se explicó en apartados anteriores, la mayoría de contenidos se originan en la Capital y se extienden a las demás regiones, por lo que ya de entrada están descontextualizados, y si a eso se le suman las metas que cada instructor y centros de

formación deben alcanzar, es poco factible que la formación se programe para el contexto en específico, sino que siempre va a corresponder siguiendo la normativa presentada desde la centralidad.

-Siguiendo este orden, es evidente desde los mismos contratos de los instructores y quienes guían la formación de Guianza Turística, que se busca desde la institucionalidad que estén enfocados en contenidos específicos para poder responder a la normativa. De esta manera los instructores no tienen el conocimiento suficiente para abordar el tema la educación patrimonial visual.

-El contraste entre lo teórico y el trabajo de campo elaborado desde entrevistas, cartografías y diarios de campo, pudo determinar que, para un buen abordaje de lo patrimonial, hace falta no solo contenido y guías, sino, una práctica que permita afianzar la teoría. Asimismo, se halló que muchos de los contenidos aportados en la Tecnología son en el orden de lo extranjero o desde la Capital de la República, y no desde lo local. Por tanto, lo visual es un pequeño apartado del gran cumulo de contenidos que deben ver en Guianza y se ha dado más aprecio a otras teorías y prácticas, porque se tiene la idea que son más importantes para el mundo laboral.

De esta manera, aquellos aprendices que reconocieron el patrimonio visual de Santa Fe de Antioquia respondieron debido que trabajaban o trabajaron en estos espacios patrimoniales y por eso sabían sobre la parte visual.

Finalmente, para terminar estas apreciaciones, es evidente que se continúan replicando prácticas colonialistas en la formación patrimonial, pero también es indudable que esta colonialidad se puede observar en esferas más amplias como el poder, el ser y el saber (Candau y Sacavino (2015); Castro y Grosfoguel (2007); Mignolo (2019); Walsh (2007). Esto se comprobó en lo teórico y también en el trabajo de campo. Por estas razones, es urgente una reflexión sistemática sobre el asunto e iniciar la deconstrucción de estas prácticas, de tal manera que se afiance el concepto de lo *Patrimoniable* desde lo local, lo que iría en concordancia con la educación patrimonial, tal y como

lo propone Fracaso (2016). En especial dando el reconocimiento a aquello que se posee en Santa Fe de Antioquia, porque lo visual no se puede quedar solo en los museos, casas e iglesias antiguas del municipio, decolonizar implica también reconocer los nuevos espacios y movimientos del arte, promoverlos como parte de una línea desde la Guianza Turística, porque el seguir solo bajo la idea de lo antes expuesto es perpetuar las ideas coloniales, para dejar lo simple, lo popular y cotidiano frente a un patrimonio visual que solo muestra el proceso de colonización y el arte de las clases altas y dominantes.

Así pues, se espera que con la propuesta planteada anteriormente se pueda ayudar a visibilizar el patrimonio visual local y se afiance los conceptos del patrimonio para visibilizar toda esa riqueza cultural que desde lo patrimoniable tenemos en lo visual.

4.3. Conclusiones desde el Patrimonio Visual y la Educación Patrimonial

Para esta investigación también es importante relatar las principales conclusiones desde el patrimonio visual y la educación patrimonial como aportes a futuras investigaciones y también para el mejoramiento de la práctica educativa desde la Tecnología en Guianza Turística, por lo que a continuación se precisan las más relevantes:

Tanto aprendices como instructores poseen problemas para reconocer el patrimonio visual (arte colonial y arte actual) debido a varios factores entre los que se destacan las tramas coloniales que han incidido en los procesos administrativos, educativos, curriculares y personales de este grupo poblacional estudiado y que a su vez han permeado el ser, saber y el hacer. Fundamentalmente, este problema viene desde el principio en cómo se ha pensado la tecnología en Guianza Turística desde la educación patrimonial en donde las disposiciones centrales del (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2017) dictaminan como debería ser la formación, pero en la realidad instructores cumplen su papel mediado por

metas, indicadores y demás que no posibilitan que la practica este más pensada desde lo territorial, eso se ve reflejado finalmente en ese desconocimiento del patrimonio visual.

Asimismo, toda la teoría respecto a lo visual ha estado centrada en un arte extranjero y desde la mirada de la capital *Medellín* (Urrego,2021) lo que ha dejado de lado prácticas que merecen la pena ser rescatadas o estudiadas desde el pasado y presente.

-Dentro del patrimonio visual que puede ser estudiado por parte de aprendices e instructores es importante que se realicen recorridos que estén anclados a documentos decoloniales que permita entender las lógicas con las que se ha dispuesto el patrimonio, debido que esto permitirá no solo interiorizar conceptos claves como lo son (patrimonio, patrimonio tangible e intangible, patrimonio visual, entre otros) sino que posibilitara el reconocimiento de esos principales artistas, prácticas y obras. En esa idea de ampliar esa figura de conocimiento que han funcionado por años desde la Tecnología de Guianza Turística en Santa Fe de Antioquia.

Se recomiendan los siguientes autores: (Chaparro, 2018; Dorfles, 1963; Escobar, 2007; Fracasso, 2016; Martínez, 2011; Smith, 2011; Vives Mejía, Vallejo y Bravo, 1988).

-Se debe dejar claro que las acciones que se aspiren a realizar desde la Tecnología en Guianza turística en relación al pasado y presente desde el arte bajo la competencia de *Interpretar la historia del arte en el contexto local, nacional e internacional* (SENA, 2015) debe recurrirse a los conceptos de *Artes Visuales, Patrimonio Visual* debido que hablar solo del concepto de *Artes Plásticas*, implica una delimitada concepción puesto que esta posee unas fronteras bien definidas (Dorfles, 1963) en cambio los primeros conceptos se trabajan dese esa mirada más amplia desde el pasado y presente (arte colonial y arte contemporáneo) y que acoge (la pintura, dibujo, escultura, fotografía entre otras) porque es un concepto que constantemente está ampliando sus límites, igualmente, el concepto permite apertura a otras nociones como el teatro, la danza, no obstante,

desde la investigación solo se abordó desde la imagen, lo que podría dar a futuro el estudio de estos otros lenguajes artísticos.

-En lo patrimonial visual está presente una dicotomía, pues tenemos leyes que promulgan lo que es patrimonio material e inmaterial (UNESCO, 2003) como lo menciona (Smith, 2011, pp. 5-9) frente a la idea reglada sobre lo que es el patrimonio:

“la definición de patrimonio como una *cosa* es sustentada por el discurso patrimonial autorizado, pues el patrimonio que se construye es la afirmación continua del espejo patrimonial, con sus reflejos elitistas y narcisistas, que Choay (2001) y otros han identificado”.

No obstante, así tengamos una apertura patrimonial dispuesta desde leyes y desde convenciones como la del 2003 que permitió el ingreso a toda la inmaterialidad, hay que revisarlo bajo esa mirada crítica porque elegir un patrimonio frente a otros, es aceptar que hemos decidido de olvidar, como lo mencionó (Smith, 2011, p. 5) “nos permite la posibilidad de comprender no sólo lo que ha sido recordado, sino también lo que ha sido olvidado, y por qué ha sido olvidado”. Con esto se quiere precisar que, aunque hay reconocimiento patrimonial, todavía hay patrimonios que no están reconocidos debido a esa mirada que estratifica el patrimonio en el que prevalece unos sobre otros.

Para finalizar, dentro del municipio de Santa Fe de Antioquia podría catalogarse nuevos patrimonios visuales y entiéndase esta como obras materiales y prácticas inmaterialidades desde el arte pasado y actual pero estas deben contemplar las visiones que la misma comunidad considere sobre qué es para ellos el patrimonio y que a su vez se debe salvaguardar teniendo presente las leyes promulgadas a nivel de Colombia (Ley 397 de 1997 y Ley 1185 de 2008) de esta manera, a futuro se podría generar un estudio más detallado que dé cuenta de esa valoración desde el presente de prácticas y posiblemente de personas

que no se han reconocido como parte fundamental en el contexto de las artes visuales en el municipio.

Figura 21

Conclusiones



4.4. El recuento del viaje (a modo de epílogo)

El camino y el viaje a la exploración nunca es fácil, siempre el descubrimiento y la educación producirán dolor y dejarán huella, aquellos que fuimos en el pasado se reflejan como fantasmas lejanos, guardados en un pedazo de trozo que se resume en una fotografía, una frase o un escrito. Antes solía ver el mundo con unos lentes y hoy la mirada me exige cada vez más el cambio a nuevas perspectivas, nuevos conocimientos.

Al empezar la maestría tuve tantas dudas y miedos que me paralizaron por el solo hecho de pensarme como un sujeto que podría generar conocimiento.

Recuerdo mi primer choque al entregar el proyecto y descubrir que había muchos términos escritos de manera errónea. El segundo choque fue haberme descubierto como un ser colonizado y que empezaba esa fase del despertar, de entender cómo se movía mi mundo y cómo tristemente nuestro modo de actuar y pensar era un producto de ideas eurocentradas.

Esos enfrentamientos me posibilitaron empezar a corazonar el pensamiento hacia otras formas de la cultura y de la diversidad. Empecé entonces a pensar qué papel jugaba como educadora y en el mundo. Como desde mi proyecto podía aportar ese pequeño granito para generar un cambio.

Mis preguntas siempre se enfocaron en el por qué y para qué este proceso, permitiéndome entonces en ese viaje, empezar a caminar por tantas tramas, por tantos pensamientos. Descubrí que tan humanos son mis pensamientos como los de las personas que me rodeaban: mis estudiantes, mis entrevistados y todos aquellos con los que compartí mi día a día y en especial el trayecto de la maestría. Mis miedos no eran tan diferentes como los de mis compañeros de estudio. Todos nos preguntábamos nuestro papel en el mundo. Nuestros aportes y como cada movimiento era susceptible como el efecto mariposa de cambiar el rumbo y el destino de quienes nos cruzábamos.

En este camino, me descubrí no solo escribiendo un proyecto sino una bitácora de viaje. En el que mis maestros me enseñaron que cada cosa es importante, aprendí tanto de los días productivos, como de aquellos días en lo que me vi envuelta en un manto de incertidumbre, días que por cierto no sabía cómo seguir, ¿cuál era el camino?

Aprendí entonces que la paciencia también trae respuestas y que muchas de ellas no llegan solo de los libros que leemos o de las lecturas que investigamos, sino que llegan en forma de una frase, una sonrisa o hasta un suceso externo que no nos afecta.

Cualquier cosa es un desencadenante para escribir, para volver al camino, es entonces que valoré el destino como juega con nuestras ideas, como se confabula todo para que las respuestas lleguen en distintos rostros y en distintos caminos.

Aprendí que el cruzar otro trayecto no es en vano, el perderse también genera posibilidades.

También, en este recorrido, tuve que soltar y aprender a perder, la investigación no es solo el investigar, es también relacionarnos con los demás y con nosotros mismos. Es aprender a soltar la idea basta de cómo queremos que el mundo fuera y aceptar más y agradecer tanto lo que se encuentra, como lo que no, porque y al fin y al cabo esta exploración no es más que una ventana y una puerta que se abre no solo en conocimiento sino en crecimiento personal.

Este viaje de hechos y de tantas palabras, uno de mis más grandes aprendizajes es el de ser una más humana, una mujer despojada de todo título que me señala y encasilla, aprendí en el trato tanto de mis mentoras como de mis entrevistados lo valioso que es la escucha y la observación libre de todo prejuicio, entendí que esta investigación es para abrir posibilidades de conocimiento que se han dejado atrás, para visibilizar y dignificar lo visual y patrimonial que tanto ha sufrido de la mano de las ideas eurocéntricas.

Espero que cada lector encuentre su propio sentir en estas palabras escritas, que pasen por el cuerpo y que de alguna manera pueda generar esa duda por la educación patrimonial, porque de esta manera una inquietud genera cambios, es así como la deuda que tenemos por lo nuestro podrá ser visible para crear la reflexión pertinente por nuestras prácticas educativas sobre todo en lo visual.

Referencias

- Alcaraz Sepulveda, L. (2020, Mayo 8). *Santa Fe de Antioquia Ciudad Madre*. From Se buscan pintores?: <https://www.santafedeantioquia.com.co/2020/05/se-buscan-pintores/>
- Arévalo, J. (2004). La tradición, el Patrimonio y la Identidad. *Revista de estudios extremeños*, 60(3), 925-956.
- Ballart, B. (2001). *Gestión del Patrimonio Cultural*. Barcelona: Ariel.
- Bortolotto, C. (2014). La problemática del patrimonio cultural inmaterial. *Culturas. Revista de Gestión Cultural*, 1(1), 1-22.
- Bouchenaki, M. (2004). *Museum International Review. Intangible Heritage* (Vol. 221 222).
- Cabral, M. (2004). Memória, patrimônio e educação. *RESGATE*, 13, 35-42.
- Cajiao, F. (2005). Educación, Escuela y Diversidad. *Pensamiento Educativo*, 37, 27-37.
- Calaf Masachs, R. (2009). Investigación en didáctica del patrimonio y museografía didáctica. *Hermes*(1), 115-121.
- Candau, V., & Sacavino, S. (2015). Capítulo 1. Sociedad multicultural y educación. In *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Contribuciones desde América Latina* (pp. 11-65). Bogotá: Desde abajo.
- Cárdenas Perez, R., & Troncoso Ávila, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18, 191-202.
- Cárdenas Ramón Esteban, & Troncoso , A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 191-202.
- Careaga, A. (2006). El patrimonio cultural desde las voces de los jóvenes. Un punto de partida para la educación patrimonial. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 51-70.

- Castro, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Chaparro, M. (2018). Patrimonio cultural tangible. Retos y estrategias de gestión. *Ub.Edu*, 13.
- Choay, F. (2001). *The Invention of the Historic Monument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Confort, M. E., Giacomasso, M. V., & Mariano, M. (2014). Jóvenes re-significando patrimonios. Análisis de una experiencia escolar en la ciudad de Olavarría. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 24, 225-246.
- Congreso de Colombia. (2021, 09 20). *Ley 30 de 1992*. From Secretariassenado: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html
- Congreso de Colombia. (2021, 09 20). *Ley 397 de 1997*. From Secretariassenado: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0397_1997.html
- Cuenca López, J. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 37-45.
- Cuenca López, J., & López-Cruz, I. (2014). Teaching heritage in Social Science, Geography and History textbooks in Compulsory Secondary Education / La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y Educación / Culture and Education*, 26(1), 1-43.
- Departamento Nacional de Estadística DANE; Servicio Nacional de Aprendizaje SENA; Ministerio de Trabajo MINTRABAJO. (2020). *Clasificación Única de Ocupaciones para Colombia*. Bogotá.
- Dever, P., & Carrizosa, A. (2020). *Manual Básico de Montaje Museográfico*. Bogotá: Museo Nacional de Colombia.
- Dorfles, G. (1963). *El devenir de las artes*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Elichiry, N., & Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de Investigaciones*, 17, 129-134.

- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Venezuela: Fundación editorial el perro y la rana.
- Fontal Merillas , O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos XLII(2)*, 415-436.
- Fontal, O. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios Pedagógicos XLIII(4)*, 69-89.
- Fracasso, L. (2016). Lo "Patrimoniable": Utopías Concretas, Prácticas Artísticas y Habitat Popular y Habitat Ancestral Contemporáneo. *XIV Coloquio Internacional de Geocrítica. Las Utopías y la Construcción de la Sociedad del Futuro* (pp. 1-40). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gil Díez Usandizaga, I. (2013). La educación patrimonial en La Rioja. *Berceo(165)*, 151-162.
- Gómez Betancur, M., & Polo Blanco, J. (2019). Modernidad y colonialidad en América Latina. ¿Un binomio indisoluble? Reflexiones en torno a las propuestas de Walter Mignolo. *Revista de Estudios Sociales*, 2-13.
- Gómez Campo, V. M. (2003). ¿Educación Tecnológica o Educación Profesional? El Caso de Colombia. *Revista de la educación superior*, 60-69.
- Gómez, J. (2021, 13 04). Entrevista Julian Gómez. (I. Velásquez, Interviewer)
- Grombrich, E. (1995). *Historia del Arte*. México: Diana Mexico.
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1).
- Grupo de Rio. (1998). La educación para el trabajo: un nuevo paradigma Sara. *Seminario : La educación como instrumento para superar la pobreza y el desempleo* (pp. 1-37). Ciudad de Panama: CINTERFOR/OIT.

- Guerrero, P., Fontal, O., Martínez, M., & García, S. (2018). La Educación Patrimonial y el Patrimonio Arqueológico, para la Enseñanza de la Historia: El caso de Bálbis. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 23-37.
- Guijarro, E. (2016). ¿Giro decolonial en el patrimonio? La Liberation Heritage Route como Alternativa Poscolonial de Activación Patrimonial. *Pensamiento*, 1277-1295.
- Herrejón Peredo, C. (2006). Patrimonio Cultural. *Primer Congreso Estatal de Cultura: Legislación y Políticas Culturales, en Morelia, Michoacán*. México, Morelia Michoacán, México.
- Hiriart Pardo, C. (2009). Panorama Mundial del Turismo Cultural. *Patrimonio Cultural y Turismo. Cuadernos(18)*, 1-31.
- Jaramillo Echeverri, L. (2014). *Patrimonio cultural y academia en Colombia: Una lectura desde los currículos, los planes de estudio y profesional*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lozano, J. (2020, 09 26). *El Día: La opinion de Tenerife*. From Semióforos: <https://www.eldia.es/cultura/2020/09/26/semioforos-22333037.html>
- Marca Ciudad. (2018). *Santa Fe de Antioquia*. From Generalidades: santafedeantioquia.net/santa-fe-de-Antioquia/
- Martinez, J. (2011). Las Artes Visuales y la Educación de la Cultural Visual. *Catedra de Artes(9)*, 13-28.
- Matsuura, K. (2004). *Museum International Review. Intangible Heritage* (Vol. 221 222). UNESCO.
- Ministerio de Cultura. (2008, 12 03). Ley 1185 de 2008. Bogotá, Colombia.
- Montero, D. (2018). Antecedentes de los Estudios Visuales y la Historia del Arte: Los aportes de la teoría visual. *Escena Revista de Artes*, 18-34.
- Moreno Cadena, L. (2021, 2 6). Entrevista Maestria. (I. C. Velásquez Acevedo, Interviewer)

- Pardo Serna, Á. (2015). *Construyendo Juntos Calidad de Vida*. Plan de Gobierno. Santa Fe de Antioquia, Antioquia, Colombia.
- Pinto, H., & Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos XLIII*, 43(4), 203-227.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Cuestiones y horizontes*, 777- 832.
- R.W de Camilloni, A. (2007). *El Saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Raboso Rojo, D. (2017). La educación patrimonial y su importancia para la preservación del patrimonio: experiencias educativas y materiales para su desarrollo en el aula. *Publicaciones Didácticas*(89), 184-213.
- Santacana Mestre, J., & Prats Cuevas, J. (2014). El patrimonio inmaterial y la educación: bases conceptuales para un planteamiento didáctico Intangible Heritage and Education: Conceptual Framework for Learning Strategies. *HER&MUS 15*, 8-15.
- SENA. (2013). *Proyecto Educativo Institucional SENA*. Bogotá, Colombia: SENA.
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2012, 09 7). *La historia del SENA contada por Rodolfo Martínez Tono*. Bogotá, Colombia.
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2013). *Información del Programa*. Quindío.
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2017). *Proyecto Formativo Tecnología en Guianza Turística*. Armenia.
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2020, Noviembre). *Solicitud Registro Calificado Renovación y Ampliación (Tecnología en Guianza Turística)*.
- Smith, L. (2011). El "espejo patrimonial". ¿Ilusión narcisista o reflexiones múltiples? *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, núm. 12, enero-junio, 2011, pp. 39-63, 1-26.

- Soares, A. (2003). Educação patrimonial: relatos e experiências. *Educacao & sociedade*, 1413-1414.
- Sousa, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO.
- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos XXXII(2)*, 133-145.
- Tobón, S., Rial Sánchez, A., Carretero, M., & García, J. (2006). *Competencias, Calidad y Educación Superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Toselli, C. (2006). Algunas Reflexiones sobre el Turismo Cultural. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 175-182.
- Tujano, A. C. (2021, 04 13). Entrevista Maestria. (I. C. Velásquez Acevedo, Interviewer)
- UNESCO. (2003, 10 17). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Paris, Francia.
- UNESCO. (2014). *Indicadores UNESCO de Cultura para el Desarrollo*. Francia: Unesco.
- Urrego, A. (2021, 02 3). Entrevista Andres Urrego. (I. Velásquez, Interviewer)
- Valvuená Hernández, P., & Rodríguez Paipa, N. (2010). Critica a la Formación por Competencias. *Tauken Bidikay: Revista Latinoamericana de Investigación*, 185-206.
- Vílchez, N. (2004). Una Revisión y Actualización del Concepto de Currículo. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 194-208.
- Viñao Frago, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio XXI*, 28(2), 17-42.
- Vives Mejía, G., Vallejo, M., & Bravo, H. (1988). *Inventario del Patrimonio Cultural de Antioquia II*. Medellín: Secretaria de Educación y Cultura de Antioquia.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Ediciones Abya Ayala.

Anexo A. Guía de Aprendizaje

PROCESO DE GESTIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL INTEGRAL FORMATO GUÍA DE APRENDIZAJE

IDENTIFICACIÓN DE LA GUIA DE APRENDIZAJE

- Denominación del Programa de Formación:
- Código del Programa de Formación: 02000041
- Nombre del Proyecto:
- Fase del Proyecto (Planeación)
- Actividad de Proyecto (Comprensión Lectora)
- Competencia 260201020: Prestar el servicio de guianza de acuerdo con lo requerido por el usuario.
- Resultados de Aprendizaje Alcanzar:
 - 260201020-01: Identificar los atractivos, facilidades y planta turística más relevantes del destino, de acuerdo con la clasificación establecida y la normatividad vigente.
 - 260201020-02: Interpretar la historia del arte en el contexto local, nacional e internacional.
- Duración de la Guía: 8 horas

2. PRESENTACIÓN

Para la Guianza Turística es importante, el reconocimiento de diferentes rutas y entre esos lugares lo que acontece. Uno de los recorridos más importantes a nivel mundial tiene que ver con lo patrimonial. Porque con el arte nos han educado siempre.

Para esta guía se busca que el aprendiz recorra los principales sitios relacionados con el patrimonio y artes visuales en el contexto específico (Santa Fe de Antioquia). Cabe anotar que para la consecución de esta guía es necesario, los conocimientos previos, la observación y el análisis crítico y decolonial sobre lo que se va encontrando en las visitas in situ. Para finalizar, las actividades propuestas se enfocan al trabajo colaborativo, profundización de conceptos y temáticas.

3. FORMULACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Descripción de la(s) Actividad(es):

La formación se realizará de manera presencial, el 80% de las actividades serán recorridos que finalizaran en actividades prácticas como es la carrera de observación y un taller de sellos artesanales. Cabe anotar que estas últimas actividades corresponden al 20%.

Ambiente Requerido: Ambiente virtual de aprendizaje, casas y museos de la ciudad madre.

Materiales: Computador, documentos para toma de notas, gubias, lápices de grafito, tintas y papel.

4. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Introducción a los recorridos– charla de sensibilización – recorridos– evaluación.

-Antes de iniciar el desarrollo de las actividades propuestas en esta guía, el instructor preguntará sobre los conocimientos previos con relación al patrimonio, patrimonio visual de Santa Fe de Antioquia, colonialismo y, por último, el término “decolonial”.

-Reflexionar sobre los conceptos del patrimonio.

- Se escucharán las opiniones de los aprendices y se hará un intercambio de ideas con el instructor.
- Plantear objetivos relacionados al proceso de aprendizaje y metodología de trabajo.

Actividades de aprendizaje 2:

Recorridos a los principales museos de Santa Fe de Antioquia.

El instructor previamente a los recorridos expondrá contenidos referentes a los conceptos el patrimonio como lo son: patrimonio, patrimonio material e inmaterial, patrimonio visual y decolonial.

El instructor por medio de diapositivas, videos y uso del Padlet explicará cada uno de los contenidos. Posteriormente, se organizará con el grupo la fecha para el recorrido y presenta la propuesta del recorrido.

Este recorrido se visitarán los principales museos de Santa Fe de Antioquia (Museo Juan del Corral y Museo de Arte Religioso Monseñor Toro).

El objetivo de la actividad es: Identificar las principales obras visuales desde la fundación de la ciudad madre hasta finales del siglo XX.

-Inicialmente el instructor realiza una actividad rompehielos con el grupo.

Posteriormente, se empieza el recorrido por los museos en donde la investigadora y la persona encargada del museo realizan la intervención explicando los principales artistas y las obras visuales presentes, a medida que se realiza la actividad se generan preguntas orientadoras que van a crear la crítica decolonial frente a lo que se sabe sobre el patrimonio visual en la Ciudad Madre.

La idea es que todos los aprendices puedan participar con sus ideas sobre lo que opinan frente al recorrido y la situación actual del patrimonio todo esto bajo la teoría decolonial.

Luego de esta primera parte, el grupo se divide en subgrupos los cuales a partir de la entrega de pistas deberán recorrer la ciudad madre en busca de otras obras importantes de las artes visuales que están en templos o algunas casas que han cedido a presentarlas al público. Al final, gana aquel grupo que llegue primero y resuelva el acertijo.

Finalmente, se hacen las reflexiones finales sobre lo que se encontró en la carrera de observación y de trabajo del día en general.

Actividades de aprendizaje 3:

Noche de Salas y Talleres abiertos

Con esta actividad se busca Identificar los principales artistas actuales y prácticas artísticas en el municipio de Santa Fe de Antioquia que permita el reconocimiento y dignificación por la labor.

La instructora da las indicaciones iniciales sobre cómo se realizará el recorrido. Esta ruta empezará por varios talleres y salas que se encuentran en Santa Fe de Antioquia para hablar con los artistas y conocer sus espacios personales y de desarrollo artístico.

Este recorrido girara alrededor unas preguntas problematizadoras que los aprendices deberán discutir durante el recorrido y que se presentan a continuación:

- ¿Por qué creen que desconocemos los principales artistas actuales que poseemos en el municipio?
- ¿Qué hacer para visibilizarlos más?
- ¿Se podrían implementar recorridos guiados en torno al arte en el municipio?
- ¿Qué propuestas se les ocurren?

A continuación, se dirigirán a un laboratorio artístico en donde se les enseñará un taller sobre sellos artesanales que va en relación con lo que se pudo visualizar en el recorrido.

Finalmente, se revisan los trabajos hechos por los aprendices en el taller de sellos y se conduce a la reflexión sobre el trabajo visual en el municipio y cómo trabajar para decolonizar la mirada sobre las prácticas artísticas visuales.

Nota: es importante que los aprendices tomen apuntes durante los dos recorridos propuestos para que estos les puedan servir para las reflexiones finales.

Evidencias de Aprendizaje	Criterios de Evaluación	Técnicas e Instrumentos de Evaluación
<p>Evidencias de Conocimiento: *Los aprendices reconocen obras artísticas presentes en museos, casas y talleres de Santa Fe de Antioquia.</p> <p>Evidencias de Desempeño: *Participación en la carrera de observación. *Participación en el taller de sellos.</p> <p>Evidencias de Producto: *Pistas recogidas, sellos elaborados y apuntes de los recorridos.</p>	<p>*Reconocer las obras del patrimonio visual en Santa Fe de Antioquia.</p> <p>* Comprende conceptos claves del patrimonio y de la decolonialidad.</p>	<p>De conocimiento: *Participación en la carrera de observación. *Respuestas a las preguntas problematizadoras.</p> <p>De Desempeño: *Observación directa e indirecta</p> <p>De producto: *Elaboración de sellos artesanales y recolección de pistas de la carrera de observación.</p>

5. GLOSARIO DE TÉRMINOS

Artes Visuales: se denomina el conjunto de manifestaciones artísticas de naturaleza visual, entre las que se cuentan las de disciplinas plásticas tradicionales, las nuevas formas de expresión aparecidas durante la segunda mitad del siglo XX y las manifestaciones artísticas más recientes, producto de las nuevas tecnologías y los nuevos medios.

Cultura: Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial en una época o grupo social.

Imagen: Figura, representación, semejanza y apariencia de algo.

Intangible: Que no debe o no puede tocarse.

Interpretación: Explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente el de un texto.

Patrimonio: El vocablo patrimonio tiene un origen latino, derivado de pater, padre, pai. Según Chauí no se trata del genitor (del latín genitor), sino de una figura jurídica, donde pater es el señor dueño de la tierra y de todo lo que hay en ella (Chauí 2004: 15). Así patrimonio es lo que pertenece al padre, lo que se configura como herencia paterna, o sea, los bienes materiales transmitidos de padre a hijo. El término, aún en nuestros días, es usado en alusión a la herencia familiar.

Salvaguardia: Se entiende por salvaguardia las medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural material e inmaterial comprendidas la identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión básicamente a través de la enseñanza formal y no formal.

Tangible: Que se puede tocar. // Que se puede percibir de manera precisa.

6. REFERENCIAS

- Martinez, J. (2011). Las Artes Visuales y la Educación de la Cultural Visual. *Catedra de Artes*(9), 13-28.
- Alcaraz Sepulveda, L. (2020, Mayo 8). *Santa Fe de Antioquia Ciudad Madre*. From Se buscan pintores?: <https://www.santafedeantioquia.com.co/2020/05/se-buscan-pintores/>
- Arévalo, J. (2004). La tradición, el Patrimonio y la Identidad. *Revista de estudios extremeños*, 60(3), 925-956.
- Ballart, B. (2001). *Gestión del Patrimonio Cultural*. Barcelona: Ariel.
- Bortolotto, C. (2014). La problemática del patrimonio cultural inmaterial. *Culturas. Revista de Gestión Cultural*, 1(1), 1-22.
- Bouchenaki, M. (2004). *Museum International Review. Intangible Heritage* (Vol. 221 222).
- Cabral, M. (2004). Memória, patrimônio e educação. *RESGATE*, 13, 35-42.
- Cajiao, F. (2005). Educación, Escuela y Diversidad. *Pensamiento Educativo*, 37, 27-37.
- Calaf Masachs, R. (2009). Investigación en didáctica del patrimonio y museografía didáctica. *Hermes*(1), 115-121.
- Candau, V., & Sacavino, S. (2015). Capítulo 1. Sociedad multicultural y educación. In *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Contribuciones desde América Latina* (pp. 11-65). Bogotá: Desde abajo.
- Cárdenas Perez, R., & Troncoso Ávila, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18, 191-202.
- Cárdenas Ramón Esteban, & Troncoso , A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 191-202.
- Careaga, A. (2006). El patrimonio cultural desde las voces de los jóvenes. Un punto de partida para la educación patrimonial. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 51-70.
- Castro, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Chaparro, M. (2018). Patrimonio cultural tangible. Retos y estrategias de gestión. *Ub.Edu*, 13.
- Choay, F. (2001). *The Invention of the Historic Monument*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Confort, M. E., Giacomasso, M. V., & Mariano, M. (2014). Jóvenes re-significando patrimonios. Análisis de una experiencia escolar en la ciudad de Olavarría. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, 24*, 225-246.
- Congreso de Colombia. (2021, 09 20). *Ley 30 de 1992*. From Secretariassenado: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html
- Congreso de Colombia. (2021, 09 20). *Ley 397 de 1997*. From Secretariassenado: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0397_1997.html
- Cuenca López, J. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 2*, 37-45.
- Cuenca López, J., & López-Cruz, I. (2014). Teaching heritage in Social Science, Geography and History textbooks in Compulsory Secondary Education / La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y Educación / Culture and Education, 26*(1), 1-43.
- Departamento Nacional de Estadística DANE; Servicio Nacional de Aprendizaje SENA; Ministerio de Trabajo MINTRABAJO. (2020). *Clasificación Única de Ocupaciones para Colombia*. Bogotá.
- Dever, P., & Carrizosa, A. (2020). *Manual Básico de Montaje Museográfico*. Bogotá: Museo Nacional de Colombia.
- Dorfles, G. (1963). *El devenir de las artes*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Elichiry, N., & Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de Investigaciones, 17*, 129-134.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Venezuela: Fundación editorial el perro y la rana.
- Fontal Merillas, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos XLII*(2), 415-436.
- Fontal, O. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios Pedagógicos XLIII*(4), 69-89.

- Fracasso, L. (2016). Lo "Patrimoniable": Utopías Concretas, Prácticas Artísticas y Habitat Popular y Habitat Ancestral Contemporáneo. *XIV Coloquio Internacional de Geocrítica. Las Utopías y la Construcción de la Sociedad del Futuro* (pp. 1-40). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gil Díez Usandizaga, I. (2013). La educación patrimonial en La Rioja. *Berceo*(165), 151-162.
- Gómez Betancur, M., & Polo Blanco, J. (2019). Modernidad y colonialidad en América Latina. ¿Un binomio indisociable? Reflexiones en torno a las propuestas de Walter Mignolo. *Revista de Estudios Sociales*, 2-13.
- Gómez Campo, V. M. (2003). ¿Educación Tecnológica o Educación Profesional? El Caso de Colombia. *Revista de la educación superior*, 60-69.
- Gómez, J. (2021, 13 04). Entrevista Julian Gómez. (I. Velásquez, Interviewer)
- Grombrich, E. (1995). *Historia del Arte*. México: Diana Mexico.
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1).
- Grupo de Rio. (1998). La educación para el trabajo: un nuevo paradigma Sara. *Seminario : La educación como instrumento para superar la pobreza y el desempleo* (pp. 1-37). Ciudad de Panama: CINTERFOR/OIT.
- Guerrero, P., Fontal, O., Martínez, M., & García, S. (2018). La Educación Patrimonial y el Patrimonio Arqueológico, para la Enseñanza de la Historia: El caso de Bálbis. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 23-37.
- Guijarro, E. (2016). ¿Giro decolonial en el patrimonio? La Liberation Heritage Route como Alternativa Poscolonial de Activación Patrimonial. *Pensamiento*, 1277-1295.
- Herrejón Peredo, C. (2006). Patrimonio Cultural. *Primer Congreso Estatal de Cultura: Legislación y Políticas Culturales, en Morelia, Michoacán*. México, Morelia Michoacán, México.
- Hiriart Pardo, C. (2009). Panorama Mundial del Turismo Cultural. *Patrimonio Cultural y Turismo. Cuadernos*(18), 1-31.
- Jaramillo Echeverri, L. (2014). *Patrimonio cultural y academia en Colombia: Una lectura desde los currículos, los planes de estudio y profesional*. Bogotá: Universidad de los Andes.

- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lozano, J. (2020, 09 26). *El Día: La opinion de Tenerife*. From Semióforos: <https://www.eldia.es/cultura/2020/09/26/semioforos-22333037.html>
- Marca Ciudad. (2018). *Santa Fe de Antioquia*. From Generalidades: santafedeantioquia.net/santa-fe-de-Antioquia/
- Matsuura, K. (2004). *Museum International Review. Intangible Heritage* (Vol. 221 222). UNESCO.
- Ministerio de Cultura. (2008, 12 03). Ley 1185 de 2008. Bogotá, Colombia.
- Montero, D. (2018). Antecedentes de los Estudios Visuales y la Historia del Arte: Los aportes de la teoría visual. *Escena Revista de Artes*, 18-34.
- Moreno Cadena, L. (2021, 2 6). Entrevista Maestría. (I. C. Velásquez Acevedo, Interviewer)
- Pardo Serna, Á. (2015). Construyendo Juntos Calidad de Vida. Plan de Gobierno. Santa Fe de Antioquia, Antioquia, Colombia.
- Pinto, H., & Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos XLIII*, 43(4), 203-227.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Cuestiones y horizontes*, 777- 832.
- R.W de Camilloni, A. (2007). *El Saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Raboso Rojo, D. (2017). La educación patrimonial y su importancia para la preservación del patrimonio: experiencias educativas y materiales para su desarrollo en el aula. *Publicaciones Didácticas*(89), 184-213.
- Santacana Mestre, J., & Prats Cuevas, J. (2014). El patrimonio inmaterial y la educación: bases conceptuales para un planteamiento didáctico Intangible Heritage and Education: Conceptual Framework for Learning Strategies. *HER&MUS 15*, 8-15.
- SENA. (2013). Proyecto Educativo Institucional SENA. Bogotá, Colombia: SENA.
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2012, 09 7). La historia del SENA contada por Rodolfo Martínez Tono. Bogotá, Colombia.

- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2013). *Información del Programa*. Quindío.
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2017). *Proyecto Formativo Tecnología en Guianza Turística*. Armenia.
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2020, Noviembre). Solicitud Registro Calificado Renovación y Ampliación (Tecnología en Guianza Turística).
- Smith, L. (2011). El "espejo patrimonial". ¿Ilusión narcisista o reflexiones múltiples? *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, núm. 12, enero-junio, 2011, pp. 39-63, 1-26.
- Soares, A. (2003). Educação patrimonial: relatos e experiências. *Educacao & sociedade*, 1413-1414.
- Sousa, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO.
- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos XXXII(2)*, 133-145.
- Tobón, S., Rial Sánchez, A., Carretero, M., & García, J. (2006). *Competencias, Calidad y Educación Superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Toselli, C. (2006). Algunas Reflexiones sobre el Turismo Cultural. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 175-182.
- Tujano, A. C. (2021, 04 13). Entrevista Maestria. (I. C. Velásquez Acevedo, Interviewer)
- UNESCO. (2003, 10 17). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Paris, Francia.
- UNESCO. (2014). *Indicadores UNESCO de Cultura para el Desarrollo*. Francia: Unesco.
- Urrego, A. (2021, 02 3). Entrevista Andres Urrego. (I. Velásquez, Interviewer)
- Valvuela Hernández, P., & Rodríguez Paipa, N. (2010). Critica a la Formación por Competencias. *Tauken Bidikay: Revista Latinoamericana de Investigación*, 185-206.
- Vílchez, N. (2004). Una Revisión y Actualización del Concepto de Currículo. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 194-208.
- Viñao Frago, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio XXI*, 28(2), 17-42.
- Vives Mejía, G., Vallejo, M., & Bravo, H. (1988). *Inventario del Patrimonio Cultural de Antioquia II*. Medellín: Secretaria de Educación y Cultura de Antioquia.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*.

Quito: Ediciones Abya Ayala.

7. CONTROL DEL DOCUMENTO

	Nombre	Cargo	Dependencia	Fecha
Autor (es)	Isabel Cristina Velasquez	Instructora	Bienestar al Aprendiz	Septiembre 2021.

8. CONTROL DE CAMBIOS (diligenciar únicamente si realiza ajustes a la guía)

	Nombre	Cargo	Dependencia	Fecha	Razón del Cambio
Autor (es)					